

Shaban Mayanja und Eva Hamann (Hg.)

Schwerpunkte der DaF-Studiengänge und Germanistik im östlichen Afrika



Band 91

Materialien
Deutsch als Fremdsprache



Universitätsdrucke Göttingen



Shaban Mayanja und Eva Hamann (Hg.)
Schwerpunkte der DaF-Studiengänge und Germanistik im östlichen Afrika

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
Creative Commons
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz.



erschienen als Band 91 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“
in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2014

Shaban Mayanja und
Eva Hamann (Hg.)

Schwerpunkte der
DaF-Studiengänge und
Germanistik
im östlichen Afrika

Materialien
Deutsch als Fremdsprache
Band 91



Universitätsverlag Göttingen
2014

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache e.V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat_daf/



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den OPAC der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Shaban Mayanja und Eva Hamann

Umschlaggestaltung: Jutta Pabst

Titelabbildung: Rod Waddington: Usambara Mtns, Wikimedia Commons,

lizenziert unter CreativeCommons-Lizenz by-sa-2.0-de,

URL: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/de/legalcode>

© 2014 Universitätsverlag Göttingen

<http://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-166-5

ISSN: 1866-8283

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....V

I. Perspektiven in Literaturwissenschaft und Übersetzung.....1

Interkulturelle Literaturwissenschaft für die ostafrikanische Germanistik. Überlegungen zur Relevanz und Vorschläge für die Praxis

Lorna Okoko (Stellenbosch University, Kenyatta University) 3

Metaphern der Migration. Die Figurationen des Reisens in der zeitgenössischen deutschsprachigen Migrationsliteratur

James Orao (University of Nairobi) 17

Über lokale und allgemeine Bildung. Theorie und Praxis eines „doppeltblickenden“ Verfahrens in der afrikanischen Germanistik

Hans-Peter Klemme (Universität Paderborn)..... 33

Geschichte und ‚Geschichten‘ in Uwe Timms *Morenga*

James Meja Ikobwa (University of Nairobi)..... 43

Afrikanische Übersetzungsgermanistik? Überlegungen zu einem neuem Verständnis von Übersetzungswissenschaft und interkultureller Germanistik an afrikanischen Hochschulen

Shaban Mayanja (University of Nairobi)..... 61

II. Überlegungen zum Deutschstudium: Ein Blick in Empirie und Praxis	75
Handlungs-/Aktionsforschung im Erwachsenen DaF-Unterricht in Kenia <i>Irene Bibi (Goethe-Institut Nairobi)</i>	77
Bewertung von Studierendenarbeiten in der Auslandsgermanistik in Ostafrika <i>Mirjam Gille (Makerere University)</i>	87
Texte und Themen im Deutschunterricht. Erfahrungen aus ugandischer Perspektive <i>William Wagaba (Makerere University)</i>	95
Die Lage von DaF im Sudan im Vergleich mit anderen Fremdsprachen <i>Wolfram Full (University of Khartoum)</i>	105
Warum lernt und lehrt man Deutsch in Afrika? Autobiografisch geprägte Ansichten eines Auslandsgermanisten <i>Manuel Muranga (Bishop Barham University Kabale)</i>	111
Die Deutschabteilung an der <i>University of Zimbabwe</i> <i>Renate Abrens (University of Zimbabwe)</i>	125
Motivationale Orientierungen zum Germanistikstudium. Fallstudie Togo und ihre überregionalen Implikationen <i>Eva Hamann (Kenyatta University)</i>	133

III. Literarische Texte für <i>German Studies</i>	147
Kenia in der deutschen Literatur. Ein Überblick über die verschiedenen Werke und ihre Relevanz hinsichtlich einer interkulturellen Germanistik (in Kenia)	
<i>Julia Augart (University of Namibia)</i>	149
Literarische Angebote für Studierende der deutschen Sprache im Rahmen des Bachelor Programms „Moderne Europäische Fremdsprachen“ (MEL) an der Addis Ababa Universität	
<i>Jana Zehle (Universität Leipzig)</i>	171
Der Einsatz von Märchen im Deutschstudium und -unterricht in Kenia	
<i>Patrick Mutie Mutie (Moi University Eldoret)</i>	179
Literaturvermittlung an der Universität Khartoum	
<i>Mohammed Ahmed An-Noor (University of Khartoum)</i>	187
Zu den Autoren	191

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

in seinen Maximen und Reflexionen kommt Goethe zu dem bekannten Wort, wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen. Das mag für viele Völker und Nationen ein Grund sein, sich auch der deutschen Sprache zu widmen. Im östlichen Afrika wurde vor nunmehr fast einem halben Jahrhundert der erste DAAD – Lektor nach Kampala entsandt und damit der Grundstein für die Germanistik nicht nur in Uganda, sondern auch in Kenia und weiteren ostafrikanischen Ländern gelegt.

In den nachfolgenden Jahren gab es Höhen und Tiefen, aber immer die Zuversicht, dass die deutsche Sprache einen festen Platz im Ensemble der Sprachen der jeweiligen akademischen Ausbildungsstätte haben soll.

Mit dem vorliegenden Band halten Sie nun die Bestätigung in den Händen, dass die deutsche Sprache in Ostafrika nicht nur verbreitet ist und bereits in vielen Sekundarschulen angeboten wird, sondern in der akademischen Welt angekommen und fest verankert ist. Studierende, Graduierte und Doktoranden sowie Wissenschaftler beschäftigen sich umfangreich mit dem Erlernen der deutschen Sprache, dem linguistischen Aufarbeiten dieser, der komparativen/komparatistischen und auch interkulturellen Auseinandersetzung sowie der literarischen Verarbeitung von gesellschaftlichen Themen in der deutschen Sprache.

Die Beiträge in diesem Band vereinen sowohl die Perspektiven in Literaturwissenschaft und Übersetzung als auch Überlegungen zum Deutschstudium und damit zum Blick in die Zukunft. Sie sind das Ergebnis einer durch den DAAD geförderten Tagung in Nairobi im Mai 2013. Dem breiten wissenschaftlichen Publikum in Deutschland sollen sie einen Überblick und auch weiterführende Anregung zur wissenschaftlichen Zusammenarbeit und zum Erfahrungsaustausch geben.

Ich wünsche allen anregende Lektüre und auch den Mut, mit den zahlreichen Wissenschaftlern in einen intensiven Austausch zu treten.

Cay Etzold, DAAD Referatsleiter für östliches und südliches Afrika

Danksagung

Der vorliegende Sammelband wurde mit freundlicher Unterstützung des DAAD gedruckt.

Wir sind Frau Thekla Busse und Frau Sonja Pühr für das Korrekturlesen zu großem Dank verpflichtet. Frau Annett Eichstaedt und Frau Annegret Middeke danken wir sehr herzlich für die zahlreichen Formatierungshinweise und ihren unermüdlichen Einsatz.

Die Herausgeber im April 2014

I. Perspektiven in Literaturwissenschaft und Übersetzung

Interkulturelle Literaturwissenschaft für die ostafrikanische Germanistik. Überlegungen zur Relevanz und Vorschläge für die Praxis

Lorna Okoko (Stellenbosch University, Kenyatta University)

Wie Bükler und Kammler (2003) feststellen, sind Begegnungen mit fremden Kulturen kein besonderes Ereignis, sie gehören einfach zu den Grunderfahrungen der Menschen. Dennoch gewinnen in der heutigen Gesellschaft interkulturelle Begegnungen in allen Forschungsrichtungen, besonders den kulturellen und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, exzeptionelle Aufmerksamkeit. Dies ist generell auf die zunehmende gesellschaftliche Bedeutung der internationalen Beziehungen in der modernen Welt zurückzuführen. Der Begriff *Interkulturalität* und seine Ableitung *interkulturell* haben sich vor allem seit den 1980er Jahren in vielen wissenschaftlichen Bereichen etabliert und sind somit nicht nur interdisziplinär geworden, sondern sie laufen in einigen Anwendungsbereichen Gefahr, als bloße Modewörter aufzutreten (Mecklenburg 2008: 80).¹ Mecklenburg (2008: 90f.) sieht Gründe für die „inter-“ bzw. „transdisziplinäre Karriere des Interkulturellen“ in dem Kulturwandel der jüngsten Zeit, in dem Aufkommen von multikulturellen Gesellschaften sowie in den kulturbedingten Entwicklungen im Kontext der Globalisierung. Angefangen hat diese Karriere mit der notwendigen Erscheinung der interkulturellen Kommunikation als wichtigem Fachbereich im Hochschul- wie gesamten Bil-

¹ Siehe auch zu den verwandten Begriffen und ihrem Gebrauch Demorgon; Kordes (2006: 25) und Zimmermann (1989: 7ff.).

dungswesen, und als Grundvoraussetzung für die Pflege der internationalen Beziehungen in Politik und Wirtschaft (Mecklenburg 2008: 90f.).

Als ein neues Forschungsparadigma in der Literaturwissenschaft gewann Interkulturalität mit der Gründung der *Gesellschaft für interkulturelle Germanistik* (GIG) noch mehr an Bedeutung, obwohl sich Zielsetzungen und Ausgangspunkte geändert haben. Die *Gesellschaft für interkulturelle Germanistik* bemüht sich um eine neue Konzeption des Faches Deutsch als Fremdsprache mit dem speziellen Blick auf die Auslandsgermanistik und sieht eine Teilung der Germanistik in die Komponenten Sprach- und Sprachlehrforschung, Literatur- und Literaturlehrforschung, kulturwissenschaftliche Landeskunde und kulturwissenschaftliche Xenologie sowie Kulturkomparatistik vor (Bogner; Wierlacher 2003). Zu den anfänglichen theoretischen Überlegungen gehört ebenfalls die Dialektik des Eigenen und des Fremden in Bezug auf Völkerverständigung. Dies drückt sich in verschiedenen Bereichen aus, bei denen es vor allem um wirtschaftliche, aber auch andere Formen der internationalen Beziehungen und Begegnungen geht.

Die Beschäftigung mit Interkulturalität intensiviert sich also aus der Notwendigkeit, neue Formen der menschlichen Interaktion und der immer komplexer werdenden pluralistischen Gesellschaft zu adressieren. Da moderne Gesellschaften sich durch Fortschritte in Kommunikation, Mobilität und Technologie kennzeichnen, sind Begegnungen und Austausch zwischen Individuen und sozialen Entitäten intensiver und in der Gestaltung anders geworden. Moderne Gesellschaften stehen demzufolge vor der Herausforderung, einen angemessenen und der geschilderten Entwicklung gerechten Umgang mit fremden Kulturen zu entwickeln. Bei dieser Bestrebung und vor allem in der Erziehung und Bildung rücken dann Begriffe wie *interkulturelles Lernen*, *interkulturelle Bildung*, *interkulturelle Erziehung* oder auch *interkulturelle Pädagogik* in den Vordergrund. Welche Rolle die Literatur dabei spielt, ist Aufgabe der interkulturellen Literaturwissenschaft. Hofmann (2006) geht auf grundlegende Überlegungen der Interkulturalität in der Literatur ein, indem er eine Vertiefung bzw. Ausarbeitung des Begriffs *interkulturelle Kompetenz* vorschlägt. Die gegenwärtigen Forderungen nach „Interkultureller Kompetenz als Schlüsselqualifikation“ in allen Bildungs- und wirtschaftspolitischen Bereichen sollen nicht nur die Vermarktung deutscher Produkte erzielen, oder ein allgemeines Verstehen des Fremden, des Anderen anstreben, sondern, wie Hofmann (2006: 8) erläutert, „durch die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen die Begrenztheit unserer Perspektiven erfahren und kritisch reflektieren“, „Alternativen zu unseren Verhaltensmustern erdenken und vielleicht realisieren“ und „von der Idee Abschied nehmen, alle Menschen müssten nach dem Deutschen oder westlichen selig werden“. Für Hofmann geht es vielmehr darum, Fremdheit zu akzeptieren. Da dies auch Aufgabe der Literatur sein kann, ist die Auseinandersetzung mit einem Literaturkanon wichtig, der die Begegnung mit fremden Kulturen darstellt.

Wie Gutjahr (2002; 2010) in ihren Beiträgen konstatiert, beschreibt *Interkulturalität* neue und veränderte Formen der Interaktion zwischen Individuen und Gruppen, die durch intensive Grenzüberschreitungen der jüngsten Zeit erforderlich sind

und neue Kontaktflächen zur Wahrnehmung und Erfahrung des Anderen anbieten. Das Fremde wird heute größtenteils anders, lebensnah erlebt, indem die Erfahrungsinstanzen durch neue Bestimmungen des Fremden und der Hybridität geprägt sind. In der Literatur geht es um die Auseinandersetzung mit „Literaturtransfer oder -kontakt zwischen Kulturen“, es geht um „Leitkulturen, kulturelle Emanzipation, Dissoziation, Assoziierung, Identifikation, Verwandtschaft, Ähnlichkeiten usw.“, wobei „Alterität“ eine Sonderstelle einnimmt (Esselborn 2010: 55). Bei der Bestimmung von Interkulturalität ist also das „Zwischen“ bei Kulturbegegnungen zentral. Dabei handelt es sich nicht nur um den Austausch zwischen dem Eigenen und dem Fremden, zwischen Differenz und Gemeinsamkeiten, sondern auch um neue Erkenntnisse, die daraus gewonnen werden. Interkulturalität bedeutet nicht nur „Interaktion zwischen Kulturen im Sinne eines Austauschs von je kulturell Eigenem, sondern zielt auf ein intermediäres Feld, das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines neuen Wissens herausbildet und erst dadurch wechselseitige Differenzidentifikation ermöglicht“ (Gutjahr 2002: 353).

Da interkulturelle Literaturwissenschaft ein noch relativ neues Arbeitsfeld ist, entwickeln Literaturwissenschaftler fortwährend neue Modelle zur Theorie und Praxis und bieten in dem Bereich, je nach Kontext, Blickwinkel oder Schwerpunktsetzung, eine Reihe von Studien an. Der Forschungsbereich befindet sich in einer produktiven Entwicklungsphase der Reflexion und Neuorientierung, unter Berücksichtigung kulturwissenschaftlicher Diskussionen. Daraus ableitend geht es bei der literarischen Analyse nicht nur „um den eigenen kulturellen Kontext, sondern um die für den literarischen Text konstitutiven kulturellen Bezugssysteme, deren ästhetische Gestaltung und Vermittelbarkeit“ (Gutjahr 2002: 349). Laut Mecklenburg (2003: 433) ist interkulturelle Literaturwissenschaft ein fester Bestandteil aller literaturwissenschaftlichen Arbeiten, welche „Kulturunterschiede bedenken und über Kulturgrenzen hinaus denken“. Sie manifestiert sich in verschiedenen Texten auf unterschiedliche Art und Weise als:

ein neues Arbeitsfeld der internationalen Literaturwissenschaft; ein Teilgebiet des Faches Deutsch als Fremdsprache bzw. der Interkulturellen Germanistik; eine literaturwissenschaftliche Forschungsperspektive mit spezifischem theoretischen und methodischen Profil; eine normative Leitidee, in der sich das praktisch-kritische Erkenntnisinteresse daran kundgibt, einen bescheidenen literaturwissenschaftlichen Beitrag dazu zu leisten, was der Inbegriff von Kultur wäre: Entbarbarisierung (Mecklenburg 2003: 433).

Die interkulturelle Literaturwissenschaft arbeitet folglich mit den Grundannahmen, dass es Kulturunterschiede gibt, die „für die Erforschung und Vermittlung von Literatur relevant sein können“ (Mecklenburg 2003: 433). Sie bezieht sich auf interkulturelle Aspekte der Literatur, d.h. „thematische und formale Aspekte der Texte selbst, Aspekte ihrer historischen, gesellschaftlichen, kulturellen Kontexte,

ihrer Entstehung und Wirkung“ (Mecklenburg 2008: 11).² Daraus erschließend beschäftigt sich die interkulturelle Literaturwissenschaft mit Fremdbildern in der deutschsprachigen Literatur.

Die afrikanische Germanistik steht vor der Herausforderung, sich auf dem eigenen Kontinent zu legitimieren und sich als relevant herauszustellen. Diese von Ihekweazu (1985: 289) und später von Ndong (1993: 86) festgestellte Sachlage mag auch heute in Germanistikabteilungen vieler afrikanischer Länder gelten. Es wird immer wieder die Frage gestellt, warum ein Afrikaner nicht nur die deutsche Sprache lernen, sondern sich außerdem auch noch mit deren Linguistik und Literatur befassen sollte.

Um diesem Legitimationszwang gerecht zu werden, sind Innovationen und Neustrukturierungen sowohl der Inhalte als auch der Methoden notwendig. In Ost- und Südafrika haben die Germanistikabteilungen mit sinkenden Studentenzahlen zu kämpfen, wobei die Situation in Ostafrika, vor allem in Kenia, eine paradoxe Sachlage darstellt. In universitären Einrichtungen mit einer langen Tradition in Germanistik wie an der Kenyatta Universität und der Universität Nairobi gehen die Zahlen der Studierenden zurück, während andere Einrichtungen wie Strathmore Universität, Moi Universität und neuerdings auch Mt. Kenya Universität geradezu ein wachsendes Interesse an Deutsch verzeichnen. Der Unterschied zwischen den oben genannten Universitäten ist der Fokus, bei den letzteren wird grundsätzlich reiner Sprachunterricht angeboten. Eine ähnliche Entwicklung in Bezug auf Studierendenzahlen ist im südlichen Afrika zu beobachten. Dazu schreibt Augart (2012: 1): „die Abteilungen sind seit Jahren in einer Legitimationskrise und die Lehrenden unter Druck Programme an den Universitäten zu halten und mit neuen Konzepten zu stärken, um die Attraktivität und damit die Lernerzahlen zu vergrößern“.³

Dass eine solche Krise auch den südlichen Teil Afrikas betrifft, ist bedauerenswert. Nach Witte (2003) hat Südafrika wegen der Ansiedlung von Deutschen die längste Tradition des Deutschunterrichts in Afrika. Den institutionalisierten Deutschunterricht gibt es in Südafrika seit 1830, mit der Einrichtung der ersten Lehrstühle für Germanistik 1918 an den Universitäten Cape Town und Stellenbosch. Im Allgemeinen ist das Germanistikstudium stark durch literaturwissenschaftliche Inhalte geprägt, weil deutsche Muttersprachler bzw. Studierende, die schon mit Deutschkenntnissen an die Universität kommen, stark vertreten sind. In Namibia gab es 2003 sogar acht Schulen, die Deutsch als Muttersprache anboten sowie eine deutschsprachige Tageszeitung (Witte 2003). Zu den Inhalten des literarischen Unterrichts in den anglofonen Ländern West- und Ostafrikas schreibt Witte (2003: 6):

² Siehe auch Mecklenburg (2008: 11) zu einem Aufriss der Aufgaben und Arbeitsbereiche interkultureller Literaturwissenschaft.

³ Vgl. auch Annas (2012).

Die behandelten literarischen Texte sind oft kürzerer Natur, z.B. Kurzgeschichten, Novellen oder Auszüge aus Romanen und werden oftmals in Kombination mit dem Sprachunterricht verwendet. Die Auswahlkriterien der Texte sind dann auch nicht an der Vermittlung eines literarischen Kanons ausgerichtet, [...] sondern sie beziehen sich auf die historischen und sozio-kulturellen Ausgangskennnisse der StudentInnen. Ziel ist Vermittlung einer interkulturellen Kompetenz im Rahmen des interkulturellen Ansatzes, der sich auf ein vertieftes Verstehen des Anderen, aber auch des Eigenen bezieht.

Was Witte (2003) schildert, wäre für die kenianische Germanistik wünschenswert. Eine solch durchaus interkulturell geprägte Textauswahl und Zielsetzung würde die literaturwissenschaftlichen Studien enorm bereichern. Positiv zu bewertende Ansätze einer für die afrikanische Germanistik relevanten Entwicklung ist die von Witte (2003) erwähnte Verfassung eines Lesebuches, welches 1990 von einer Gruppe von DAAD-Lektoren in Zusammenarbeit mit einheimischen Kollegen herausgegeben wurde. Das Lesebuch mit dem Titel *Die fremden Werte* (Benninghoff-Lühl et al. 1990) rühmt sich einer Textauswahl „unter Berücksichtigung der Perspektive und des Interesses afrikanischer LernerInnen mit dem Ziel der Eröffnung einer ‚kritischen Perspektive der deutschen Entwicklung, die Anstöße geben kann, zu alternativen Entwicklungskonzepten, die auf die eigenen afrikanischen Grundlagen aufbauen“ (Benninghoff-Lühl et al. zitiert in Witte 2003: 6). Wichtig für die afrikanische Germanistik im Lichte der Globalisierung ist die Relevanz der Inhalte für die Studierenden und die Bewusstmachung „hinsichtlich des kritischen Verständnisses bzw. der Entmythologisierung eigener soziokultureller, politischer, ökonomischer und psychologischer Unterdrückungsmechanismen und Werte“ (Witte 2003: 6).

An der Universität Nairobi und an der Kenyatta Universität wurden die Lehrpläne inzwischen überarbeitet. Schon die Umbenennung des Germanistik-Programmes an der Universität Nairobi in B.A. in *Intercultural German Studies* weist auf den Schwerpunkt hin, ein interkulturell ausgerichtetes Programm, das neue Entwicklungen in den Bereichen Sprache, Kommunikation, Kultur und Literatur berücksichtigt und entsprechende Theorien, Forschungsschwerpunkte, sowie strukturelle und methodische Aspekte einsetzt. Der neue Lehrplan orientiert sich stärker an interdisziplinärer Zusammenarbeit, vor allem mit den Bereichen Kommunikationswissenschaft und Kulturstudien und stützt sich auf vier Säulen; Sprachbeschreibung und Analyse; Kultur, Gesellschaft und Literatur des deutschsprachigen Raums; interkulturelle Begegnungen und Austausch zwischen dem deutschsprachigen Raum, Kenia und anderen globalen Partnern; Fertigkeiten in Kommunikation und Forschung, die im Studium und Beruf relevant sind. Hierbei wird ein breites Spektrum an „interkulturellen“ Kursen angeboten, die sich mit der Kultur des deutschsprachigen Raums, interkultureller Kommunikation in den Bereichen Forschung, internationalen Beziehungen und Wirtschaft sowie Mehrsprachigkeit befassen.

Für diesen Beitrag ist vor allem der neu eingeführte Kurs „CLD 204: German Literature and Immigration“ von Interesse, denn er verweist auf eine gezielte Auseinandersetzung mit einem Teil der interkulturellen Literatur – der Migrationsliteratur – wofür dieser Beitrag plädiert. Der Lehrplan an der Kenyatta Universität wurde auch überarbeitet, um vor allem ein konsolidiertes B.A.-Programm neben dem B.Ed.-Programm anzubieten. Außer der Vermittlung von Sprachkenntnissen und Fertigkeiten für die Forschung, sowie für den Beruf, darunter auch Ausbildung von Deutschlehrern, steht interkulturelle Kompetenz als ein leitendes Ziel. Bei den Kursbeschreibungen erscheint die interkulturelle Dimension jedoch nicht explizit, außer bei dem Kurs „AFG411: Aspects of Intercultural Communication“ im B.A.-Programm. Dozenten haben jedoch die Wahl, bei Literaturkursen, vor allem im Bereich der Gegenwartsliteratur, bewusst interkulturelle Texte bzw. Texte mit Afrikabezug oder Keniabezug einzusetzen.

Die Beschäftigung mit der deutschen Literatur über Afrika legitimiert sich in der afrikanischen Germanistik in vielerlei Hinsicht. Die Literatur würde den historischen Rahmen der Beziehung zwischen Afrika und Deutschland liefern, was einem Teil des aktuellen Afrika-Diskurses im deutschsprachigen Raum entspricht. Studenten der Germanistik hätten einen Bezug und Nähe zu der Literatur, die sich mit ihrem Leben oder dem Leben anderer Afrikaner befasst. Diese Literatur wäre für sie relevant, da sie sofort Anknüpfungspunkte finden würden. Denn die Frage nach der Repräsentation des Anderen ist nach wie vor sehr wichtig in aufkommenden multikulturellen Gesellschaften. Durch eine kritische Auseinandersetzung mit dem deutschen Afrika-Diskurs gewinnen die Studenten eine Sensibilität für die Bedeutung der Literatur in der Entwicklung und Aufrechterhaltung von bestimmten Wahrnehmungsmustern und ferner die Bewusstmachung der Mechanismen solcher Diskurse. Aus einer postkolonialen Perspektive gilt auch, bestimmte Unwahrheiten und Mythen über Afrikaner zu dekonstruieren. Bei der Bearbeitung solcher Texte wäre die Frage, ob diese Mythen fortgeschrieben oder korrigiert werden sollten. In der Auseinandersetzung wäre auch ein Beitrag zu dem deutschen Afrika-Diskurs geleistet, dadurch wäre die afrikanische Germanistik „adressatenorientiert“, denn „authentische Interessen erwachsen nur aus dem eigenen Lebenszusammenhang“ (Ihekweazu 1985: 290f.).

Eine afrikanische Germanistik sollte die Freiheit haben, den Eurozentrismus zu kritisieren, eine kulturelle „Selbstfindung“ zu ermöglichen und neue Inhalte und Methoden zu entwickeln, die die Erkenntnisinteressen einer Germanistik in Afrika ergreifen. Die Studierenden lernen, kritische Auseinandersetzung und Erfahrungsweisen der deutschen Literatur im historischen sowie gegenwärtigen Kontext zu entwickeln. Anders gesagt, besitzt die afrikanische Germanistik „eine ideologische Vorhut, die alle Missverständnisse und falsche Harmonisierungen ans Licht zieht, bevor sie sich auf Kulturaustausch einlässt“ (Ihekweazu 1985: 297). Dies kann vor allem durch den Bezug deutschsprachiger Literatur zu Afrika realisiert werden.

Das Thema „Afrika in der deutschsprachigen Literatur“ hat eine lange Tradition und bleibt heute nach wie vor ein brisantes Thema. Diallo (2012: 194)

führt seinen Beitrag zum deutschen Afrika-Diskurs mit einer Aussage ein, die den Kern des Diskurses erfasst:

Kaum ein Kulturraum ist so mit negativen Assoziationen verbunden wie der afrikanische. Armut, Hungersnot, Krankheiten, Diktaturen, Korruption und Bürgerkrieg sind Zweifelsohne die dominanten Bilder, die Afrika bei Europäern hervorruft, hinzukommen Wildnis, Sonne, Trommel, Tanz und Erotik. Es sind alles Bilder, die eine lange Tradition haben, und daran hat die Literatur großen Anteil. Diese Tradition ist bekanntlich von Rassismus und verzerrter Darstellung geprägt, auch wenn einzelne Autoren sich um eine andere Betrachtungsweise bemüht haben. Dass die deutsche Diskursgeschichte Brüche aufweist, zeigen nicht nur kritische Überlegungen zu kultureller Verabsolutierung und deformierender Fremdwahrnehmung, sondern auch vor-koloniale Afrika-Darstellungen, die nicht von negativen Zügen geprägt waren.

Ein neues und verstärktes Interesse zeigt sich vor allem in der Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialgeschichte, in den sogenannten „historischen Romanen“ (Göttsche 2003) sowie Entdeckungsreisen in Afrika (vgl. sämtliche Beiträge in Hamann; Honold 2009). In dieser Zeit fand die intensivste Begegnung zwischen Afrika und Europa bzw. Deutschland statt, trotz der Tatsache, dass Deutschland seine Kolonien früher aufgeben musste. Dennoch ist die Signifikanz dieser Zeit für die gegenwärtigen Afrikabilder in Deutschland nicht zu unterschätzen. Die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialvergangenheit hat in der politischen Szene sowie in der Literatur immer noch Konjunktur.⁴ Diallo (2012) stellt Aspekte des Afrika-Diskurses dar, die die Stellung Afrikas durch fort-dauernde Stereotypen bestimmen, die Triebwerke der Diskurse – die alten Wahrnehmungen – fortschreiben, eine Differenzierung verhindern und die tief verwurzelte Kolonial-ideologie aufrechterhalten lassen. Deshalb wird der Afrikadiskurs in der postkolonialen Perspektive durch den Umgang mit den kolonialen Erben gemessen, wobei die Mechanismen von Herrschaftsanspruch und die Neugestaltung der Beziehungen zwischen Kulturräumen bewusst gemacht werden. Göttsche (2011: 81) gibt Einsicht in diesen noch nicht überwundenen kolonialen Blick auf Afrika, indem er die Wiederbelebung des Kolonialismus durch historische Romane der Gegenwart untersucht, die an die koloniale Vergangenheit erinnern und sich vor allem der „Rekonstruktion und Imagination der kolonialen Welt“ widmen.

Dies geschieht einerseits in systematischen detaillierten Erzählungen des kolonialen Alltags sowie der Mentalität jener Zeit und andererseits werden die Tatbestände kritisch dargestellt. Durch die kritische Auseinandersetzung mit der Kolonialzeit erfüllt diese neu entstandene Literatur eine Aufgabe des „postkolonialen Projekt[s]“, die darauf abzielt, „die Geschichte des Kolonialismus kritisch aufzuarbeiten und zugleich an der Überwindung ihrer fort-dauernden Auswirkungen mit-zuwirken“ (Göttsche 2011: 74). Problematisch dabei ist jedoch die Tendenz, die

⁴ In der Politik gab es 2004 ein Gedenken an den deutschen Kolonialkrieg gegen die Herero und Nama (Göttsche 2011: 74).

diese Wiederherstellung der kolonialen Geschichte mit sich trägt, Bilder des exotischen und abenteuerlichen Afrikas weiterzugeben.

Göttsche (2011) beobachtet in der gegenwärtigen Literatur zu Afrika eine widersprüchliche Mischung von Zielen, Diskursen und Darstellungsformen: Interkulturalität, postkoloniale Dekonstruktion einerseits, Kontinuität und Neuerfindung Afrikas andererseits. Man hängt zwar an der Geschichte, wird aber wegen der Globalisierung, politischer Mobilität und Krisen, intensiver Kulturkontakte sowie entstehender multikultureller Gesellschaften in Deutschland dazu gezwungen, sich an neue Muster anzupassen. Außerdem findet sich Deutschland im Lichte dieser neuen Entwicklung in der demografischen Konstellation mit neuen Formen des Rassismus konfrontiert.

Kamta (2012: 150f.) führt einige historische Afrika-Romane auf, die ihres Erachtens, einerseits die Kolonialgeschichte als Kulisse für exotische Abenteuer anwenden, aber andererseits gibt es auch Romane, die „auf ein detailliertes und kritisches Verständnis der kolonialen Welt, auf deren Verankerung in der deutschen Kultur- und Gesellschaftsgeschichte sowie auf historische Spielräume der Kritik, der Abweichung und des Widerstands“ eingehen.

Göttsche (2011: 76) sieht in diesem „Ineinander und Gegeneinander älterer und neuerer Afrikabilder“ ein wahres Interesse an afrikanischer Kultur und Vergangenheit, darunter die kritische Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Kolonialzeit, wobei jedoch die „Topik des Exotismus mit ihrer charakteristischen Engführung von paradiesischem, gefährlichem, unverdorbenem und primitiven Afrika sowie jüngere Stereotype wie jenes von Afrika als Katastrophenkontinent“ fortbesteht. Trotz der Annäherungsversuche durch Kulturveranstaltungen, Kirchen- und Schulpartnerschaften und Maßnahmen des Bildungsministeriums im Bereich der Integration, zeigen Medien und Belletristik immer noch stereotype Afrikabilder: Exotik, Abenteuer, Natur, Wild, Katastrophen, Krieg und Armut sind wiederkehrende Motive.

Allerdings erlebt das Schreiben über Afrika gegenwärtig einen Höhepunkt in Deutschland (Göttsche 2011: 76).⁵ Neue Auflagen, Verfilmungen von Afrika-Romanen, sowie viele Werke, welche es auf die Bestsellerlisten schaffen, sind nur einige Indizien dafür. Neuerdings bemühen sich die Autoren, europäische Erfahrungen ihrer Protagonisten in konkreten afrikanischen Gesellschaften darzustellen. Göttsche (2011: 77f.) beobachtet bei dieser Bestrebung in der Erwachsenenliteratur folgende Tendenzen, kulturelle Begegnungen im Licht der Globalisierung zu thematisieren: die „Verschränkung von Interkulturalität und Exotismus“, die Verschiebung „von interkulturellem Dialog zu transkultureller Erfahrung“ der Migranten und eine „Metakritik des Afrikadiskurses“. Der Boom in der Literatur zu Afrika ist nicht nur in der Erwachsenenliteratur zu beobachten, sondern auch in der

⁵ Siehe auch Diallo; Göttsche (2003).

Kinder- und Jugendliteratur lässt sich der gleiche Trend feststellen.⁶ An Profil gewinnt auch afrikanische Migrationsliteratur in Deutschland, die aus der Perspektive des postkolonialen *Writing Back* zu untersuchen wäre (Göttsche 2010).

Die kleine Einsicht in den Forschungsstand verweist auf ein breites Spektrum an Fragestellungen und Forschungsperspektiven bei der Arbeit mit interkulturellen Texten mit Afrikabezug, die auch für eine eventuelle Einführung bzw. Stärkung der interkulturellen Literaturwissenschaft im Rahmen der ostafrikanischen Germanistik zu empfehlen wären. Aus interkultureller und postkolonialer Sicht können sowohl inhaltliche als auch formale Aspekte der Texte untersucht werden, unter Berücksichtigung der Fremderfahrung, Fremdbilder und Begegnungen und Diskurse. Ferner wäre die kritische Betrachtung der Repräsentationen und Diskurse des Anderen in der neuen Vermessung des Postkolonialismus sinnvoll und wie diese zu der neuen Gestaltung von Beziehungen zwischen Kulturräumen beitragen.

Die Deutschabteilung der Stellenbosch Universität gilt als Vorbild für die intensive Auseinandersetzung mit deutschsprachiger Literatur zu Afrika. Seit einigen Jahren hat die Abteilung einen Forschungsschwerpunkt „Deutschsprachige Literatur zu Afrika“:

Die Deutschabteilung der südafrikanischen Universität Stellenbosch hat als Reaktion auf diese Entwicklungen das Thema ‚Deutschsprachige Literatur mit Afrika-bezug‘ unter unterschiedlichen Fragestellungen und Aspekten zu einem Lehr- und Forschungsschwerpunkt erklärt. Durch Lehrveranstaltungen, die Literatur mit Afrikabezug in den Mittelpunkt stellen, werden Honours- und Masters-Kandidaten motiviert, sich in ihrer Abschlussarbeit mit Afrika-Themen zu beschäftigen. Auch Dissertationen (PhD) mit Afrikathematik werden in Stellenbosch betreut.⁷

Zu empfehlen wäre an dieser Stelle die Internetseite des Goethe-Instituts⁸ in Johannesburg, wo eine Auswahl an Primärliteratur zu Afrika mit kurzen Inhaltsangaben, Informationen zu Autoren und Rezensionen zu finden ist. Diese Seite wird im Rahmen der Zusammenarbeit des Goethe-Instituts und der Stellenbosch Universität betreut und stellt Bücher vor „die von besonderer literarischer Qualität sind, einen hohen Informationsgehalt haben, aus politischer Sicht interessant oder typisch für das Bild Afrikas in der deutschsprachigen Literatur sind, oder die in den letzten Jahren intensiv diskutiert wurden“.⁹

Bei der methodischen Vorgehensweise in Ostafrika wäre die Arbeit mit Textauszügen zu empfehlen, da ganze Texte, besonders für den Bachelorbereich, sprachlich sehr anspruchsvoll sind. Eine Vorentlastung wie die schrittweise Präsentation von vereinfachten theoretischen Überlegungen würde zu einem besseren Verständnis führen. Zum Schreiben über Afrika gehören auch von Afrikanern

⁶ Ein Überblick dazu kann man sich bei Amazon verschaffen. www.amazon.de. Andere Versandhäuser wie www.libri.de und große Verlage Deutschlands zeigen eine steigende Tendenz, was die Zahl der auch neu aufgelegten Kinder- und Jugendbücher zu Afrika angeht.

⁷ <http://academic.sun.ac.za/forlang/research06.htm> (02.02.2013).

⁸ <http://www.goethe.de/ins/za/prj/sua/deindex.htm> (02.02.2013).

⁹ <http://academic.sun.ac.za/forlang/research06.htm> (02.02.2013).

verfasste Texte, die sie selbst in deutscher Sprache verfasst haben oder deren deutsche Übersetzungen. Vorzuschlagen wäre ferner die Arbeit mit Jugendbüchern zu Afrika, die sich hinsichtlich des deutschen Afrikadiskurses von der Erwachsenenliteratur kaum unterscheiden und sprachlich nicht so anspruchsvoll sind. Einige dieser Bücher, die die ostafrikanische Region als Schauplatz haben, sind zum Beispiel Hermann Schulz *Auf dem Strom* (1998), *Zurück nach Kilimatinde* (2003) und *Leg nieder dein Herz* (2005). Schulz erzählt in den drei Jugendromanen von Begegnungen Deutscher mit Afrika im Rahmen der Missionsarbeit in Tansania, wo er selbst als Sohn eines deutschen Afrika-Missionars geboren ist. Generationen von Missionsarbeit werden in den drei Romanen geschildert: *Auf dem Strom* erzählt von den 1930er Jahren, als Tansania noch eine britische Kolonie war und gibt sowohl Einsicht in die Kolonialgeschichte als auch in die afrikanische Kultur und Spiritualität, auch wenn sie von exotischen Klischees beladen sind. In *Zurück nach Kilimatinde* wird die Vater-Sohn-Beziehung thematisiert, auch die Beziehung zu Gott als Vater. Randgeschehnisse vermitteln gewisse Afrikabilder, die aus einer interkulturellen bzw. postkolonialen Perspektive eine Auseinandersetzung wert sind. *Leg nieder dein Herz* erzählt einerseits von der Protagonistin, der Missionarin Friederike und ihrer Arbeit in Bukoba, Tansania zwischen 1995 und 2003, andererseits wird die Geschichte des jungen Schriftstellers, Nick Geldermann, fortgesetzt, dessen Beziehung zum Missionar-Vater in *Zurück nach Kilimatinde* thematisiert wird.

Stephanie Zweig erzählt von ihrer Kindheit in Kenia in *Ein Mundvoll Erde* (1980) und seitdem mehrmals aufgelegt und überarbeitet, darunter auch mit verändertem Titel *Vivian und ein Mundvoll Erde* (2001). Dieser mehrmals ausgezeichnete Jugendroman schildert die Geschichte der jüdischen Familie, die wegen der Verfolgung durch die Nazis nach Afrika flieht und sich für einige Jahre bis zum Ende des zweiten Weltkriegs auf einer Farm im kenianischen Hochland aufhält.

Zu neueren Veröffentlichungen im Bereich der Jugendliteratur, die sich mit aktuelleren Themen des deutschen Afrika-Diskurses wie Armut und Krieg befassen, gehört *Über tausend Hügel wandere ich mit dir* (2002) von Hanna Jansen. Thematisiert wird der 1994 ausgebrochene Genozid in Ruanda. Das Mädchen Jeanne überlebt das Massaker in ihrem Dorf und wird von der deutschen Autorin Hanna Jansen adoptiert, der sie ihre Erlebnisse während des Völkermords mitteilt.

Nasrin Siege hat mehrere Kinder- und Jugendbücher über Afrika veröffentlicht. In *Ich kehre zurück, Dadabe. Die Geschichte eines madagassischen Mädchens* (2011a) erzählt sie von dem Überlebenskampf in Antanarivo, von Armut, aber auch von „Lebensfreude, Hoffnung und Zusammenhalt“ unter den armen Bewohnern Madagaskars.¹⁰ Sieges Kinderbücher, *Sombo, das Mädchen vom Fluss* (2011b) und *Wie der Fluss in meinem Dorf* (2001) erfreuen sich vorwiegend positiver Kritik, obwohl die allzu positive Darstellung afrikanischer Verhältnisse manchmal konstruiert und unglaubwürdig erscheint (Martini 1994: 94).¹¹ Die oben aufgeführten Bücher sind

¹⁰ Zitat aus dem Klappentext zum Buch.

¹¹ Siehe auch Attikpoe (2003: 157ff.).

nur wenige Beispiele, die auf eine lange Liste der Jugendbücher zu Afrika verweisen, denen man bei der literaturwissenschaftlichen Arbeit in der (ost-)afrikanischen Germanistik Aufmerksamkeit schenken sollte.

In diesem Beitrag wurden die Aktualität und die bestehende Relevanz der interkulturellen Literaturwissenschaft für die Entwicklung der in modernen Gesellschaften immer wichtiger werdenden interkulturellen Kompetenz diskutiert. Das Plädoyer für einen stärkeren Bezug der interkulturellen Literatur, vor allem des Schreiben zu Afrika geht von drei Überlegungen aus. Erstens, ist die gegenwärtige Auseinandersetzung mit dem Afrika-Diskurs sowohl in der deutschen als auch in der ausländischen literaturwissenschaftlichen Forschung ein wichtiger Bestandteil der Germanistik geworden. Davon zeugen zunehmende Publikationen in dem Bereich, erwähnt wurden bereits die Beschäftigung mit Entdecker- und Reisege- schichten, sowie neueren Kolonialromanen und historischen Romanen.

Zweitens, ist das steigende Interesse auf dem deutschen Buchmarkt an dem gegenwärtigen Afrikaroman zu nennen. Afrika hat in der Erwachsenen- wie in der Kinder- und Jugendliteratur Konjunktur. Afrikaromane gehören zu den Bestsellern, werden verfilmt und ausgezeichnet.

Drittens, steht die ostafrikanische Germanistik vor der Herausforderung, einerseits das Interesse der Studierenden zu wecken, indem neue, anregende und adressatenorientierte Stoffe angeboten werden und andererseits mit Entwicklungen in der Forschung schrittzuhalten. Dies bedeutet vor allem historische, soziopoliti- sche und kulturelle Kontexte zu berücksichtigen, und deren Bezug im Rahmen einer (ost-)afrikanischen Germanistik zu überlegen und neu zu überdenken. Studie- rende sollten in der Auseinandersetzung mit der deutschen Literatur zu Afrika nicht nur eine Sensibilität für Diskurse des anderen bzw. des Afrika-Diskurs entwi- ckeln, sondern dadurch auch ein entsprechendes Selbstbewusstsein kultivieren.

Bibliografie

- Annas, Rolf (2012): Zur Situation des Faches Deutsch an südafrikanischen Univer- sitäten. Positionen, Materialien-Sprachdidaktik und Germanistik in Afrika. In: *Acta Germanica: German Studies in Afrika* 30-31, 181–191.
- Attikpoe, Kodjo (2003): *Von der Stereotypisierung zur Wahrnehmung des „Anderen“ Zum Bild der Schwarzafrikaner in neueren deutschsprachigen Kinder- und Jugendbüchern (1980-1999)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Augart, Julia (2012): (Süd)Afrikanische Germanistik. Zur Positionierung und Pro- fessionalisierung der Germanistik im südlichen Afrika. In: *eDUSA* 7(1), 7–22.
- Benninghoff-Lühl, Sybille; Ihekweazu, Edith; Kammler, Eva; Ludszuweit, Christoph; Witte, Arnd (1990): *Die fremden Werte. Ein Lesebuch für den Literatur- unterricht an afrikanischen Universitäten*. Bonn: DAAD.

- Bogner, Andrea; Wierlacher, Alois (Hrsg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler.
- Büker, Petra; Kammler, Clemens (Hrsg.) (2003): *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktischer Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim; München: Juventa.
- Demorgon, Jacques; Kordes, Hagen (2006): Multikultur, Transkultur, Leitkultur, Interkultur. In: Niklas, Hans; Müller, Burkhard; Kordes, Hagen (Hrsg.): *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt am Main: Campus, 27–36.
- Diallo, M. Moustapha (2012): Literarischer Postkolonialismus-Diskurs: Afrika in der deutschen Gegenwartsliteratur. In: Hofmann, Michael; Morrien, Rita (Hrsg.): *Deutsch-afrikanische Diskurse in Geschichte und Gegenwart: Literatur und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Amsterdam; New York: Rodopi, 197–226.
- Diallo, Moustapha M.; Götsche, Dirk (Hrsg.) (2003): *Interkulturelle Texturen. Afrika und Deutschland im Reflexionsmedium der Literatur*. Bielefeld: Aisthesis.
- Esselborn, Karl (2010): *Interkulturelle Literaturvermittlung. Zwischen Theorie und Praxis*. München: IUDICIUM.
- Götsche, Dirk (2011): Kritische Erinnerung, Exotismus und Interkulturalität. Kolonialzeit und Afrika-Diskurs im Gegenwartsroman. In: Bühler-Dietrich, Annette; Joly, Françoise (Hrsg.): *Voyages d'Afrique: Interkulturelle Dialoge mit Afrika*. Stuttgart: Universität Stuttgart, Internationales Zentrum für Kultur- und Technikforschung, 75–92.
- Götsche, Dirk (2010): Cross-cultural self-assertion and cultural politics: African Migrants writing in German since 1990s. In: *German Life and Letters* 63, 54–70.
- Götsche, Dirk (2003): Der neue historische Afrika-Roman: Kolonialismus aus postkolonialer Sicht. In: *German Life and Letters* 56, 261–280.
- Gutjahr, Ortrud (2010): Interkulturalität als Forschungsparadigma der Literaturwissenschaft. Von den Theoriendebatten zur Analyse kultureller Tiefsemantiken. In: Heimböckel, Dieter; Honnef-Becker, Irmgard; Mein, Georg; Sieburg, Heinz (Hrsg.): *Zwischen Provokation und Usurpation. Interkulturalität als (un)vollendetes Projekt der Literatur- und Sprachwissenschaften*. Paderborn; München: Wilhelm Fink, 17–40.
- Gutjahr, Ortrud (2002): Alterität und Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur. In: Benthien, Claudia; Velten, Hans Rudolf (Hrsg.): *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 345–367.

- Hamann, Christof; Honold, Alexander (Hrsg.) (2009): *Ins Fremde schreiben. Gegenwartsliteratur auf den Spuren historischer und fantastischer Entdeckungen*. Göttingen: Wallenstein.
- Hofmann, Michael (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Ihekweazu, Edith (1985): Afrikanische Germanistik. Ziele und Wege des Faches in der ‚Dritten Welt‘ am Beispiel Nigerias. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: IUDICIUM, 285–305.
- Jansen, Hanna (2002): *Über tausend Hügel wandere ich mit dir*. Stuttgart; Wien: Thienemann.
- Kamta, Florentin Saha (2012): Ideologie und Identifikation in der afrodeutschen Literatur. In: Hofmann, Michael; Morrien, Rita (Hrsg.): *Deutsch-afrikanische Diskurse in Geschichte und Gegenwart. Literatur und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Amsterdam, New York: Rodopi, 151–170.
- Martini, Jürgen (1994): Überall ist Afrika, oder: Das Eigene und das Fremde. In: Ewers, Hans-Heino; Lehnert, Gertrud; O’Sullivan, Emer (Hrsg.): *Kinderliteratur im interkulturellen Prozess. Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft*. Stuttgart: Metzler, 92–96.
- Mecklenburg, Nobert (2008): *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: IUDICIUM.
- Mecklenburg, Nobert (2003): Interkulturelle Literaturwissenschaft. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler, 433–439.
- Ndong, Nobert (1993): *Entwicklung, Interkulturalität und Literatur: Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft*. München: IUDICIUM.
- Schulz, Hermann (2005): *Leg nieder dein Herz*. Hamburg: Carlsen.
- Schulz, Hermann (2003): *Zurück nach Kilimatinde*. Hamburg: Carlsen.
- Schulz, Hermann (1998): *Auf dem Strom*. Hamburg: Carlsen.
- Siege, Nasrin (2011a): *Ich kehre zurück, Dadabe. Die Geschichte eines madagassischen Mädchens*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Siege, Nasrin (2011b): *Sombo, das Mädchen vom Fluss*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Siege, Nasrin (2001): *Wie der Fluss in meinem Dorf*. Weinheim: Beltz & Gelberg.

- Witte, Arnd (2003): Germanistik und DaF in Afrika (subsahara). Geschichte, Bestandaufnahme, Aussichten. In: *Acta Germanica. German Studies in Afrika* 30-31, 169–179.
- Zimmermann, Peter (Hrsg.) (1989): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zweig, Stephanie (2001): *Vivian und Ein Mundvoll Erde*. München: Langen Müller.
- Zweig, Stephanie (1980): *Ein Mundvoll Erde*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Metaphern der Migration. Die Figurationen des Reisens in der zeitgenössischen deutschsprachigen Migrationsliteratur

James Orai (University of Nairobi)

1 Einführung

Die Migration, das Verlassen des Vertrauten, der Aufbruch ins Unbekannte und nicht zuletzt die Erfahrung der Fremde stehen im Mittelpunkt der Migration und benötigen oft Metaphern und metaphorische Konstellationen, um literarisch entfaltet und erarbeitet werden zu können. Dieser Aufsatz konzentriert sich darauf, diese aufkommende Konstellation von metaphorischen Konfigurationen der Migration aufzuzeigen.

Die Wichtigkeit der Metapher¹ für die Diskussion der Migration liegt in ihrem Wesen als *diskursives Phänomen* und als *Phänomen des Umbruchs*, d.h. als die „Interpretation einer sich verändernden Wirklichkeitserfahrung“ (Borsò-Borgarello 1985: 5). Die Metapher impliziert immer eine *Migration von Bedeutung*, Freisetzung von Bedeutungen, Verletzung von Regeln und Ordnungen der Semantik und dadurch *Grenz-überschreitungen* und schließlich *Fremdbezug*. Diese Bedeutungsfelder der Metapher haben eine *Verlagerung von Bedeutung* im Mittelpunkt, sowie die *Bewegung der Menschen* im Zentrum der Migration steht. Bewegung und Verlagerung sind die Schlüsselwörter in dieser für diese Diskussion wichtigen metaphorischen Relation.

¹ Seit ihrer ersten Erfassung enthält die Metapher die folgenden Implikationen: Übersetzung (von Bedeutung), Übertragung (des Sinnes), Dualität und Ambivalenz (von Gegenständen) und nicht zuletzt „Mapping“ (als die Relation von Quelle und Ziel).

Die Metapher erhält ihre Bedeutung im diskursiven Moment: Sie erfolgt aus der ‚Bewegung‘ innerhalb des ‚semantischen Raums‘ und kann nur innerhalb dieses Bewegungsmoments verstanden werden, genauso wie der Migrant, dessen Wesen darin besteht, grenzüberschreitend zu wirken. Diese Struktur der Metapher macht sie zu einem unentbehrlichen Werkzeug, wenn man die literarischen Figurationen der Migration untersuchen will. Die semantische Innovations- und Erweiterungskraft der Metapher spiegelt für die Analyse der Texte der Migrationsliteratur die Rekonstruktionsmomente der Migranten wider, wie sie in den Texten literarisch dargestellt worden sind. Für die Analyse des Motivs der Migration in der Migrationsliteratur werden dabei neue Blickwinkel und Perspektiven eröffnet und die Migrationsliteratur wird folglich auch in der Literaturwissenschaft neu verortet. Die Migration oder Aussagen über die Migration und die Migrationserfahrungen erhalten in dieser neuen metaphorischen Perspektive – wo Bewegung, Subjekt und Raum neu konstruiert und konstituiert werden müssen – erweiterte Betrachtungsmöglichkeiten.

Wenn in diesem Aufsatz von der metaphorischen Figuration der Migration die Rede ist, so werden die Konstellationen zwischen dem Migranten, seinem in Bewegung gesetzten Selbst, seine umkämpften Positionen in der Gesellschaft sowie die zeitgenössischen Auffassungen der Migration in den Vordergrund gerückt. Die gesamte Labilität und Dynamik der Migration werden in den metaphorischen Figurationen dargestellt. Die Darstellung der Raumwahrnehmung – als eine im Mittelpunkt der Migration stehende (Fremd-)Erfahrung – erfolgt hier anhand von zwei bereits in der Moderne vorkommenden Figuren, nämlich denen des Flaneurs und des Pilgers.

2 Figurationen vom Pilger und Flaneur als Metaphern der Migration

Wenn die Postmoderne neue soziale und gesellschaftliche Umgangsweisen erfordert, so gilt dies auch für den Migranten, wenn auch in anderer Art und Weise. Die durch die Globalisierung erhöhte Mobilität und die scheinbare Auflösung von Grenzen haben die Situation des Migranten nicht verbessert, im Gegenteil.² Grenzen, sowohl als baulich konkrete, staatlich errichtete als auch als soziale und diskursive Konstrukte zu verstehen, bestimmen weiterhin in erhöhtem Maße die prekäre Lebenssituation des Migranten.

² Vgl. auch Goytisolo (2004: 3): „Today, the storks emigrate to Fortress Europe and, from their nests in the walls of Marrakech, fly across Schengen airspace; but the men and women who watch them may not. We are living in an era when goods, capital and merchandise can circulate freely and yet people dream of an impossible visa or risk their lives to reach the forbidden shores.“ Die zunehmend multikulturelle Struktur vieler Gesellschaften spricht nicht dafür, was die Globalisierung geleistet hat, sondern zeigt vielmehr, welche soziologischen Fragen und Herausforderungen diese Gesellschaften und die Migranten zu bewältigen haben.

Die Unterschiede zwischen dem Flaneur und dem Pilger werden sich in Kürze in den nachfolgenden Diskussionen zeigen. Folgendes ist trotzdem am Anfang klar: Der Grad der Vertrautheit und der Fremdheit gegenüber den bereisten Orten bietet den ersten Punkt des Unterschieds an. Der Flaneur kann mit der relativen Vertrautheit des bereisten Ortes und der Straßen rechnen. Dies bedeutet aber gar nicht, dass die Straßen dem Flaneur vertraut wären – im Gegenteil. Die Vertrautheit der Straßen rührt von der Tatsache her, dass die Stadt einen geschlossenen Raum bildet, mit Grenzen, die ihre Räumlichkeit festlegen. Diese Geschlossenheit und Begrenzung macht die Stadt und die Straßen zur berechenbaren Einheit für den Flaneur – wenn auch nicht vertraut, so doch im Sinne von bekannt. Der Pilger andererseits muss sich mit der Fremdheit des bereisten Ortes konfrontieren. Er muss sich weiter noch mit dem Überlieferten und dem Erlebten konfrontieren. Für den einen gelten die Stadt und ihre Straßen als die Heimat bzw. der Ort, wo er sich selbst, aber auch andere wahrnimmt und konstruiert. Für den anderen bieten die Straßen einer Stadt nichts weiter als gefährliche Ablenkungsfälle, die vom Ziel abzulenken drohen. Die Straßen sind nur dann von Nutzen, indem sie als Wegweiser und Wege aus der strukturierten Stagnation der Stadt fungieren. Für den Pilger gilt nur die Ferne und Weite – der Horizont – als verlockend sicher. Außerdem zeigt die Zielstrebigkeit der Reise den weiteren Unterschied zwischen diesen Figuren: Wo des Pilgers Unternehmen von der Erfüllung bestimmter selbst gestellter Aufgaben abhängt, lässt sich der Flaneur in seinen Reisen und beim Flanieren von niemandem darin bestimmen, wohin und wie weit er seine Aktivität treiben darf. Die unterschiedlichen Konzeptionen dieser zwei Figuren bestimmen in erster Linie den Ausgangspunkt in dem Umgang mit der Fremde und der Wahrnehmung des Raums.

Beide Figuren kommen dennoch als Randfiguren der Gesellschaft vor (Buck-Morss 1986: 101f.). Der Pilgerweg ist nicht nur ein persönliches Erfolgserlebnis, er spiegelt auch in (religiösen) Gemeinschaften das Erreichen der höheren Wertvorstellung wider und erbringt darüber hinaus eine Glanzleistung zur Harmonisierung des persönlichen Lebens mit einem höheren Dasein. Der Flaneur, wie Benjamin (1999) ihn konzipierte, stellt eine Figur jenseits der gesellschaftlichen Ordnung und ihres Treibens dar.

Die konstruktivistische Vorstellung des Raums als Ort ohne eigene Bestimmung, dessen Bedeutung erst im Wandern noch hervorgebracht werden muss, wird von dem Migranten als Pilger sowie als Flaneur³ – hervorgehoben. Aber auch Benjamin (1999) erkannte die Hilfslosigkeit des Flaneurs gegenüber der heran marschierenden Industrialisierung, die den gepflegten Lebensstil des Flaneurs endgültig zerstören sollte. Insofern bilden der Pilger und der Flaneur problematisierte Figuren im Zeitalter einer dynamischen und labilen Weltordnung ab. Auf der Suche

³ Nach Walter Benjamin (1999: 422) wird Paris erst durch den Flaneur in einen erlebbaren Innenraum transformiert: Raumwahrnehmung als Prozess der Raumvereinnahmung.

nach neuen Figurationen des zeitgenössischen Migranten bieten sie sich zu Neukonzeptionen an.

2.1 Die Figuration des Migranten als Pilger

In *Life in Fragments* diskutiert Bauman (1995: 91) den Pilgerweg als ein Modell der Lebensstrategie der Moderne und den Flaneur, den Vagabunden, den Touristen und den Spieler als dessen postmoderne Nachfolger.⁴ Der Pilgerweg wird hier aber nicht als eine Lebensstrategie der Moderne, sondern als eine erweiterte Metaphorik der Postmoderne, im Lichte der dauernden Bewegung der zeitgenössischen Migration verstanden, angewendet. Die Migration und die Migrationserfahrung werden durch eine Pilgerreise dargestellt und als Formen von Raumwahrnehmung und Raumerlebnis diskutiert. Sie stellen auch eine metaphorische Re-Figuration der Raumwahrnehmung in der postmodernen Bewegung und Migration dar.

Der Pilger, wie der Flaneur, ist keine Figur aus der postmodernen Kunst. Er wurzelt in der christlich-westlichen Kultur in inhärenter (spiritueller) Dislokation und Heimatlosigkeit, also in der Vorstellung vom Leben als Pilgerreise und in vielen Religionen als Annäherungsinstanz zum höheren Geist. Im Mittelpunkt dieser Vorstellungen stehen der persönliche Raum (zeitgenössisch als unantastbar, aber auch in der ganzen religiösen oder geistlichen Relation), die Beteiligung (des Menschen in seiner Relation zur religiösen Gemeinschaft) und nicht zuletzt das Erzielen von etwas Höherem (Yu 1983: 203). Die Pilgerreise ist also schon länger Teil der Metaphorik des Lebens und des menschlichen Daseins, die nur aktuell in der (Post-)Moderne wieder Anwendung gefunden hat (Bauman 1995: 91, vgl. auch Yu 1983: 204f., Lakoff; Turner 1989: 3ff.). In seiner Explikation des postmodernen Lebens als Pilgerreise hebt Bauman das stets für den Migranten hervorgehobene Konzept des ‚Hier‘ und ‚Dort‘ stark hervor. Und obwohl Bauman in seiner Diskussion das ‚Hier‘ und ‚Dort‘ auf die Moderne zurückführt, bleiben ‚Hier‘ und ‚Dort‘ als zeitgenössische Wahrnehmungsschemata zur Einordnung des gelebten Raums. Als subjektive Konstrukte sind sie in der Postmoderne jedoch nicht dauerhaft, sondern weisen die Dynamik und Bewegtheit der Migrationssituation auf. Wie der Pilger betrachtet der Migrant das Leben in Phasen von ‚Hier‘ (als Übergangsstadium) nach ‚Dort‘ (nicht als Ziel, sondern als Möglichkeit am Horizont) als definierenden Bestandteil seiner Lebensgeschichte. Der auf den Horizont gerichtete Blick, ohne bestimmtes Ziel, ist das definierende Merkmal des postmodernen Pilgers. ‚Hier‘ verliert seinen Anreiz, sobald der Pilger angekommen ist.⁵ Hier wird

⁴ Zur Problematik der Differenzierung dieser Figuren vgl. Holert; Terkessidis (2002: 13) für die die Bezeichnungen „Migrant“ oder „Tourist“ „nicht nur auf reale Personen, sondern auch auf soziale Positionen in einer Gesellschaft in Bewegung“ verweisen und figurieren somit den Migranten nicht als autonome Erscheinung, sondern in erster Linie als soziale Konstruktion.

⁵ Wherever the pilgrim may be now, it is not where he ought to be, and not where he dreams of being (Bauman 1995: 83).

ebenfalls die problematische Position des Migranten beschrieben. Die Emigration stillt weder die Sehnsüchte noch bietet sie dem Migranten einen sicheren Hafen.

‚Hier‘ und ‚Dort‘ bilden also die antreibende Dialektik des Migrationsdaseins: Das ‚Hier‘ ist nicht zu vernachlässigen wegen des ‚Dort‘, es kann aber nur wahrgenommen werden, indem das ‚Dort‘ einbezogen wird. Das ‚Dort‘ bildet für den Migranten sowohl die Vergangenheit als auch die Zukunft. Für ihn ist die Ankunft nicht das Ende der Reise, sondern eine *Zwischenstation*; ein Ziel liegt für ihn immer weit über den Horizont hinaus – ein noch nicht erforschter oder unbekannter Ort, der den Beweggrund für die Reise liefert. Der Migrant als Pilger stellt eine hinterfragende, subversive Figur dar.⁶ Egal was für den einen oder den anderen das ‚Hier‘ und ‚Dort‘ bedeutet, es ist immer eine Etappe auf einer unendlichen Reise. Für den Pilger ist es die „Unzufriedenheit mit dem Hier und Jetzt, die dazu führt, die Wahrheit anderenorts, [...] zu suchen. Charakteristisch ist für ihn der räumliche Abstand des Hier vom Dort, der zeitliche Aufschub des Jetzt vom Später. Er wird zum treibenden Moment“ (Ahrens 2001: 23).

Die Belohnung, die man ‚Dort‘ erhofft, ist mittlerweile in der Postmoderne nicht mehr ‚Dort‘ zu finden, sondern in der Bewegung selbst. In der Postmoderne ist der Pilger so figuriert, dass sein Wesen nicht mehr in etwas Höherem wurzelt; das ‚treibende Moment‘ ist die Bewegung selbst, und nicht mehr das Ankommen ‚Dort‘. Bauman (1995: 83f.) vergleicht das postmoderne Leben mit der Wüste – dem Wanderungsort des Ur-Pilgers. Die Wüste als der Gegensatz zu dem Wirrwarr der Stadt bedeutet in der Moderne das Leben jenseits der Kontrolle, Erwartungen und sozialen Verpflichtungen. In der Wüste zu leben bedeute Selbstbestimmung:

Here, wherever one moved, one *was in a place*, [Herv. i.O.] and being in place meant staying put, doing what the place needed to be done. The desert, on the contrary, was a land *not yet sliced into places*, [Herv. Autor] and for that reason it was the land of selfcreation (Bauman 1995: 84).

‚Hier‘ bedeutet diskursiv platziert und positioniert zu sein. Und ‚Dort‘ ist in der Postmoderne kein neuer Horizont mehr und bietet keine Möglichkeiten zur persönlichen Horizonterweiterung an, da dort bereits vorstrukturierte Diskurse auf den Reisenden warten. Die zeitgenössische Figuration des Pilgers, wie bereits über die allgemeine Vorgehensweise der heutigen Migrationsliteratur erörtert wurde, versucht, die bestehenden vorbestimmten diskursiven Positionen zu vermeiden. Baumans Vorstellung der Wüste als Ort der Selbstbestimmung wird von den zeitgenössischen Re-Figurationen des Pilgers revidiert und ins Alltägliche verlagert.

Den Migranten einfach als Pilger zu lesen, ist nicht genug. Der Pilger ist eine der (post-)modernen metaphorischen Figurationen der Migration. Die Migrationsliteratur verarbeitet die Migration und die Migrationserfahrungen anhand der Figur des Pilgers. Ilija Trojanow greift zu der Figur des Pilgers, um Raumwahrnehmung

⁶ Vladimir Vertlib (2005: 87) verdeutlicht dies, wenn er die Beziehung des Juden zu Israel hinterfragt und als ebenso problematisch in seinem Roman dargestellt: „Wenn ich eine persönliche Frage stellen darf...“ [...] „Was hat Ihnen in Israel nicht gefallen? Sie sind doch Juden.““

und Selbstpositionierung in der Migration zu verarbeiten. Im Folgenden möchte ich beispielhaft diese Figuration des Migranten als Pilger anhand von Ilija Trojanows *Der Weltensammler* (2009)⁷ kurz erläutern.

In der Figur von Burton zeichnet Trojanow (2009) ganz prägnant den postmodernen Menschen als Pilger nach. Als Pilger hatte er sich von England nach Indien versetzt, und in Indien hat er sich wieder von der englischen Gemeinschaft getrennt und sich den Einheimischen angenähert, trotz aller Warnungen „sich von allem Fremden fern[zuhalten]“ (*W*: 25) – Bewegungen, die ihn quasi in die Wüste bringen sollte: „Er war ein Pilger, der von ihnen in die Irre geleitet werden sollte“ (*W*: 46). In seiner Charakterisierung als Pilger repräsentiert er drei Sorten des entwurzelten Menschen: erstens, denjenigen, der die verbindliche Loyalität zur Nation ablehnt und sich einen eigenen Weg freischlägt; zweitens, gilt Burtons Reise durch die Weltreligionen – Christentum, Hinduismus und Islam – als die Suche nach, aber auch gleichzeitig die Ablehnung eines vereinheitlichenden Sinnes; drittens, sind Burtons Reise um die Welt und die vielen Verwandlungen Symptome eines alle Pedanterie und verbindende Strukturen und Ordnungen verabscheuenden Subjekts. Dieses ausnahmslose Misstrauen und der Glaube an etwas Besseres jenseits von ‚Hier‘ zeigen sich als ein uneinlösbares Projekt, da weder die Religionen noch die bereisten Orte ihn lang genug zu interessieren scheinen.

Burtons unendliche Reisen und Verwandlungen zeigen den Pilger als zum Scheitern verurteilte Figur. Die unternommenen Reisen und vollzogenen Verwandlungen stellen die Notwendigkeit ununterbrochener Grenzüberschreitungen dar. Die Problematisierung des Ziels der Pilgerreise – das Verwischen des klaren Ziels und die Verkomplizierung des Ziels durch andere Ziele – gefährdet sein Projekt. Nicht zuletzt entsteht diese Komplikation erst durch die Diskrepanz, die ihm begegnet. Als Burton die Masse der Gläubigen und Pilger in Mekka um die Kaaba erlebt, die erforderte Einheitlichkeit des Gebetsrituals und die dafür geforderte Ordnung beobachtet, erkennt er noch einmal die bedrohliche Ordnung, welcher er ursprünglich entkommen wollte (vgl. *W*: 302).

Seine Suche nach dem perfekten menschlichen Zustand wird immer wieder durch Ambivalenzen und Unstimmigkeiten unterminiert. Durch in Etappen vollzogene Verwandlungen und in diversen Masken eignet sich Burton diverse Räume an, nur um sich von ihnen wieder zu verabschieden. Er verweigert die Anknüpfungspunkte der Nation und der Religion zugunsten einer persönlichen Pilgerreise. Mit der Entlarvung jeder neu gefundenen Orientierungshilfe als Illusion, sei es einer neuen Religion oder neuen Berufung, hinterfragt Burton alles, was er kennt. Schließlich ist es ein Hinterfragen des Selbst – seine unendlichen Reisen und Verwandlungen münden in der Frage nach der eigenen Identität oder der Suche danach. Wenn Burtons Maskerade ein Kartografieren des Pilgerwegs ist, so steht er anderen Kartografierungen seitens seiner Landesleute kritisch gegenüber (vgl. *W*: 25).

⁷ Im Folgenden zitiert als *W*.

Das Antriebsmoment zur Pilgerreise bietet also in erster Linie die unheimlich gewordene Heimat; als das Vertraute wird die Fremde wahrgenommen. Die Pedanterie des Lebens in England verstößt gegen Burtons bereits erworbene Migrationserfahrungen: „die Kindheit in Italien und Frankreich als Sohn eines Ruhelosen, die Internatszeit in der vermeintlichen Heimat [...]“ (*W*: 25). In dieser Konstellation kann die Heimat kaum einen Anreiz bieten. Die Sehnsucht nach der Ferne wird zur subversiven Kraft gegenüber der Heimat, der Burton wegen Knauserigkeit und Reizlosigkeit entkommen muss. Eine vollkommene Flucht scheint jedoch schwer zu sein, und für Burton als Offizier des Imperiums scheint eine komplette Abtrennung von diesem kaum erreichbar. Insbesondere ist dies so, weil in der bestehenden Konstellation das Imperium seine Fühler in das Unbekannte ausstreckt und Burton eigentlich ein Instrument dieses imperialistischen Kartografierens und der Rauman eignung ist. Vor diesem Hintergrund verliert seine Pilgerreise weiterhin ihre moralisch aufrichtenden Züge und wird als Maskerade dargestellt. Darin wird nicht nur sein Unmut gegenüber seiner englischen Gesellschaft ausgedrückt, sondern auch seine Unzufriedenheit mit seinem persönlichen Projekt. Als Pilger maskiert er sich anhand von Verwandlungen als Ablehnung jedweder Identifizierung mit seiner Herkunft. Insofern drückt er seine Verachtung des Heimatlandes und seine Ablehnung einer Anpassung aus (vgl. *W*: 226).

Der Pilger als Figuration des postmodernen Subjekts bedeutet in erster Linie also die Charakterisierung der in der Postmoderne betonten Orientierungslosigkeit und Entwurzelung und darüber hinaus die hervorgerufenen und unbedingten Bewegungen – Reisen und Migrationen. Es bedeutet eine Infragestellung von Vorstellungen und Überzeugungen, auch in der Religion. Burtons Hinterfragen der Religion – des Bildes der Einheitlichkeit und Ordnung überhaupt – rückt nicht nur die Bezweifelung der ordnenden gesellschaftlichen Strukturen stärker in den Vordergrund. Die Behauptung der Gurus, Gott sei überall, ist in diesem Kontext eine gegen das Zentrum gerichtete Äußerung. Es erscheint folglich als eine Täuschung, eine Illusion oder Oberflächlichkeit. Stattdessen wird der Erfindergeist hervorgehoben: Das Unerfundene und das Ungeschaffene seien gegenüber dem Vereinheitlichenden bevorzugt, und die Fantasie, nicht die Richtlinien einer größeren Ordnung, wird zur Triebkraft des Handelns des postmodernen Subjekts. Burton scheint diese verinnerlicht zu haben und lässt sich in seiner widersprüchlichen Ziellosigkeit und Zielstrebigkeit nicht ablenken.

Burtons gesamter Pilgerweg, vollzogen in vier Etappen, beschreibt die Anatomie eines Flüchtlings: Als britischer Offizier und Spion wehrt er sich gegen die britische Gesellschaft und kritisiert sie; als Gläubiger des Hinduismus distanziert er sich von den christlichen Werten; als Moslem und Derwisch pflegt er, „dem verwirrten Weg [eines Derwischs zu] folgen“ (*W*: 272); als Hadji nimmt er die Wüste wahr, den Ort des klassischen Pilgers überhaupt, und schließlich erweitert er als Entdecker seine Horizonte, indem er die Rolle des Wegweisers des Imperiums in Ostafrika übernimmt.

In Burton wird der Pilger refiguriert. Er erkennt die Einflüsse der großen Ordnungen – die Gesetze seines Landes, die Gesetze der Religion – auf ihn an. Der Pilgerweg erkennt aber nur ‚Zwischenstationen‘ an: „Wir sind Reiter zwischen Stationen, es ist unser Schicksal, anzukommen und aufzubrechen“ (W: 295). Im Gegensatz zu dem klassischen Pilger kennt dieser refigurierte Pilger kein Moment einer Errungenschaft, denn das Ziel liegt nicht mehr woanders; in dieser Reise gibt es keine „Höhepunkte“ (W: 351). Er sagt über seinen gewählten Weg: „Der Weg, der mich erwartete, war wichtiger als jener, der hinter mir lag [...]“ (W: 369).

Aber dieses Unternehmen ist auch in der postmodernen Gegenwart kaum durchführbar. Ahistorisches Leben mag der Aufruf der Postmoderne sein, aber die Geschichte vollständig zu verleugnen, konnte nicht einmal der wandlungsfähige Burton. Als er stirbt, weiß man nicht, ob das Leichenbegängnis nach islamischen, hinduistischen oder christlichen Vorschriften durchzuführen ist. Er gehört deswegen buchstäblich weder zum ‚Hier‘ noch ‚Dort‘, weder der einen Religion noch der anderen an. Seine Heimatlosigkeit und Nicht-Dazugehörigkeit ist komplett.

Der Roman bietet dadurch ein vielfältiges Bild des Migranten, das weit über die einfachen motivischen Oppositionen von Hier/Dort, Zentrum/Rand oder Heimat/Ausland hinausgeht. Das daraus resultierende Bild des Pilgers ist ein Mosaik des postkolonialen, kolonialen und gleichzeitig postmodernen Subjekts und lässt sich nicht leicht in einer einzigen Analyse erfassen.

2.2 Die Figuration des Migranten als Flaneur

Als Nachfolger des Pilgers gehört der Flaneur in eine Gruppe von vier postmodernen Lebensstrategien: dem Vagabunden, dem Touristen und dem Spieler. So wie die Moderne den Pilger neu konstituiert und zu ihrer Repräsentationsfigur gemacht hat, so konstituiert die Postmoderne die Figuren des Vagabunden, des Touristen und des Spielers neu, um sie zu den definierenden Tragstützen der postmodernen Lebensstrategie umzuformen. Die postmoderne Umformung der Figuren hauptsächlich aus der Moderne erfolgt, in dem sie postmodern als *Lebensstrategien* betrachtet werden (Bauman 1995: 91). Die Figuren des Pilgers und des Flaneurs, wenn sie in der Moderne Randfiguren dargestellt hatten, stellen in der Postmoderne den Idealtypen dar. Der Wandel der gesellschaftlichen Ordnung erfordert eine neue Verortung des Subjekts und eine Re-Figuration von deren Repräsentationsfiguren.

Der Flaneur gehörte nicht richtig der Moderne an und bewohnte sie nur am Rande. Dieser Argumentation zufolge verkörpert der Flaneur zweifach die Randfigur: einmal als Figur am Rande der Pariser – und danach großstädtischen – Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, und zum anderen als Figur am Rande des Zeitgeistes der Moderne. Die Migrationsliteratur greift auf diese Erscheinungsformen zurück und verarbeitet sie neu als die Figurationsinstanzen der zeitgenössischen Migration. Der Flaneur, der Vagabund, der Tourist und der Spieler erscheinen zu unterschiedlichen Zeiten als die Verkörperung des postmodernen Menschen, manchmal alle

zugleich, manchmal auch einzeln. Trojanows *Die Welt ist groß und Rettung lauert überall* beispielsweise bringt alle vier ins Spiel – in der Verkörperung von Bai Dan.

Der Flaneur wird in dieser Diskussion hauptsächlich als Typ der Raumfiguration und der Raumwahrnehmung in der Migrationsliteratur betrachtet. Aus der Sicht des Flaneurs beinhaltet das Flanieren eine Art Fremd- und Selbstwahrnehmung sowie ein Mittel zu Raumwahrnehmung, -erlebnis und -aneignung. Der Migrationsautor wendet den Flaneur als ein poetisches Mittel der Raumfiguration, insbesondere in Bewegung, an, in Anlehnung an Benjamins Bezeichnung vom Blick des Flaneurs als dem Blick eines entfremdeten Mannes – „the gaze of an alienated man“ (Benjamin 1999: 10) –, der am Rande der Stadt und des Milieus steht.

Diese ambivalente Verortung des Dazugehörens und gleichzeitigen Nichtdazugehörens bildet die *Dialektik der Flanerie*⁸ aus. Diese Dialektik spielt auch in der Migrationsliteratur eine entscheidende Rolle, und zwar in dem unvermeidlichen Identitätsspiel, und gehört zu den zwei Thesen – der Flaneur als Verkörperung unsicherer Zeiten und der Flaneur als eine Identitätsfigur (damit verbunden ist die Raumfiguration) –, mit denen hier gearbeitet wird, um den Flaneur für die Analyse der zeitgenössischen Migrationsliteratur tauglich zu machen.

Flanerie war und ist ein Mittel zur Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Problemen. Ein kurzer Exkurs der sich wandelnden Figur des Flaneurs bis zu ihrer Refiguration als Raumwahrnehmungsinstanz in der Migrationsliteratur⁹ ist hier notwendig. Ihre Verwandlungsbahn zeigt die Dynamik der Gesellschaft auf: Am Anfang war Flanerie ein Mittel für die entmachteten Pariser Adligen, sich vom neuen finanzkräftigen Großbürgertum zu unterscheiden, ein neuer stilisierter Klassenkampf: „Der elegante Müßiggang [kultivierte] eine moralische Überlegenheit gegenüber dem Arbeitsmenschen“ (Keidel 2006: 13).

Danach folgte der Flaneur, der seine Stadt mit entfremdetem Blick wahrnahm, weil ihm die eigene Stadt – in der Geburtsstunde der Moderne, der Urbanisation und des Modernisierungsprozesses – fremd war. Nur durch Flanieren konnte er hoffen, neue Einsichten gewinnen zu können, um sich dadurch die Stadt wieder anzueignen. In der Postmoderne ist der Flaneur mit dem Paradox der wegen der Globalisierung sich gleichzeitig auflösenden Grenzen und verstärkten Grenzziehungen konfrontiert. Indem er in ständiger Bewegung die Grenzen zu überwinden versucht, setzt er sich mit der durch die Postmoderne bedingten Orientierungslosigkeit, Entwurzelung und Vergänglichkeit auseinander.

Er ist als der teilhabende Beobachter des zeitgeistigen und gesellschaftlichen Wandels zu verstehen. Als Produkt des gesellschaftlichen Wandels, als Betracht-

⁸ Dazu Benjamin (1999: 420): „on one side, the man who feels himself viewed by all and sundry as a true suspect and, on the other side, the man who is utterly undiscoverable, the hidden man.“

⁹ Zur Übertragbarkeit und zur zeit- und geschichtsübergreifenden Natur des Flaneurs, vgl. auch Tester (1994: 16): „There is a certain ambiguity concerning the historical specificity of the figure of the Flaneur. On the one hand, there seems to be little doubt that the Flaneur is specific to a Parisian time and place. On the other hand, the Flaneur is used as a figure to illuminate issues of city life irrespective of time and place.“

tungs- und Verarbeitungsinstanz dieses Wandels stellt sich der Flaneur als die dynamischste literarische Figur überhaupt vor. Diese Dynamik, verkörpert sowohl in seiner herumziehenden Tätigkeit, in seinem Wesen als Identifikationsfigur, als auch in der Geschichte seiner Entwicklung, ermöglicht nun seine Zeitreise in die zeitgenössische Migrationsliteratur.

Der klassische Flaneur¹⁰ unterscheidet sich grundlegend von dem in den zeitgenössischen Erzählungen vorkommenden Flaneur: Die Figur des Flaneurs in der gegenwärtigen Literatur wird von dem anonymen postmodernen Subjekt dargestellt. Nicht mehr beschränkt sich das Flanieren auf die Passagen und Straßen der Metropolen, sondern der Flaneur befindet sich überall, innerhalb und außerhalb der Stadt. Die in der Moderne als Zentren der Urbanisation geltenden Großstädte Paris, Berlin oder London¹¹ sind nicht mehr die einzigen Städte, in denen der Flaneur seine Kunst betreiben kann. Insofern stellt er in der heutigen Literaturwissenschaft eine umstrittene Figur dar, zumal die geschichtlichen Umstände, die den Flaneur erschaffen hatten, überholt sind. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob es überhaupt möglich ist, den Flaneur außerhalb von Paris zu erschaffen. Tester (1994) spitzt das Dilemma einer Re-Figuration des Flaneurs zu, indem er die historische Spezifität des Flaneurs in Paris einerseits, und die Rolle des Flaneurs als Identifikationsfigur andererseits in Verbindung bringt.¹² Trotz diesem wahrgenommenen Anachronismus bezüglich der Figur des Flaneurs in der zeitgenössischen Literatur bleibt er für die Diskussion der Migration eine ergiebige Figur, die ihre Funktion kaum über die Jahrhunderte verändert hat.

¹⁰ Der klassische Flaneur wird als „secret spectator of the spectacle of the spaces and places of the city“ dargestellt (Tester 1994: 7).

¹¹ Hier sei auf die folgenden kanonischen Werke hingewiesen: Louis Huarts *Physiology of the Flaneur* (1841); Albert Smiths *The Natural History of the Idler upon Town* (1848); Franz Hessels *Ein Flaneur in Berlin* (1929) (vgl. Rose 2007).

¹² Tester (1994: 16): „There is a certain ambiguity concerning the historical specificity of the figure of the Flaneur. On the one hand, there seems to be little doubt that the Flaneur is specific to a Parisian time and place. On the other hand, the Flaneur is used as a figure to illuminate issues of city life irrespective of time and place.“ Dass der Flaneur nicht nur auf den Straßen von Paris zu finden war, wird in den Texten von Smith und Hessel gezeigt (vgl. Rose 2007) und, dass er schon in anderen Texten innerhalb und außerhalb des Paris des 19. Jahrhunderts auftauchte, zeigt Neumeyer (1999: 164ff). Er zeigt den Flaneur als „Aufzeichnungsmedium“ im Naturalismus, als „Mann (auf) der Straße“ im Expressionismus und als „Identitätskonzept“ bei verschiedenen Autoren des 20. Jahrhunderts. Nicht nur wird der Flaneur als heterogene Figur zur Darstellung gebracht, er wird auch heterogen funktionalisiert, je nach Zeit und Raum – so erscheint er anders im Paris und London des 19. Jahrhunderts als im Berlin oder Venedig des 20. Jahrhunderts. Die Rolle des Flaneurs heute hat sich auch über die Stadt hinaus ausgedehnt und deckt das allgemeine Kommentieren der Gesellschaft, innerhalb oder außerhalb der Stadt, ab. Der „discourse of placement“, der den Flaneur in der Stadt verortet hatte, ist heute von dem „discourse of displacement“ ersetzt worden (Ferguson 1994: 37f.). Der Flaneur, ein Produkt des 19. Jahrhunderts und der wachsenden Industriestädte, mit den (zu jener Zeit) riesigen Bahnhofshallen und Einkaufspassagen, verlässt in der Postmoderne die Großstadt, die typischerweise kartiert und mappiert ist, und lässt sich von dem postmodernen Fluss auch in die ländlichen Regionen treiben. Sein typischer Ort ist nicht mehr die Passage. Erhalten geblieben ist aber die Bewegung – der Transit – zwischen Räumen.

Die zeitgenössische Literatur überträgt den Flaneur aus dem Paris des 19. Jahrhunderts in die heutige von Massenmigration und Globalisierung geprägte Gesellschaft und bestückt ihn zusätzlich mit modernen Technologien zum Flanieren – Taxi, Bahn, Tandem u.a. – sowie mit dem Kummer des postmodernen Subjekts.

Im Folgenden erfolgt nun eine Diskussion des Migranten als Flaneur anhand von Ilija Trojanows Roman *Die Welt ist groß und Rettung lauert überall* (2007).¹³

Im vierten Teil des Romans – „Von der großen Reise um die kleine Welt“ (R: 175ff.) – erweitert der Erzähler seinen Blick auf die Migration und macht explizite Anspielungen auf die literarische Postmodernität. Er hebt sowohl die Leichtigkeit hervor, mit der eine Reise unternommen wird, als auch die verschärften Grenzziehungen zwischen Nationalstaaten und weist darauf hin, dass die Migration in Zeiten der viel gepriesenen Globalisierung weiterhin nicht unproblematisch verläuft. Bai Dans Ausreise beispielsweise wird als unproblematisch dargestellt. Seine Ankunft im fremden Land wird jedoch als nicht ganz leicht dargestellt und akzentuiert die verschärfte Kontrolle, der ein Reisender trotz des Globalisierungszeitalters sich weiterhin unterziehen muss (vgl. R: 180). Die Kritik am oft missbrauchten Begriff des „global village“ ist an dieser Stelle kaum zu übertreffen.

Die Begegnung des Immigranten mit der Ausländerbehörde in den aktuell unsicheren Zeiten wird zum Verdachtsmoment, das die Unsicherheit und erschwerte Interaktion in der Migration hervorhebt. Die „Typologie des Bedrohlichen“ (R: 181), als Anspielung der Spannung in der Grenzüberschreitung heute, stellt das Paradox der Globalisierung und der sich auflösenden Grenzen dar. Die Dynamik der Globalisierung trifft die Volatilität der gesellschaftlichen und politischen Diskurse. Bai Dan ist in diesem Falle nicht nur des Erzählers Sprachrohr in Sachen Postmoderne, in ihm findet auch der postmoderne Flaneur schlechthin seinen Repräsentanten.

Im Gegensatz zum Pariser Flaneur des beginnenden Industrialisierungszeitalters, der nur in Paris zuhause war, ist der zeitgenössische Flaneur weltoffen und welterfahren, und trotzdem weiterhin am Rande angesiedelt. Als zeitgenössischer Flaneur im 21. Jahrhundert beschränkt er sich nicht auf die Städte, sondern weitet seine Tätigkeit auch auf die außerstädtische Umwelt aus. Der postmoderne Flaneur hat, im Vergleich zu seinem historischen Pendant, nicht genug Zeit, um sich die Stadt anzusehen und sie zu lesen. Er bereist weiterhin Städte und befasst sich mit der Beobachtung der Stadtbewohner (R: 182f.), aber er unterscheidet sich von seinem klassischen Doppelgänger dadurch, dass er das Flanieren in der ganzen Welt und insbesondere in den technologiebetriebenen Metropolen am Ende des 20. und Anfang des 21. Jahrhunderts ausübt. War der Flaneur des 19. Jahrhunderts ein urbaner Spaziergänger, der seine Stadt neu zu erobern versuchte, so flaniert sein Nachfolger unter Einsatz aller ihm zur Verfügung stehenden Bewegungsmittel nicht mehr, um den Raum zu erobern, sondern um sich mit dem Vergänglichen in der Bewegung auseinanderzusetzen.

¹³ Im Folgenden zitiert als R.

Flanieren ist immer als subversive Aktion betrachtet worden. Der Flaneur stellt sich gegen bestehende Machtverhältnisse, um sich einen eigenen Raum zur Selbstbestimmung zu erschaffen. Sein Treiben als Flaneur und Beobachter, der Stadt und Ereignisse kritisch und subjektiv beobachtet, ist dadurch ausdrücklich bekannt gegeben. Es ist wichtig hier zu betonen, dass dem Flaneur meistens nur dahineilende Beobachtungen und Wahrnehmungen möglich sind. Dadurch wahrt er Distanz, hebt aber auch die Verslossenheit des urbanen Raums gegenüber dem Fremden auf. Es ist in der Stadt, wo sein schweifender Blick die Vergänglichkeit der Postmoderne pointiert veranschaulicht.

Bai Dans Beobachtungen und Gedanken über die Stadt, und zwar über die Historizität der Stadt bezüglich Straßennamen, betont seine Fremdwahrnehmung und nicht zuletzt die Distanz aufgrund seines selbst erwählten Außenseiterstatus (R: 182). Hier wird zunächst der zeitgenössische Flaneur vom klassischen Flaneur getrennt: Bai Dan erlebt die Stadt nicht auf den Straßen, sondern im Untergrund, in der U-Bahn. Wieder wird der subversive Charakter des zeitgenössischen Flaneurs zutage gebracht. Die Stadt wird nur in ihrer nomografischen Abbildung der Haltestellen im Zug erfahrbar. Die Geschichtlichkeit der Stadt erfolgt auch nur dadurch, dass diese Nomografie zur „Ahnengalerie der Einheimischen“ umfunktionalisiert wird. Der Flaneur verkehrt in dieser Konstellation also in einer Gegenwelt und stellt sich jenseits der in der von ihm besuchten Stadt aktuellen Ereignisse auf. Die „Eindrücke von oben“ (R: 182) lassen sich lediglich anhand der projizierten „Farben der Menschen auf die Bahnsteige“ (R: 183) gewinnen. Blitzartig projiziert wird die Stadt dem Flaneur als ahistorisch dargestellt und darüber hinaus wird zur Interaktion nicht eingeladen. Die Stadt scheint den subversiven Charakter des Flaneurs begriffen zu haben und will ihn deswegen abgrenzen. Die Position des Flaneurs als Außenseiter und das Beobachten und Wahrnehmen in der Bewegung, aus denen heraus der Flaneur seine Berufung gewinnt, werden hervorgehoben. Durch die Darstellung des Flaneurs als Wahrnehmungsinstanz wird die Identifizierung durch die binäre Opposition Fremder/Außenseiter vs. Einheimischer zugespitzt. Die binäre Opposition Außenseiter vs. Einheimischer und darüber hinaus die Distanz der Wahrnehmungsinstanz zum Beobachteten werden weiterhin in den Vordergrund gerückt, indem Bai Dans flanierende Beobachtungen der Außenwelt aus dem Inneren des Zuges erfolgen (R: 182).

Dieses Beobachten von innen nach draußen hebt des Weiteren die Distanz und die Position des Flaneurs als Außenseiter hervor. Das Bild, das Bai Dan für sich daraus gewinnt, bildet die Poetik des Alltags und des Vergänglichen: Mithilfe der flanierenden Instanzen werden das Alltägliche und das Belanglose zum kritischen literarischen Thema. Und das ist genau das, was den Flaneur zur Funktionsfigur der zeitgenössischen Migrationsliteratur macht. Aus diesem Bild des städtischen Alltags heraus kommentiert der Flaneur, Bai Dan, die Stadt und konstruiert letztendlich nicht nur die Geschichte des Einzelnen, sondern auch die Geschichte der Stadt (R: 183).

Bai Dans kritische Wahrnehmung endet mit den Stadtbewohnern und ihren kaleidoskopischen Gesichtern und Geschichten. Die Stadt als Charakter der Erzählung bietet sich anders zur Wahrnehmung an. Die Stadt, in der Bai Dan ankommt und in der er reist, ist nicht architektonisch zu deuten. Ortsbenennungen sollten der Stellungnahme und Identifizierung dienen, entweder als Orte der Sehnsucht oder als Orte mit einer gewissen Historizität. Einen Ort explizit zu benennen, bedeutet demzufolge mit ihm verbunden zu sein, denn es verleiht einen Sinn für Identität. Andererseits bedeutet es, ihn ungezeichnet zu lassen, eine Distanzerhaltung zu wünschen und von einer Fremdwahrnehmung auszugehen. Dieser Mangel einer Bezeichnung und darüber hinaus einer Orientierungshilfe, eine fast absichtliche Desorientierung des Außenseiters – des Migranten als Flaneurs – sind im Roman überall zu finden. Die Städte bleiben vollständig unmarkiert und demzufolge verschlossen oder wirken dem Reisenden – auch dem kosmopoliten Flaneur – gegenüber fremd. Der Flaneur bekommt hier weder ein einheitliches noch ein vollständiges Bild, sondern ein kaleidoskopisches Bild, eben das Bild, das Bai Dan aus dem Zug in tausend Einzelteilen sieht (R: 183). Sowohl die semiotisch entleerten Städte als auch die Transitorte charakterisieren den Weg des postmodernen Flaneurs. Diese semiotische Entleerung der Orte hindert aber den Flaneur in seiner Tätigkeit nicht, denn die Orte fungieren lediglich als *Zwischenstationen* und *Transitpunkte*. Jedoch verhindert die semiotische Entleerung der Orte eine Raumaneignung durch den Flaneur. Und weil der Flaneur, als Funktionsfigur des Migranten, sein Leben in der Bewegung führt, bleiben ihm nur die Transiträume und Momentaufnahmen während der Bewegung von Bedeutung.

Die Distanzerhaltung stammt in der Erzählung nicht nur vom Typus des Flaneurs, sondern auch von der Stadt als ablehnendem Charakter. Die den Flaneur ablehnende Stadt kommt zum Ausdruck, als Bai Dan und sein Patenkind Alex eine Pause in einer Stadt machen und dort versuchen, die Stadtbewohner für ein Würfelspiel zu begeistern. Stattdessen werden sie von einem Polizisten davongejagt. Die Polizei, und als solche die Autoritätsfigur der Stadt, weigert sich, den Fremden einen Spielraum (im wörtlichen und übertragenen Sinne) in der Stadt zu gewähren. Dabei ist ihnen nicht nur der Spielplatz, wie Bai Dan es wollte, als Platz, um ihr Würfelspiel zu treiben und ein bisschen Geld zu verdienen, verweigert worden, sondern es wird ihnen auch die Stadt als Spielplatz der Raumwahrnehmung, Raumaneignung und darüber hinaus der Identitätskonstruktion verweigert.

Der Erzähler zeichnet aber den Flaneur nicht nur durch sein Wahrnehmungsvermögen aus, sondern auch dadurch, dass er ihn als solchen charakterisiert. Flanieren zu können bedeutet hauptsächlich die Freiheit, sich bewegen zu können, ohne Grenzen des sozialen Milieus (Paris im 19. Jahrhundert) oder nationalstaatliche Grenzen (im 21. Jahrhundert) zu berücksichtigen. In einem Zeitalter, in dem die Massenmigration zum Alltag geworden ist und die Definitionsmacht der Nationalstaaten gegenüber dem Subjekt auch fragwürdig geworden ist (aber gleichzeitig Grenzen und Kontrollen in erhöhtem Maße zum Vorschein kommen), wird auch der Flaneur mit dem Problem der nationalstaatlich definierten Identität konfron-

tiert. Trotz der Tatsache, dass Grenzen in vielen Weltregionen scheinbar überflüssig geworden sind, und trotz der postmodernen Behauptung, die Grenzen seien überwunden, braucht der Flaneur wie jeder Reisende eine nationalstaatlich bestimmte Identität in Form eines Ausweises oder Passes. So beschränkend das auch ist, stellt es für den Lebenskünstler Bai Dan kein Hindernis dar.

Wo der Flaneur des 19. Jahrhunderts sich in seiner Stadt Paris auskennen musste, ist bei dem zeitgenössischen Flaneur anderes gefragt: Pässe, Währungen und Versicherungen sind die Zulassungen des postmodernen Flaneurs. Und mit diesen flaniert Bai Dan ungehemmt weiter und beobachtet mit dieser Distanz weiter.

3 Die metaphorischen Figurationen der Migration in der zeitgenössischen Migrationsliteratur – eine Zusammenfassung

Die Migration als grenzüberschreitende Bewegung bedeutet Raumerlebnis und Raumerfahrung und darüber hinaus eine subjektive und diskursive Teilnahme an Raumfiguration. Räume und ihre Figurationen stellen die Elemente dar, mit denen die Migrationsliteratur in ihrer Verarbeitung der Migration für die Migranten ‚Interpretationsräume‘ bereitstellt. Die Raumfigurationen in den Romanen verlaufen vor dem Hintergrund einer Erzählstrategie, die angewendet wird, um die Problematik jeglicher Diskurse über Migration und Identität und darüber hinaus über die Möglichkeitsräume in der Migration zu veranschaulichen. Die Migrationserfahrungen und die Raumerlebnisse der Migranten zeigen die Diskordanz zwischen bestehenden politisch-topografischen Räumen und den Räumen, wie diese in den zeitgenössischen wissenschaftlichen Diskursen vorkommen. Die Migrationsliteratur verarbeitet beide Konzeptionen des Raums, indem solche Figurationen anhand diverser Migrationserfahrungen in Frage gestellt und problematisiert werden.

Der Flaneur und der Pilger stellen sich in der Raumkonstruktion als unabdingbare Lebensstrategien der Postmoderne und darüber hinaus als Instanzen der Raumwahrnehmung und Raumfiguration in der Migrationsliteratur dar. Dass diese zwei literarischen Figuren in der zeitgenössischen Migrationsliteratur nicht unproblematisch zu verwenden sind, ist unumstritten.¹⁴ Bai Dan und Burton dienen zur Re-Figuration dieser Raumwahrnehmungsinstanzen. In ihren jeweiligen, manchmal ambivalenten, Positionen als Außenseiter und Fremde beobachten und erleben sie die bereisten Orte in einer Art und Weise, die die Ziele der zeitgenössischen Migrationsliteratur – sich der bestehenden Betrachtungsweisen der Migration, des Heimatskonzeptes und des Raumbegriffs zu bedienen und diese zu problematisieren – unterstützen.

¹⁴ Vgl. Gomollas Analyse (2009) der Funktionalisierung des Flaneurs in der modernen und postmodernen französischen Literatur. Der Flaneur wird in seiner Zeitlosigkeit (epochenübergreifend) diskutiert.

Dadurch, dass sich Burton und Bai Dan in einer Außenseiterposition befinden, sind sie dem Pariser Flaneur des vergangenen Jahrhunderts in gewisser Weise see-lenverwandt. Im Unterschied zu ihren modernen Vorläufern sind sie an den durchwanderten Orten jedoch nicht beheimatet; sie nehmen die Orte als Transitstationen ihrer Reisen wahr und stellen Figurationen jenseits der Heimat-Fremde-Dichotomie dar. Diese Tatsache deutet bereits darauf hin, dass ihre Wahrnehmungsdisposition keine wirklich flaneurhafte sein kann (Gomolla 2009: 114) – wenn man den Pariser Flaneur vor Augen hat, der als Bürger von Paris sich durch Flanieren seine sich schnell verändernde Heimatstadt neu aneignen wollte. Bai Dan und Burton „können das Auge gar nicht frei schweifen lassen, da sie das primäre Bedürfnis haben, sich zu orientieren“ (Gomolla 2009: 114). Außerdem bekommt das schweifende Auge kaum Anhaltspunkte, wie Bai Dan dies klar bei seiner Ankunft in der unbenannten Stadt mit „eklektischem Bild“ verdeutlicht (Trojanow 2007: 182ff.).

Diese Figuration der bereisten Räume als Transitstationen beruht außerdem darauf, dass „die spezifische Form der Vergangenheitserfahrung, mit der die Flanerie verbunden ist, überhaupt nur dann möglich [ist], wenn man durch eine Reihe von Erfahrungen mit dem durchwanderten Ort verbunden ist“ (Trojanow 2007: 182). Diese spezifische Form der Vergangenheitserfahrung fehlt dem Flaneur als Migranten und verleiht den bereisten Orten ahistorischen Charakter, welcher wiederum die bewegte Natur der Postmoderne veranschaulicht. Sie führt auch zur Problematisierung der migrantischen Dichotomien, beispielsweise der Heimat-Fremde, weil keine Polarität dem Migranten die benötigte Geschichtlichkeit anbietet. Aber das Bedürfnis zur Verbindung mit der Geschichte des Ortes ist genau das, was zum Flanieren führt. Der Migrant oder Reisende wird zum Flaneur und Pilger umgeformt, um diese fehlende Historizität zu suchen und herzustellen. Man merkt dies in Bai Dans Zugfahrt in die fremde Stadt und in Burtons manischer Obsession mit anderen Kulturen. Der Flaneur und Pilger ist demzufolge in der zeitgenössischen Migrationsliteratur keine bloße literarische Figur, sondern eine metaphorische Funktionsfigur zur Gestaltung der Migration, Raumwahrnehmung und Raumfiguration.

Bibliografie

- Ahrens, Daniela (2001): *Grenzen der Enträumlichung. Weltstädte, Cyberspace und transnationale Räume in der globalisierten Moderne*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bauman, Zygmunt (1995): *Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality*. Oxford; Cambridge: Blackwell.
- Benjamin, Walter (1999): *The Arcades Project*. (Übersetzt von Eiland, Howard; McLaughlin, Kevin). Cambridge; London: The Belknap Press.
- Borsò-Borgarello, Vittoria (1985): *Metapher. Erfahrungs- und Erkenntnismittel*. Tübingen: Günter Narr.

- Buck-Morss, Susan (1986): The Flaneur, the Sandwichman and the Whore: The Politics of Loitering. In: *New German Critique* 39 (Second Special Issue on Walter Benjamin), 99–140.
- Ferguson, Priscilla Parkhurst (1994): The flaneur on and off the streets of Paris. In: Tester, Keith (Hrsg.): *The Flaneur*. London; New York: Routledge, 22–42.
- Gomolla, Stephanie (2009): *Distanz und Nähe. Der Flaneur in der französischen Literatur zwischen Moderne und Postmoderne*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Goytisoló, Juan (2004): *Metaphors of Migration*. <http://www.iemed.org/documents/goytisolóang.pdf> (28. 01. 2010).
- Holert, Tom; Terkessidis, Mark (2002): *Fliehkraft. Gesellschaft in Bewegung – von Migranten und Touristen*. Köln: KiWi.
- Keidel, Matthias (2006): *Die Wiederkehr der Flaneure. Literarische Flanerie und flanierendes Denken zwischen Wahrnehmung und Reflexion*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lakoff, George; Turner, Mark (1989): *More than Cool reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago; London: University of Chicago Press.
- Neumeyer, Harald (1999): *Der Flaneur. Konzeptionen der Moderne*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rose, Margaret A. (2007): *Flaneurs & Idlers. Louis Huart, Physiologie du flaneur (1841) and Albert Smith, The Natural History of the Idler upon Town (1848)*. Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Tester, Keith (1994): *The Flaneur*. London; New York: Routledge.
- Trojanow, Ilja (2009): *Der Weltensammler*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Trojanow, Ilja (2007): *Die Welt ist groß und Rettung lauert überall*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Vertlib, Vladimir (2005): *Zwischenstationen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Yu, Anthony C. (1983): Two Literary Examples of Religious Pilgrimage: „The Commedia“ and „The Journey to the West“. In: *History of Religions* 22(3), 202–230.

Über lokale und allgemeine Bildung. Theorie und Praxis eines „doppeltblickenden“ Verfahrens in der afrikanischen Germanistik

Hans-Peter Klemme (Universität Paderborn)

1 Einleitung

Zwischen 1995 und 2003 fand am Seminar für deutsche Literatur und Sprache der Leibniz Universität Hannover unter der Leitung von Leo Kreutzer ein deutsch-afrikanisches Forschungskolloquium statt. Die sich während der Vorlesungszeit allwöchentlich zur Erkundung von Fragestellungen und Vorgehensweisen einer interkulturellen Literaturwissenschaft versammelnden Doktoranden und Habilitanden, zu denen auch Shaban Mayanja und ich selbst gehörten, stellten ihre jeweiligen Forschungsvorhaben vor, teilten erste Kapitelentwürfe mit und diskutierten miteinander Texte aus den behandelten Literaturen.

In den Diskussionen stellte sich alsbald heraus, dass es den afrikanischen Germanisten ein starkes Bedürfnis war, sich der ‚fremdkulturellen‘ deutschen Literatur aus eigenkultureller Sicht, also aus der Perspektive einer afrikanischen Literatur zu nähern. Um diesem völlig nachvollziehbaren Bedürfnis auch in wissenschaftlicher Hinsicht gerecht werden zu können, war zunächst einmal zu fragen, welcher methodische Ansatz hier als Folie dienen könne. *Prima facie* schien sich hier die Komparatistik anzubieten, die als vergleichende Literaturwissenschaft die Bedingung der Zusammenführung mehrerer Literaturen erfülle. Bei näherem Hinsehen wurde aber deutlich, dass die Komparatistik allein das als vergleichbar und vergleichens-

wert erachtet, was de facto zueinander in Beziehung getreten ist. So fordert die vergleichende Literaturwissenschaft, wie es Kreutzer (2009: 37) formuliert:

die strikte Begrenzung des Vergleichens auf faktische Beziehungen zwischen verschiedenen Literaturen mit nachweisbaren Einflüssen, wie es sie zwischen den europäischen bzw. westlichen Literaturen reichlich gegeben hat. Und kann jenseits des Nachweises der Grenzübertritte von literarischen Genres, Stilen, Stoffen und Motiven das Vergleichen zu mehr führen, als zu Auflistungen zu erwartender Unterschiede und schwer erklärbarer Ähnlichkeiten?

Ein so gearteter Ansatz, der darauf hinauslief, den Einfluss deutscher Literaturen auf afrikanische herauszuarbeiten und so eine kulturelle Vorherrschaft des Westens in gewohnt überheblicher, quasi kolonialistischer Weise zu unterstreichen, käme dem Anspruch der afrikanischen Germanistinnen und Germanisten auf eine unabhängige Einbeziehung afrikanischer Literaturen in ihre Forschung kaum entgegen. Denn hatten diese, so Kreutzer (2009: 37) weiter, „nichts Dringlicheres zu tun, als in fachlicher Selbstgenügsamkeit Einflüssen von Thomas Mann, Franz Kafka, Bertolt Brecht und Günter Grass auf afrikanische Autoren nachzugehen?“

Nachdem deutlich geworden war, dass bei einer gleichrangigen Berücksichtigung afrikanischer Literaturen in einer afrikanischen Germanistik auf das methodische Repertoire der Komparatistik mit ihrer „Legitimierung und Segmentierung durch eine literarische Vergleichbarkeit“ (Kreutzer 2009: 37) zu verzichten sei, mussten neue Wege entwickelt werden, die die Einbeziehung fremdkultureller Literaturen in die Germanistik methodisch gewährleisten. Eine Lösung versprach die Bemühung, sich über Voraussetzungen und Arbeitsweisen einer *interkulturellen Literaturwissenschaft* zu verständigen, wie sie in dem deutsch-afrikanischen Forschungskolloquium diskutiert wurden. In der Ankündigung eines Seminars über „Fragestellungen, Gegenstände und Methoden interkultureller Literaturwissenschaft“, welches ich im Wintersemester 2007/2008 in Hannover angeboten habe, heißt es dazu:

Literaturwissenschaft, ja die Beschäftigung mit Kunst überhaupt, darf nicht an den Grenzen ihres eigenen Sprach- und Kulturraums halt machen. Erst wenn sie es vermag, eigenen historischen und aktuellen Sichtweisen nicht den Alleinvertretungsanspruch zu verleihen, und intern entwickelte Perspektiven preisgibt, indem sie fremde, insbesondere nichteuropäische Deutungsstrategien aufnimmt und gegen jeweils eigene blendet, ist eine Wahrnehmung von Literatur gewährleistet, die nicht im hermetischen Raum der Selbstreferenz versandet (Leibniz Universität Hannover 2007/08: 24).

2 Das „doppeltblickende“ Verfahren

Was aber ist unter einer Wahrnehmung zu verstehen, die fremdkulturelle Deutungsstrategien aufnimmt, um sie gegen eigene zu blenden? Bereits Ende der 1980er Jahre hatten Kreutzer und sein Kameruner Habilitand Ndong darüber

diskutiert, wie Texte aus afrikanischen Literaturen Eingang in den germanistischen Forschungsprozess finden können:

Wie könne z.B. er [Ndong], als Germanist aus dem subsaharischen Afrika, diese Rolle wahrnehmen, wissenschaftlich, also methodisch? Liest, wenn er Texte deutschsprachiger Literatur liest, allein der ‚kulturell differente Kontext‘ mit, aus dem er stammt? Wirkt auf seine Wahrnehmung nicht auch die Art und Weise ein, wie er persönlich und wie sein Fach in den Widersprüchen seiner Gesellschaft situiert ist, welche Erfahrungen familiärer und schulischer Art er gemacht, welches Bild von Deutschland, aber auch vom Verhältnis zwischen ‚Erster‘ und ‚Dritter‘ Welt er ‚verinnerlicht‘ hat, und was dergleichen Fragen mehr sind? (Kreutzer 2009: 49).

Wenn also davon ausgegangen werden soll, dass ein Blick mit ‚fremden Augen‘ literarische Texte auf neue Art liest, so kann als Repräsentant dieses Blickes nicht der einzelne afrikanische Germanist gelten. Die gesuchte Alternative zu einer literaturwissenschaftlichen Komparatistik wäre vielmehr eine Literaturwissenschaft, die Begegnungen zwischen Literaturen inszeniert, bei der diese einander anblicken, so dass das Eigene (die eigene Literatur) im Lichte des Fremden (einer fremdkulturellen Literatur), das Fremde aber zugleich im Lichte des Eigenen erschiene (Kreutzer 2009: 51). In diesem Sinne könnten sich literarische Texte z.B. gegenseitig über die in ihnen inhärenten Erfahrungen mit Entwicklungs-Konstellationen und Modernisierungskonflikte befragen:

Was weiß, einerseits, die Literatur der gegenwärtig als ‚hochentwickelt‘ geltenden deutschsprachigen, was, andererseits, die der gegenwärtig als ‚unterentwickelt‘ geltenden afrikanischen Gesellschaften über Entwicklungs-Konstellationen und Modernisierungskonflikte, das außerhalb ihrer so nicht, nicht mehr oder noch nicht gewusst wird? Damit eine deutschsprachige und eine afrikanische Literatur hinsichtlich dieser Frage ein Licht aufeinander werfen können, führt der sowohl interkulturell als auch ‚entwicklungsorientiert‘ arbeitende Literaturwissenschaftler Texte aus beiden Literaturen zusammen, welche in diesem Sinne themenverwandt sind (Kreutzer 2009: 52).

Auf diese Weise wird ein interkultureller literarischer Diskurs organisiert, der in Goethes während der 20er Jahre des 19. Jahrhunderts entwickeltem Konzept einer Weltliteratur als einem ‚großen Zusammentreffen‘ der verschiedenen Nationalliteraturen seinen konzeptionellen Bezugsrahmen findet. Bei dem weltoffenen und polyglotten Weimarer Universalgelehrten und Dichter findet Kreutzer schließlich einen Begriff, der die hermeneutische Strategie der *École de Hanovre* kennzeichnet, ohne sich des allzu ‚blumigen‘ Bildes von gegenseitig sich anblickenden Literaturen bedienen zu müssen: Im „Buch Suleika“ in *West-Östlicher Divan* lautet eine Verszeile aus einem der mit „Hatem“ betitelten Gedicht: „Niemand kann ich glücklich preisen, der des Doppeltblicks ermangelt“ (Goethe 1998 [1819]: 73). Goethe preist in diesem Gedicht am Beispiel verschiedener Frauentypen die gegenseitige Annäherung zweier auf den ersten Blick unterschiedlicher, ja gegensätzlicher Phänomene.

Mit „doppeltblickend“ war also ein praktikabler Begriff gefunden, der zudem aus einem literarischen Text stammt, der Interkulturalität zentral thematisiert.

Nachdem ich in aller gebotenen Kürze einen ersten Einblick in das „doppeltblickende“ Verfahren der Hannoverschen Schule gegeben habe, möchte ich anhand einiger Beispiele anschaulich machen, wie literarische Texte aus Afrika und aus dem deutschsprachigen Raum ein Licht aufeinander werfen können.

3 Für eine andere Moderne

1977 erscheint *Petals of Blood* des kenianischen Schriftstellers und Essayisten Ngugi wa Thiong'o; *Verbrannte Blüten* lautet der Titel in der deutschen Übersetzung. In dem Roman erzählt der Autor die Geschichte der Menschen in dem Dorf Ilimorog, dessen traditionelle wirtschaftliche und soziale Strukturen durch eine global operierende skrupellose Unternehmensgruppe und durch die Gier und Korruption nationaler politischer und ökonomischer Eliten Auflösung und Zerstörung erfahren. Ngugi beschreibt das Szenario einer gesellschaftlichen Modernisierung und ökonomischen Wertsteigerung als, um ein Wort des deutschen Philosophen Hegel zu verwenden, „Furie des Verschwindens“, die letztlich nur unfruchtbares Land und tote Körper hinterlässt.

Ngugis bittere Kritik an Kapitalismus und Neokolonialismus verleiht dem Buch eine Aktualität über die beschriebenen historischen Zusammenhänge hinaus und exemplifiziert eine Negativentwicklung, die prototypisch nicht nur für den afrikanischen Kontinent, sondern zugleich auch für das weltweite Abräumen veralteter Lebensräume ist (Kreutzer 2010). Chinua Achebes *Heimkehr in ein fremdes Land* (*No Longer at Ease*) und *Okonkwo oder das Alte stürzt* (*Things Fall Apart*) beschreiben ganz ähnliche Exterritorialisierungsprozesse aus afrikanischer Perspektive, wie das etwa Wilhelm Raabes *Pfisters Mühle* aus deutscher tut. Der Soziologe Oskar Negt (2006: 19) versteht sie als „in handelnden Personen verkörperte Bericht(e) über das Glück und Unglück des modernen Menschen“.

Von der umfassenden Destruktion tradierter Lebenswirklichkeiten handelt auch ein anderes Stück, ein zutiefst deutsches Stück Literatur, das 200 Jahre zuvor entstanden ist: Goethes Faust-Drama verkörpert in seiner Titelfigur einen Archetypus der Moderne, der antritt, das Projekt der Weltkolonisation im wahrsten Sinne des Wortes voranzupfeilschieben. Die „Philemon und Baucis“-Szene im fünften Akt des zweiten Teils zeigt den erfolgreichen Unternehmer und Grundstücksspekulanten Heinrich Faust als skrupellosen Karrieristen, der sich der Hilfe Mephistos bedient, um seine ökonomischen Ziele durchzusetzen. Zu Beginn des letzten Aktes des Dramas sehen wir Faust trotz erfolgreicher Eindeichung und Neugewinnung von Ackerland und Baugrund äußerst unzufrieden mit der Situation. Das kleine Hügelgrundstück mit dem ‚Hüttchen‘ der beiden Alten steht der Dynamik seiner auf „Welt-Besitz“ gerichteten omnipotenten Planung entgegen und so ergeht an

Mephistopheles der womöglich mit Absicht missverständliche Befehl: „So geht und schafft sie mir zur Seite!“ (V.11275).

Überhaupt agiert Faust ganz wie der auf Profitmaximierung fixierte moderne Banker oder Aufsichtsratsvorsitzende, indem er, in einem zerstörerisch und aufbauend, die kapitalistische Kolonialisierung unter Inkaufnahme von sogenannten Kollateralschäden an Natur und Mensch vorantreibt. „Wie es auch möglich sei“, beauftragt er seinen teuflischen Helfer: „Arbeiter schaffe Meng‘ auf Menge,/ Ermuntere durch Genuß und Strenge,/ Bezahle, locke, presse bei!/ Mit jedem Tage will ich Nachricht haben,/ Wie sich verlängt der unternommene Graben.“ (V.11551-56).

Goethes „poetisch genaue“ (Kreutzer 2010: 128) visionäre Vorwegnahme einer weltumspannenden Moderne, die nicht ohne Gewalt, Betrug, Mord und Ausbeutung auskommt, korrespondiert ganz offensichtlich mit den realitätsgesättigten Dichtungen afrikanischer Autorinnen und Autoren. Raum- und zeitübergreifend einander bestätigend und ergänzend, fokussiert sich der doppelte Blick auf Bedingungen und Folgen der gemeinsam erlittenen und in Zukunft zu erleidenden Katastrophen und ihrer Konsequenzen.

So blicken Goethe und Ngugi und wir mit ihnen auf die Zwangsmodernisierung Beijings, die die Vertreibung von ungezählten Menschen aus ihren angestammten Lebensbereichen verlangt, deren Schicksal nur selten den Weg in die Medien findet. Wir blicken auf die Global Player der Wasserindustrie, die die Arbeiter und Arbeiterinnen der Abfüllungsfabriken vor tropfenden Wasserhähnen Schlange stehen lassen, und wir blicken auf den neokolonialistischen Ausverkauf von Ackerland, das den ansässigen Afrikanern nicht länger zur Verfügung stehen soll. Gestern wie heute plädieren Goethe wie Ngugi für eine andere, eine menschliche Moderne.

4 Die Wiederentdeckung der Oralität

Als am 2. September 1977 das Stück Ngugi wa Thiong‘os *I will marry when I want* in Kamirithu, 30 km nordwestlich von Nairobi, uraufgeführt wird, strömen Tausende von Zuschauern zu der Freilichtbühne des aus einer Eigeninitiative der Bürger entstandenen Kulturzentrums der Region. Das Drama, konzipiert und abgefasst in Gikuyu, der Muttersprache Ngugis, erweist sich als ein wirkungsmächtiges Bühnenergebnis, das die Machenschaften der neuen Machtelite im postkolonialen Kenia scharf attackiert und sich einer Sprache bedient, die sich aus den oralen Traditionen des Volkes der Gikuyu speist. Reaktion und Resonanz der Zuschauer sind so überwältigend wie richtungsweisend. Es folgen weitere neun Aufführungen, bis die Regierung das Stück verbietet, Ngugi am 31. Dezember 1977 verhaften lässt und ihn ohne Anklage und Prozess für ein Jahr in einem Hochsicherheitsgefängnis steckt.

Ngugi hatte sich schon vorher in Wort und Tat gegen Korruption, Willkürherrschaft, Naturausbeutung und neokoloniale Tendenzen gewendet. Doch jetzt, als er, auf die oralen Erzählformen Afrikas rekurrierend, ganz bewusst die Sprache der Gikuyu für das Theater literarisiert, als er das gesprochene Wort in Literatur transformiert, entwickelt sich eine ganz neue gesellschaftliche Sprengkraft, wird eine Wirkungsästhetik sichtbar, die die Sprache seines Volkes in den Mittelpunkt rückt und genau dadurch die Staatsmacht auf den Plan ruft.

Interkulturell bedeutsam hinsichtlich eines deutsch-afrikanischen „Doppeltblickens“ werden derartige Konstellationen, wenn man sie mit einer Entwicklung in Zusammenhang bringt, wie sie ab der Mitte des 18. Jahrhunderts innerhalb des deutschen Sprachraums zu beobachten ist. Ist nicht auch hier angestrebt worden, eine Dramenästhetik und eine ‚volkspoetische‘ Dramensprache zu entwickeln, die darauf abzielt, eine Willkürherrschaft, nämlich die des Duodez-Absolutismus in Deutschland, kritisch zu thematisieren, in ganz ähnlichem Sinne, wie Ngugi sich in seinem Stück gegen koloniale und postkoloniale Willkür wendet? Aus einer Kritik an einer gekünstelt empfundenen Herrschaftssprache geboren, der es nicht gelinge, den Menschen zu erreichen, werden in den Überlegungen und Entwürfen Gottfried Ephraim Lessings, Johann Gottfried Herders, Jakob Michael Reinhold Lenz‘, u.a. Möglichkeiten einer anderen, einer lebendigeren und realitätsnäheren Sprache ins Bewusstsein gerückt und in ihren Stücken poetisch ausgebildet.

Insbesondere die von Herder 1778 veröffentlichte Volksliedsammlung, die posthum den Titel *Stimmen der Völker in Liedern* erhielt, belegt dessen Engagement und Bewunderung für die originäre Volkspoese auch fremder Völker. Mit Georg Büchners *Woyzeck* (1999) schließlich betritt ein neuer Menschentyp die Bühne, wird der mündliche Sprachgebrauch einer Gesellschaftsklasse in die Welt des Theaters eingeführt, die bis dahin dort nicht vorkam. In *Woyzeck* geschieht, was auch Ngugi wa Thiong‘os *I will marry when I want* (1980) auszeichnet: Die ‚erbärmliche Wirklichkeit‘ und mit ihr die soziale Wirklichkeit des gesprochenen Wortes wird Gegenstand einer auf Erkenntnis und Veränderung dringenden Dramatik.

5 Lokalität und Globalität

Georg Forster und Alexander von Humboldt repräsentieren im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert einen neuen Typus des Intellektuellen und Weltreisenden, der sich nicht länger dem Diktat einer Auffassung von Wissenschaft unterwerfen will, die darauf ausgerichtet ist, „Forschungsgegenstände nie so wahrzunehmen, wie sie einer unmittelbaren Erfahrung gegeben sind“ (Kreutzer 2011: 93). Die Erfahrungen, die sie auf ihren Reisen machten, hatten die beiden Naturforscher zu der Überzeugung kommen lassen, dass die Natur durch die neuzeitliche Wissenschaft nicht in ihrem eigenen, nicht in einem je lokalen Zusammenhang repräsentiert werde, dass diese das spezifisch lokalgebundene der Natur methodisch eliminiere und so die Deklassierung einer Lokalität von Wissen betreibe.

Unser Planet aber, so hat ihn Martin Walser (2000: 18) charakterisiert, bestehe „aus lauter lokalen Bemessenheiten“, und die „überall anders ausfallende Natur“ sei „überall eine anrufbare, immer noch erlebbare Größe“. Das mache Natur zum „Inbegriff des Lokalen“ im Sinne eines „überall Hiesigen“. Ein Abstrahieren von allem jeweils Hiesigen entspricht den methodischen Anforderungen einer „Entfremdung zwischen Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt“ (Kreutzer 2011: 100), die in neuzeitlicher Wissenschaft an alle Disziplinen gestellt werden.

Es wird nicht überraschen, dass es wiederum Ngugi wa Thiong'o ist, der in einem Kapitel über die „Universalität lokalen Wissens“, seiner Essaysammlung über die Befreiung afrikanischer Kulturen, die er 1995 unter dem Titel *Moving the Centre* veröffentlicht hat, das Problem von Lokalität und Universalität aufgreift. Eine große Nähe zu Vorstellungen, wie sie in der europäischen Aufklärung entwickelt worden sind, wird deutlich, wenn Ngugi (1995: 47) festhält, das Problem der Exterritorialisierung des Lokalen entstehe

aus der Tendenz, das Lokale und das Universale in einen mechanischen Gegensatz und die Relativität der Kulturen in einer zeitlichen Ebene der Gleichheit zu sehen, fast, als ob Kulturen innerhalb eines Staates oder zwischen Staaten sich auf parallelen Schienen in Richtung auf parallele Ziele entwickelt hätten, die sich nie begegnen, oder wenn sie sich treffen, dann in der Unendlichkeit. Wir sind alle Menschen, aber die Tatsache unseres Menschseins manifestiert sich nicht in seiner Abstraktion, sondern in der Individualität wirklicher, lebendiger Menschen verschiedener Landstriche und Rassen.

Ngugis dezidiert humanistischer Entwurf korrespondiert mit Forsters aufgeklärtem Humanismus ebenso wie mit dem wissenschaftsprogrammatischen Ansatz Alexander von Humboldts. In dessen 1807 erschienener Sammlung von Aufsätzen unter dem Titel *Ansichten der Natur* bekundet Humboldt seine ausgeprägte Hochschätzung lokaler Bedingungen, wenn er sein Forschungsprogramm so beschreibt: „Überblick der Natur im großen, Beweis von dem Zusammenwirken der Kräfte, Erneuerung des Genusses, welchen die unmittelbare Ansicht der Tropenländer dem fühlenden Menschen gewährt: sind die Zwecke, nach denen ich strebe“ (Humboldt; Enzensberger 1986: 7).

Bei Forsters Aufmerksamkeit für „Lokalverhältnisse“ und seinem Konzept einer Vermittlung von lokalem und universalem Wissen¹ handelt es sich ebenso wie bei Ngugis Überlegungen über eine Universalität lokalen Wissens und bei Humboldts „Genuss“ lokaler Gegebenheiten letztlich um Entwürfe eines humanistischen Denkens, das sich die Wissenschaft als ein Forum vorstellt, wo sich ein lokales Wissen aller Weltgegenden präsentieren kann, ohne einer nivellierenden Universalisierung unterworfen zu werden.

¹ Vgl. Foster (1968).

Bibliografie

- Achebe, Chinua (2002): *Heimkehr in fremdes Land*. (Übersetzt von Susanne Köhler). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Achebe, Chinua (1983): *Okonkwo oder Das Alte stürzt*. (Übersetzt von Evelin Petzold; Dagmar Heusler). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Büchner, Georg (1999): *Woyzeck*. (Studienausgabe). Stuttgart: Reclam.
- Forster, Georg (1968): Über lokale und allgemeine Bildung. In: Steiner, Gerhard (Hrsg.): *Forsters Werke. Kleine Schriften und Reden*. Bd. 1. Berlin: Aufbau-Verlag, 45–56.
- Goethe von, Johann Wolfgang (1998 [1819]): *Goethe. Werke*. Bd. 2. Gedichte und Epen. (Hamburger Ausgabe). München: C.H. Beck.
- Herder, Johann Gottfried (1778): *Stimmen der Völker in Liedern*. Leipzig: Weygand.
- Humboldt von, Alexander; Enzensberger, Hans Magnus (Hrsg.) (1986): *Ansichten der Natur*. (Die andere Bibliothek 17). Nördlingen: Greno.
- Kreutzer, Leo (2011): Depp im globalen Dorf? Lokales Wissen und das Wissen der Wissenschaft. In: Kreutzer, Leo (Hrsg.): *Anders gelesen. Essays zur Literatur*. Hannover: Wehrhahn, 92–110.
- Kreutzer, Leo (2010): Tod in blühender Landschaft. Wie ‚Philemon und Baucis‘ die legendäre Gnade zuteil wird, gleichzeitig zu sterben. In: Kreutzer, Leo (Hrsg.): *Goethes Moderne*. Hannover: Wehrhahn, 128–137.
- Kreutzer, Leo (2009): *Goethe in Afrika. Die interkulturelle Literaturwissenschaft der „École de Hanovre“ in der afrikanischen Germanistik*. Hannover: Wehrhahn.
- Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät (2007/08): *Deutsches Seminar. Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 2007/08*. Hannover: Leibniz Universität Hannover.
- Negt, Oskar (2006): *Die Faust Karriere*. Göttingen: Steidl Verlag.
- Ngugi wa Thiong'o (1995): *Moving the Centre. Essays über die Befreiung afrikanischer Kulturen*. Münster: Unrast.
- Ngugi wa Thiong'o (1977): *Petals of Blood*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Ngugi wa Thiong'o; Ngugi wa Miiri (1980): *I will Marry When I want*. (Übersetzt aus dem Gikuyu von Ngaahika Ndeeda). Oxford: Heinemann Education Books.

Raabe, Wilhelm (1884): *Pfisters Mühle*. Leipzig: Verlag Johann Grunow.

Walser, Martin (2000): *Ich vertraue. Querfeldein, Reden und Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Geschichte und ‚Geschichten‘ in Uwe Timms *Morenga*

James Meja Ikobwa (University of Nairobi)

1 Einleitung

Uwe Timms historischer Roman *Morenga* von 1978¹ ist einer der meist untersuchten deutschsprachigen Romane, die den Vernichtungskrieg gegen die Herero und Nama im kolonialen Südwestafrika thematisieren. Die Beliebtheit des Romans unter Literaturwissenschaftlern kann man auf seine thematische Vielfältigkeit zurückführen (vgl. Holdenried 2011: 130). Im Roman sind zwei Erzählstränge zu erkennen. Der eine Strang kreist um die Erlebnisse des Protagonisten Gottschalk als Veterinär der ‚Schutztruppe‘, der 1904 an der Niederschlagung der afrikanischen Aufständischen in dem Kolonialgebiet mitwirkt. Der andere setzt sich mit der Vorgeschichte bzw. Frühgeschichte des deutschen Kolonialismus in Südwestafrika auseinander, die fast ausschließlich im Märchenstil in den sogenannten ‚Landeskunde‘-Kapiteln nacherzählt wird. Der Roman kontrastiert koloniales und antikoloniales Denken durch die Gegenüberstellung von Figuren, die jeweils kolonialistische und antikolonialistische Einstellungen haben und bietet eine Neukonzeption des bisher als ‚normal‘, wenn auch als brutal bezeichneten Kolonialkrieges an, der als ein vom System geförderter Vernichtungskrieg erscheint.

¹ *Morenga* wurde 1978 veröffentlicht. Für diese Untersuchung beziehe ich mich auf die dtv-Ausgabe von 2005 (6. Auflage); im Folgenden zitiert als *M.*

Aspekte der interkulturellen Begegnungen in der kolonialen Kontaktzone² Deutsch-Südwestafrikas werden im Roman in den Vordergrund gerückt, indem gezeigt wird, wie der ‚Andere‘ wahrgenommen wird und infolge dieser Wahrnehmung eine Charakterentwicklung von demjenigen, der wahrnimmt, entsteht. Insofern zählt *Morenga* zur interkulturellen Literatur, denn der Roman macht Kulturdifferenzen erkennbar, sowie Interkulturalität und Transkulturalität erfahrbar. So wird Timms *Morenga* zum Teil als „Bildungsroman“ (Hielscher 2005: 193) interpretiert, oder wie bei Hermand (1995: 59) als „ein bürgerlicher Entwicklungs- und Wandlungsroman“ gelesen. Demzufolge wird der Konflikt, in den Gottschalk wegen seiner Teilnahme an einem ungerechten Krieg gerät, in bisherigen Beiträgen zum Roman unterschiedlich als (gescheiterte) Annäherung an das Fremde gedeutet.

Bei Kußler (1995: 76; vgl. auch Kußler 1992) besteht beispielweise Gottschalks Entwicklung darin, dass er zum einen darauf abzielt, die Kultur der Nama kennen zu lernen, und zum anderen, die Nama-Kultur seiner eigenen gegenüberstellt. Agossavi (2003) führt Gottschalks Fähigkeit, mit den Nama mitzufühlen, auf seine Bereitschaft, die Nama-Sprache zu lernen zurück, was sich im kolonialen Kontext als besonders schwierig herausstellt (vgl. auch Horn 1988: 78f.). Neuhaus (2004) und Richter (2004) verstehen Gottschalks Charakterentwicklung als Prozess der Auflösung der zwischen den Kulturen bestehenden Grenzen. Bei Attikpoé (2006) wird auch auf die Schwierigkeiten eingegangen, mit denen der Protagonist beim Versuch, in eine fremde Kultur einzusteigen, rechnen muss. Kanya (2005) bespricht in diesem Zusammenhang die im Roman dargestellte koloniale Situation, in der eine Kultur, die sich als „überlegen“ versteht, die andere ethnografisch wahrnimmt. Für Hielscher (2005) hat die Begegnung mit dem Anderen Gottschalk Anlass zur Selbstreflexion über seine eigene Kultur gegeben. Baumbach (2006) interpretiert die Gegenüberstellung der deutschen und der Nama-Kultur im Roman, wobei jeweils der deutschen Kultur Intellektualität und der Nama-Kultur Empfindsamkeit zugeschrieben werden, als Anspielung auf die Männer-Frauen-Verhältnisse der wilhelminischen Zeit.

Allgemein betrachtet lässt sich dieser historische Roman als literarisches Meisterwerk bewundern, insbesondere zur Frage der erzählerischen Darstellung von Kulturdifferenzen und Interkulturalität, die Mecklenburg (2008: 11) zufolge das eigentliche Kennzeichen interkultureller Literatur ist:

Das spezifische interkulturelle Potential von künstlerischer Literatur liegt darin, wie und mit welchen Effekten sie kulturelle Differenzen ‚inszeniert‘. Denn egal ob solche Differenzen in einem literarischen Werk festgeschrieben, umgeschrieben oder ‚zerschrieben‘ werden, immer werden sie vorgeführt.

² Der Begriff *contact zones* wurde von Mary Louise Pratt (2004: 4) geprägt und bezeichnet Orte der Begegnung und Interaktion zwischen unterschiedlichen, bisher getrennten Kulturen: „[...] social spaces where disparate cultures meet, clash, and grapple with each other, often in highly asymmetrical relations of domination and subordination – like colonialism, slavery, or their aftermaths as they are lived out across the globe today.“

David Simo (1997: 102) behauptet, Uwe Timms *Morenga* sei völlig aus einer deutschen Perspektive geschrieben worden, denn der Titelheld *Morenga* komme „nie zur Sprache“, und „bleibt [...] nur ein Schatten, eine stumme Figur, über die spekuliert, diskutiert, die verurteilt, manchmal auch gelobt wird.“ Simo (1997: 102) kritisiert ferner an *Morenga*, dass aus den Quellen, die insgesamt „alle deutsche“ sind, lediglich „ein Dialog zwischen deutschen Gesichtspunkten“ entsteht. Das trifft laut Simo (1997: 104) auch auf die Landeskunde-Kapitel zu, in dem deutsche und europäische Missionare und Wissenschaftler einen „Eindruck von der einheimischen Bevölkerung und Kultur“ vermitteln. Mit seiner berühmten Aussage „Einfühlungsästhetik wäre ein kolonialer Akt“ (Hamann; Timm 2003: 452) erklärt Uwe Timm selbst in einem Interview mit Christof Hamann, warum der Roman mit vornehmlich europäischer Blickrichtung konzipiert worden ist. Er wollte nämlich eine Distanz zum Erzählten bezüglich der Nama-Kultur schaffen und die Grenzen seiner eigenen Erkenntnis festlegen. In dem vorliegenden Beitrag geht es darum zu zeigen, wie die afrikanische Perspektive im Roman durch die Gegenüberstellung von Oralität und Schriftlichkeit trotzdem zum Ausdruck kommt, und dass die im Roman vorherrschende deutsche Perspektive auf die Absicht des Autors, diese zur Diskussion zu stellen, zurückzuführen ist. Ich möchte auch zeigen, wie Uwe Timm darauf abzielt, der in kolonialen Kontaktzonen vorherrschenden „Alteritätsimperativ“³ in Zweifel zu ziehen. In Anlehnung an Karlfried Knapp (2003: 55), der Kulturunterschiede näher untersucht, kann man die in den folgenden Abschnitten ausgeführten Erzählstrategien Timms wie folgt zusammenfassen:

[...] was genau unter einem ‚kulturellen Unterschied‘ verstanden werden soll, ist keineswegs so klar, wie es auf den ersten Blick zu sein scheint. So erweisen sich z.B. viele Unterschiede, die im Kulturvergleich oder im interkulturellen Kontakt erkennbar werden, als spezifische Varianten von near universals.

2 Der historische und mythische *Morenga*

Zu der Gegenüberstellung von Historie und Mythologie gehört zunächst die Schilderung des Werdegangs der Titelfigur *Morenga*. In Uwe Timms Roman kommen zwei parallele Vorstellungen des Freiheitskämpfers vor. Obwohl beide erzählerisch gestaltet sind, ist eine davon eher historisch bzw. biografisch angelegt, die andere führt eher ins Legendäre bzw. Märchenhafte. Der Lebenslauf des historischen *Morenga*, wenn auch lückenhaft, wird knapp, aber faktisch und eher logisch, chronologisch und kohärent dargestellt und schließt einige der formellen Teile wie Herkunft, schulische Ausbildung und Berufsleben mit ein. Er folgt damit dem üblichen Muster eines Lebenslaufs und einer Kurzbiografie:

Auskunft des Bezirksamtmanns von Gibeon: Ein Hottentottenbastard (Vater: Herero, Mutter: Hottentottin). Nennt sich auch Marengo. Beteiligte sich am Bon-

³ Nach Mecklenburg (2008) zwangsläufige wesentliche Unterschiede zwischen Kulturen.

delzwart-Aufstand 1903. Soll an einer Missionsschule erzogen worden sein. An welcher, konnte nicht ermittelt werden. Zuletzt hat er in den Kupferminen von Ookiep im nördlichen Teil der Kapkolonie gearbeitet (*M*: 6).

Eine ähnliche Biografie des historischen Morenga befindet sich auch in den vom großen Generalstab herausgegebenen Berichten, die im Roman zitiert werden, mit zusätzlichen genaueren Informationen zu seiner Herkunft, seinen Sprachkenntnissen, seiner Persönlichkeit, seinen Leistungen und seinen Tätigkeiten im Krieg:

Jakob Morenga, ein Herero-Bastard von dem kleinen im Gainabrevier (östlich der großen Karras-Berge) mitten unter den Hottentotten sitzenden Stamme, hatte früher in den englischen Minen in Südafrika gearbeitet, sich einiges Geld und für einen Neger nicht geringe Bildung erworben. Er spricht Englisch und Holländisch, versteht Deutsch und hat sich überhaupt im Verlaufe des Krieges als eine ganz ungewöhnliche Erscheinung unter den Negern erwiesen, sowohl durch die Umsicht und Tatkraft, mit der er seine Unternehmungen geführt hat, als insbesondere dadurch, daß er den in seine Hände gefallenen Weißen gegenüber sich der bei seinen nördlichen Stammesgenossen üblichen bestialischen Grausamkeiten enthielt, ja, da dort sogar eine gewisse Großmut bewies (*M*: 38f.).

Alle anderen Verweise auf Morenga im Roman scheinen die Funktion zu haben, Informationen über Morenga zu bestätigen oder zu ergänzen und enthalten teilweise Vermutungen:

Morenga, dessen Name erstmals im Bondelzwartaufstand 1903 erwähnt wird, muss zuvor in den Kupferminen von Ookiep gearbeitet haben. Seinen von den Deutschen bewunderten Bildungsstand wird er sich an einer Missionsschule erworben haben. Angeblich soll er von einem Missionar mit nach Europa genommen worden sein und dort auch Deutschland kennengelernt haben (*M*: 247).

Anders und im Gegensatz zu der Faktizität der Darstellung des historischen Morenga erscheint die Beschreibung des mythischen Morenga. Hier wird kein logischer Werdegang präsentiert. Stattdessen werden Vorstellungen, übertriebene Beschreibungen und zugeschriebene Eigenschaften des Kämpfers, die seine Besonderheit hervorheben, von dem Erzähler ohne bestimmte Reihenfolge zusammengestellt:

Morenga reitet einen Schimmel, den er nur alle vier Tage tränken muß. Nur eine Glaskugel, die ein Afrikaner geschliffen hat, kann ihn töten. Er kann in der Nacht sehen wie am Tag. Er schießt auf hundert Meter jemandem ein Hühnerei aus der Hand. Er will die Deutschen vertreiben. Er kann Regen machen. Er verwandelt sich in einen Zebrafinken und belauscht die deutschen Soldaten (*M*: 7).

Die eine biografisch-faktische Beschreibung von Morenga scheint aus europäischer Sicht vorgenommen, die andere, eher legendäre Vorstellung des Kämpfers aus afrikanischer Perspektive geschrieben worden zu sein. Durch diese kontrastive Darstellungsart wird eine Gegenüberstellung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit im Hinblick auf geschichtliche Erfahrung in den Vordergrund gestellt, was wiederum durch den Erzählstil der sogenannten Landeskunde-Kapitel betont wird.

3 Kommunikatives und kulturelles Gedächtnis als Ersatzgeschichte

In Uwe Timms *Morenga* wird die Geschichte der Afrikaner fast ausschließlich als kommunikatives und kulturelles Gedächtnis dargestellt und dabei im Märchenstil geschildert.

Das kulturelle Gedächtnis ist nach Jan Assmann (1992: 52) ein Ausdruck der Vergangenheit, die durch „Erinnerungsfiguren“ hergestellt wird, d.h. durch „symbolische [...] Figuren, an die sich die Erinnerung heftet“. Unter den Beispielen der Erinnerungsfiguren hebt Jan Assmann (1992: 52) Mythen hervor und führt aus, dass diese im Grunde eine Umwandlung „faktische[r] Geschichte“ in „erinnerte Geschichte“ darstellen, ohne dass die Geschichte den Anspruch an „Wirklichkeit“ verliert. Das kulturelle Gedächtnis bezieht sich hauptsächlich auf die „absolute Vergangenheit“ und benötigt spezialisierte Träger, die Identität stiftende Rituale durchführen (Assmann, 1992: 54ff.). Dagegen zeigt sich kommunikatives Gedächtnis laut Jan Assmann als erlebte Geschichte von Individuen und begrenzt sich auf die Lebensspanne der miteinander kommunizierenden Träger, d.h. auf etwa drei bis vier Generationen. Diese Darstellungsweise erlaubt u.a. das Auftreten von sprechenden, Geschichten-erzählenden Tieren. In *Morenga* wird dieser Auftrag des sprechenden Geschichtserzählers dem Ochsen, dem „Roten Afrikaner“ zugeteilt. Während Hielscher (2005: 196; siehe auch Hielscher 2003)⁴ den sprechenden Ochsen in *Morenga* als anarchistische Figur betrachtet und die Kommunikation zwischen Mensch und Tier als Hinweis auf angestrebte, künftige interkulturelle Verhältnissen deutet, sieht Hagestedt (1995: 245) ihn als eine Verletzung des Realismuskonzepts. Im Folgenden wird die Funktion der Ochsen-erzählung im Hinblick auf die von Jan Assmann (1992: 48) geprägten Gedächtnisbegriffe „kommunikatives“ und „kulturelles Gedächtnis“ analysiert und auf das „Phänomen schriftloser Geschichtserinnerung“ bezogen, das in afrikanischen Gesellschaften die Norm ist. Zu überlegen ist dabei, warum sich der Autor ein sprechendes Tier ausgesucht hat, welche Aspekte von Geschichte dadurch vermittelt werden und wie diese Erzählweise auf den Leser wirkt.

Zur Orientierung sollen an dieser Stelle zwei zentrale Aussagen Aleida Assmanns (2006) zur Erklärung der Schnittpunkte von Geschichte und Gedächtnis übernommen werden. Zum einen macht Aleida Assmann (2006: 45) darauf aufmerksam, dass die beiden Begriffe ursprünglich und teilweise heute noch eng miteinander verbunden sind: „Diese Verschmelzung von Geschichte und Gedächtnis im Mythos ist ein Merkmal mündlicher Geschichtskultur sowie der Geschichtsschreibung früher Staaten.“ Zum anderen beobachtet Aleida Assmann (2006: 47f.) im Hinblick auf den Holocaust, dass die aktuelle traditionelle Gegensätzlichkeit

⁴ Hielschers Artikel von 2003 „Sprechende Ochsen und die Beschreibung der Wolken: Formen der Subversion in Uwe Timms Roman *Morenga*“ erscheint modifiziert 2005 wieder unter dem Titel „Der Wunderbusch, die Kartographie, das Gebet. Formen und Erfahrung des Fremden bei Uwe Timm, Gerhard Seyfried und Hubert Fichte“.

von Geschichte und Gedächtnis unter besonderen Umständen außer Kraft gesetzt wird, insbesondere, wo übliche historiografische Quellen fehlen, oder sich als unzuverlässig herausstellen:

Die positivistische Geschichtsschreibung stößt an ihre Grenzen, wo ihre Quellen verstummen. An diesen Grenzen können mündliche Zeugnisse und Überlieferungen weiterhelfen, wo, wie in der postkolonialen Situation, indigene Kulturen zerstört worden sind, oder, wie in der posttraumatischen Situation nach einem Genozid, archivalische Dokumente keine Innenansichten von dieser Erfahrung vermitteln.

In Bezug auf den Roman *Morenga* muss noch betont werden, dass der Roman, aus europäischer bzw. deutscher Sicht geschrieben, an zeitgenössische deutsch-europäische Leser adressiert ist (vgl. Horn 1988: 85), die Teil einer ‚Schriftkultur‘ sind und dazu auch durch den Positivismus geprägt wurden. Der Roman, so meine Hypothese, thematisiert dieses Spannungsverhältnis zwischen Schriftkultur und Oralität. Timm zeigt das, wenn er den Unterschied in der Geschichtsorientierung der Europäer und Afrikaner durch Gespräche veranschaulicht, die Gottschalk kurz vor seiner Abreise aus dem Land mit dem Aufständischen Rolfs führt. Rolfs erzählt ihm u.a. über die Tätigkeit eines gewissen Händlers namens Klügge, der vor fünfzig Jahren mit einem „von zweiundzwanzig ausgewählten Ochsen“ geschleppten riesigen Fass Branntwein durch das Land umher gezogen war. Kurz vor Klügges Tod soll das Fass verbrannt worden sein, und die Überreste seien irgendwo im Lande geblieben (*M*: 425). Beweise dafür will Gottschalk auf jeden Fall sehen oder zumindest von einem Zeitzeugen die Geschichte hören, bevor er Rolfs ‚Geschichten‘ glauben kann:

Und als Gottschalk das nicht glauben wollte, für Geschichten hielt, behauptete Rolfs, noch immer könne man Überreste des Fasses sehen. Und als Gottschalk lachte und sagte: Ein Märchen, ein Professor habe wochenlang die Überreste gesucht, da antwortete Rolfs, Gottschalk solle sich von einer Kuh erzählen lassen, die den Bondelzwards gehöre und die man bislang allen Verfolgungen zum Trotz habe retten können, eine Kuh aus dem Stamm Vielfleck (*M*: 426).

Rolfs verweist Gottschalk auf eine Kuh, deren Vorfahren Zeitzeugen der Geschichte waren, damit Gottschalk genauere Informationen von der ‚sprechenden‘ Kuh erhalten kann. Gottschalk, der von der Kuh selbstverständlich keine Information bekommen kann, weil er die Sprache der Kuh nicht versteht, stößt allerdings später auf die Überreste des Fasses. Dadurch bestätigt sich, dass die afrikanischen ‚Geschichten‘ in der Tat Geschichte ausmachen:

Gottschalk hob ein Holzstückchen auf, verkohlt, die Maserung noch erkennbar, geschliffen vom Sand, ein winziges Teil jener Steineichen, die vor fast fünfzig Jahren aus Frankreich in dieses Land gebracht worden waren, um die schlafenden Verhältnisse zum Tanzen zu bringen (*M*: 427).

Vor Gottschalk hatte der Professor für Völkerkunde, Leonhardt Brunkhorst, bei Geiaub vergebens nach dem positiven Beweis für die „Hottentotten-Geschichte“ des weißen Händlers gesucht (*M*: 349f.). Diese Geschichten glaubte auch der Landvermesser Treptow nicht, der schon vor dem Aufstand vor Ort tätig war. Er verwirft sogar jeden Hinweis auf die Belegbarkeit der Nama Geschichte und kommentiert: „Die blühende Phantasie dieser Leute steht [...] im reziproken Verhältnis zur Unfruchtbarkeit dieses Landes“ (*M*: 285f.). Wenn der afrikanische Hang zur mündlichen Geschichtsüberlieferung auch nicht so leicht zu verwerfen ist, hat dieser eine Kehrseite, denn im Roman schätzen die Nama das Geschriebene kaum und das benachteiligt sie manchmal. Die Anweisungen der anarchischen Figur Wenstrup zum Gebrauch der Feuerwerke kommen zwar in die Hände eines Aufständischen, aber er kann nichts damit anfangen und benutzt einige der Blätter als Feuerzeug statt darin zu lesen (*M*: 68). Dasselbe passiert mit einem Teil von Gottschalks Tagebuch, das auch von den Aufständischen mitgenommen wird (*M*: 390; auch *M*: 397). Unter den Aufständischen gehören Morenga und Kapitän Hendrik Witbooi zu einer Minderheit, die das geschriebene Wort in Ehren halten. Witbooi schreibt einen eloquenten Brief an die Deutschen, in dem er die Gründe für seinen Widerstand erklärt (*M*: 98f.). Morenga führt seinerseits das Tagebuch eines gefallenen deutschen Soldaten fort, in dem er dem potentiellen Leser einen alternativen, afrikanischen Blick des Krieges darbietet (*M*: 245).

Die Verständigung zwischen Afrikanern und Europäern scheitert also auch an unterschiedlichen Vorstellungen von Geschichte. Die afrikanische Neigung zur Oralität und zum Mythos wird vom Europäer als Verfälschung historischer Begebenheiten wahrgenommen. Der Europäer kann nicht begreifen, dass Mythos auch eine Form von Geschichtsschreibung sein kann. Aleida Assmann (2006: 40) veranschaulicht im Folgenden jedoch, wie durch Mythos an die eigene Geschichte erinnert und zurückgegriffen werden kann:

Es gibt [...] andere Möglichkeiten, Mythos zu bestimmen. Es kann auch die Form bedeuten, in der Geschichte ‚mit den Augen der Identität‘ gesehen wird; in dieser Variante bedeutet Mythos die *affektive Aneignung* der eigenen Geschichte. Mythos in diesem Sinne ist eine fundierende Geschichte, die nicht durch Historisierung vergeht, sondern mit einer andauernden Bedeutung ausgestattet wird, die die Vergangenheit in der Gegenwart einer Gesellschaft präsent hält und ihr eine Orientierungskraft für die Zukunft abgewinnt (Herv. i.O.).

Doch die allgemeine Haltung des Erzählers gegenüber der Mündlichkeit in *Morenga* ist eher positiv. In den Landeskunde-Kapiteln, die die Vorgeschichte des Kolonialismus erzählen, herrscht der Märchenstil vor. Von besonderer Bedeutung für diese Untersuchung ist die Übernahme der Erzählung durch die Figur des sprechenden Ochsen, des „Roten Afrikaners“ und der Inhalt seiner Erzählung im Kapitel *Landeskunde 1*. Die Erzählung des Roten Afrikaners in jenem Kapitel besteht zum einen aus einer Schilderung der Ursprungsgeschichte der Nama und zeigt, wie diese Geschichte mit der der Rinder verstrickt ist. Zum anderen erzählt der Ochse von der rezenten Vergangenheit, die drei Generationen zurückreicht. Diese erzählte

Zeit fängt mit der Ankunft der ersten Europäer im südlichen Afrika an und zeigt, wie sich die Lebensverhältnisse der Afrikaner in der ganzen Region mit der Ankunft der Weißen ändern. Worauf sich der Rote Afrikaner bezieht, kann als kulturelles und kommunikatives Gedächtnis gelesen werden, wie hier gezeigt werden soll. Es lässt sich zunächst fragen, warum Uwe Timm diesen Auftrag einem Tier, und warum gerade einem Ochsen gegeben hat.⁵ Im folgenden Abschnitt wird diesen beiden Fragen im Hinblick auf die Lebensart der Einheimischen, der Machtverhältnisse unter dem Kolonialismus und auf den Genozid an den Afrikanern nachgegangen.

Vieles spricht dafür, dass der ‚gedächtnistragende‘ Ochse in *Morenga* bewusst ausgewählt worden ist. Erstens will Timm, der vor allem aus einer deutschen Perspektive schreibt, zwar die afrikanische Perspektive mit berücksichtigen, aber er hat wahrscheinlich nicht vor, als „Experte“ der Nama und Herero Kulturen aufzutreten. Also erzeugt er eine respektvolle Distanz zur Kultur der Afrikaner, indem er kulturelle Aspekte aus einer völlig anderen Perspektive erklären lässt. Zweitens bedeutet Kolonialismus und später auch Genozid zugleich die Zerstörung der einheimischen Kulturen und Lebensverhältnisse und die Zerstörung der afrikanischen Geschichte, die in der Regel durch orale Vermittlung im Gedächtnis des Volkes aufrechterhalten wird. Durch den Kontakt mit europäischen Händlern, Missionaren und Verwaltern nehmen die Afrikaner eine neue Daseinsweise an und verlieren dabei ihre üblichen Sitten und Normen und schließlich ihre Identität, die durch Rituale, Feste, Mythen und Tänze im Rahmen des kulturellen Gedächtnisses (vgl. J. Assmann 1992: 52) erhalten werden. In *Morenga* symbolisiert der Rote Afrikaner den partiellen Verlust dieses kulturellen Erbes, eine Folge der durch die Ankunft der Europäer in der Kap-Region ausgelösten Kettenreaktion von Eroberung, Vertreibung und Zerstörung des Gleichgewichts der uralten Lebensverhältnisse der Afrikaner:

Es ist nun schon lange her, und der Rote Afrikaner ließ kreisend seine Kiefer mahlen, da kamen weiße Männer aus Holland nach Afrika, dort wo im Süden das Land zu Ende ist, und sie töteten und verdrängten mit großen Feuerrohren die dort lebenden Nama, denn die hatten nur eiserne Assegaien.⁶ Da zogen die Nama nach Norden über den wasserreichen Oranje, töteten und verdrängten die dort

⁵ Das Auftreten von sprechenden Tieren in der Literatur und im Film ist ein verbreitetes Phänomen. Die Funktion des sprechenden Tiers wird meist von den Autoren bzw. Herausgebern vorbestimmt. Im Allgemeinen führt das Einsetzen eines sprechenden Tiers zur Entfremdung oder Distanzierung des Erzählten oder des Ausgeführten, manchmal auch zum Perspektivenwechsel. Die Betrachtung eines Tiers bietet nämlich eine Abweichung von der ‚normalen‘ menschlichen Perspektive. In seiner Promotionsarbeit zum Thema „Sprechende Tiere in der Literatur und visuellen Medien“ geht Dichtl (2008: 4) davon aus, dass Autoren absichtlich sowohl das zu sprechende Tier als auch den eventuellen Gesprächspartner des Tiers wählen, das dann eine wichtige Rolle bei der Gestaltung der Handlung und des Inhalts der Geschichte spielt. Also wirkt das sprechende Tier an der künstlerischen Gestaltung des Werks mit und leistet zugleich einen Beitrag zur Zielsetzung des Kunstwerks.

⁶ Speere.

ansässigen Buschmänner, die nur steinerne Messer hatten. Da aber das Land, das die Nama erobert hatten, wenig Regen und wenig Quellen hatte, konnten sie keine großen Herden halten. Also zogen sie weiter nach Norden, wo die Rinderfreunde, die Herero, lebten mit ihren gewaltigen Herden, in satten Weiden und mit starkem Wasser (*M*: 143).

Dieser Schilderung der rezenten Geschichte der afrikanischen Völker durch den Ochsen ist die Ursache für die kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen den Herero und Nama zu entnehmen. Im Gegensatz zur kolonialistischen Apologie, die davon ausging, ohne das Dabeisein und die Intervention der kolonialen Institutionen hätten sich die Nama und Herero gegenseitig vernichten können, erläutert der Rote Afrikaner, dass die Auseinandersetzungen zwischen den beiden und auch anderen Volksgruppen nicht nur auf die Ankunft der Europäer zurückzuführen seien, sondern auch durch die Tätigkeit der Eindringlinge im wirtschaftlichen Bereich eskaliert waren. Die Ankunft der Europäer, der Holländer im südlichen Afrika, löste eine Kettenreaktion von Gewalt und Vertreibung aus, die mit der Vertreibung der Nama aus der Kap-Region anfang, und Massenwanderungen in den Norden und kriegerische Auseinandersetzungen zwischen einheimischen Nationen zur Folge hatte. Der Rote Afrikaner verweist darauf, dass die Kolonialherrschaft über das Nama-Volk nicht mit der Ankunft der Deutschen begonnen hat. Er spricht im Grunde genommen über die sogenannten „Oorlam migrations“ in der Mitte des 18. Jahrhunderts. Nach Lau (1995: 19f.) wurde die Bezeichnung „Oorlam“ für die im 18. Jahrhundert aus der Kap-Region vertriebenen Nachfahren der Khoisan (Nama) verwendet, die dann in den Norden, nach Südwestafrika übersiedeln mussten. Die Witbooi-Nama waren Teil der Oorlam Gruppen (Lau 1995: 28), zu denen auch der berühmte Eroberer und Viehtreiber Jonker Afrikaner gehörte, der später Christ wurde (vgl. Vedder 1938: 179f.). Dass der Rote Afrikaner ein Nachfahre der „unantastbaren“ heiligen Kühe des Herero-Ahnenfeuers ist, also einer der speziellen Träger des kulturellen Gedächtnisses, impliziert auch die Hoffnung, dass das kulturelle Erbe der Afrikaner zu diesem Zeitpunkt der Kolonialgeschichte nicht völlig zerstört ist. Das ist wahrscheinlich über fünfzig Jahre später nicht mehr der Fall, kurz nach dem Genozid an den Herero und Nama, wie im Roman durch das bereits erwähnte gescheiterte Gespräch Gottschalks mit einer der Überlebenden der heiligen Kühe impliziert wird. Das Ahnenfeuer scheint zu diesem Zeitpunkt metaphorisch völlig ausgelöscht zu sein. Genozid hat also nicht nur das kulturelle Gedächtnis der Völker zerstört, sondern auch das kommunikative Gedächtnis der Opfergenerationen. Die stumme Kuh, mit der Gottschalk reden will, „die man bislang allen Verfolgungen zum Trotz habe retten können“ (*M*: 426), symbolisiert somit die Hohlheit des Überlebens eines Genozids.

Die Wahl des Ochsen als Ansprechpartner des Missionar Gorths in der Anfangsphase des Kolonialismuszeitalters kann auch im Hinblick auf die Bedeutung der Rinder für die Herero und Nama und sogar auch für die Deutschen interpretiert werden. Die Bedeutung der Rinder für das Hererovolk betont der Ethnologe

Heinrich Vedder (1938: 43), einer der frühesten ausländischen Forscher, der sich mit den Lebensarten der Südwestafrikaner auseinandergesetzt hat:

The hard conditions under which the cattle had often to be kept were cheerfully endured. If the herd was entirely lost, the whole clan lost its means of livelihood and its social standing. [...] it was cattle which were the only form of property, the food-supply, the old age insurance, and the inheritance for posterity, and it was the possession of cattle which alone ensured their possessor respect, power, and influence in the community.

Die ganze Existenz des Herero-Kollektivs, sei es im sozialen, wirtschaftlichen oder politischen Bereich, war also mit dem Besitz des Viehs verbunden. Verlust der Rinder sowohl durch Naturkatastrophen als auch durch Viehraub symbolisierte den Untergang der Herero als eine Gemeinschaft. Für die Nama haben die Rinder eine fast ähnliche Bedeutung. Der Ochse ist daher eine logische und überzeugende Wahl eines Sprachrohrs für die Herero, aber auch für die Nama. Die Erzählung des Roten Afrikaners veranschaulicht auch unterschiedliche Machtverhältnisse unter dem Kolonialismus und gibt Anlass für einen Vergleich zwischen verschiedenen Formen der kolonialen Herrschaft. Die Beziehung zwischen den Herero und den Rindern spricht für eine symbiotische Verhältnisstruktur, ohne eine deutliche Herrscher-Untertan Machtstruktur und ist gekennzeichnet durch Gegenseitigkeit. Es ist also kein Zufall, dass die ersten Ausführungen des Roten Afrikaners sich auf die Beziehung zwischen den Nama und den Rindern beziehen und eine graduelle Auflösung einer anfänglich symbiotischen Beziehung zugunsten eines Herrscher-Sklaven-Modells darstellen, das durch die völlige Ausbeutung der Untertanen und fehlender Freiheit gekennzeichnet ist. Der Rote Afrikaner erzählt, wie am Anfang Wundknie,⁷ der „Urvater aller Hottentotten“ (M: 139), Milch von der Kuh als Dank für seine Hilfe in Not bekam und damit ein gleichberechtigtes Verhältnis mit den Rindern begründete:

Er schlich sich an eine Kuh, die vor Schmerzen brüllte, denn sie hatte sich einen Dorn in ihren Huf getreten. Da zog Wundknie ihr den Dorn aus dem Huf und bat sie, ihm dafür ihre Milch zu geben. Die Kuh, Vielfleck genannt, von der wir alle abstammen, die hier im Joch gehen, sagte sich: Es ist gut, wenn ich jemanden habe, der mir einen Dorn aus dem Huf ziehen kann, und willigte ein. So ließ sie sich von Wundknie melken und mit Grasbüschchen den Staub vom Fell reiben (M: 139).

Später werden die Rinder abhängig von dem Mann, der dann totale Gehorsamkeit mit der Anwendung von Gewalt verlangt:

Eines Tages fing sich Wundknie den jungen Stier, der einmal das Kalb der Kuh gewesen war, und zerbiss ihm die Hoden. Er band ihn an einem Baum, schlug ihn

⁷ „Wundknie“ ist eine direkte Übersetzung von „Tsui-goab“, eine spätere Version des Namens „Gâuab“. Gâuab war der mächtigste Gott der Nama. Der Name bedeutet etwa, Gott des Donners, oder Gott des Sturms. Die Missionare haben später „Tsui-goab“ als Bezeichnung für „Gott“ und „Gâuab“ für den Teufel aufgenommen (Vedder 1938: 59).

mit der Peitsche und rief einen Namen: Ochse, so lange, bis er auf diesen Namen horchte und geduldig stand, bis Wundknie auf seinen Rücken saß (*M*: 139).

Was die beiden Strukturen unterscheidet, ist die Art und Weise der Kommunikation zwischen den Interagierenden, wie aus der Geschichte von dem Urvater der Nama (Wundknie) und der Urmutter der Rinder (Vielfleck) zu entnehmen ist. Am Anfang verstehen sich Mann und Kuh durch eine gemeinsame Sprache und können sich gegenseitig behilflich sein. Dann aber wendet der Mann Gewalt als Mittel der Kommunikation an und entfremdet sich folglich von der Kuh.

Doch kommt in der Geschichte des Roten Afrikaners in Timms Roman und bezogen auf die Nama Kultur eine andere Dimension hinzu. In einer patriarchalen Gesellschaft wie die der Nama wird selbstverständlich dem Mann die Stärke in allen sozialen Angelegenheiten zugeschrieben. Wundknie ist aber physisch behindert und seiner Umwelt unterlegen. Dagegen befindet sich Vielfleck in einem Matriarchat und ist wegen der Verletzung mit dem Dorn im Huf nur vorübergehend kraftlos. Der Ausgangspunkt ihrer Beziehung ist gegenseitige Hilfe: Wundknie zieht ihr den Dorn aus dem Huf und bekommt dafür Milch von Vielfleck (*M*: 139). Zu diesem Zeitpunkt ist die Kommunikation zwischen Mensch und Tier offen und unmittelbar. Sie scheinen sogar eine gemeinsame Sprache zu haben und verhandeln als Gleichberechtigte darüber, wer was vom anderen bekommen soll. Wundknie „bittet“ die Kuh um Milch und die Kuh „willigt ein“ (*M*: 139). Ein Bruch in der Kommunikation zwischen Mensch und Tier stellt dann den Wendepunkt von einer symbiotischen zu einer ausbeuterischen Beziehung zugunsten des Menschen dar. Dabei greift der Mensch zur Gewalt als alternativem Mittel der (einseitigen) Kommunikation, was hier als eine Anspielung auf den kommenden europäischen Kolonialismus gedeutet werden kann. Die Selbstverständlichkeit von Gewalt im Kontext des Kolonialismus zeigt sich durch die in *Morenga* dargestellte Debatte über die besten Methoden der „Züchtigung“ der Afrikaner, u.a. ob man dabei den Schambock oder das Tauende verwenden sollte und die jeweiligen Vor- und Nachteile davon. So wird in der Debatte jeweils das Für und Wider dieses oder jenes „Züchtigungsinstrument“ (*M*: 154) argumentiert und kein einziges Mal gegen die Prügelstrafe, die von allen Debattierenden ohne weiteres als notwendig akzeptiert wird.

Die Anwendung von Gewalt in asymmetrischen Machtverhältnissen erinnert auch an zwei unterschiedliche Sichtweisen, die von Gottschalk und dem Aufständischen Rolfs vertreten werden und eine vielsagende Antwort von Leutnant Schwanebach nach sich ziehen. Die erste Position kommt in Gestalt einer rhetorischen Frage Gottschalks, der davon ausgeht, die Kenntnis der einheimischen Sprache und das Verstehen der Einheimischen überhaupt seien unentbehrliche Voraussetzungen des ‚erfolgreichen‘ Kolonialismus:

Wie will man ein Land kolonisieren, wenn man sich nicht einmal die Mühe macht, die Eingeborenen zu verstehen, hatte Gottschalk einmal in Keetmannshoop gefragt. Mit Hilfe eines Dolmetschers und einer Nilpferdpeitsche, hatte Leutnant von Schwanebach geantwortet, einer international verständlichen Sprache (*M*: 110).

Mit seiner Antwort verwirft Schwanebach (im Roman abwechselnd auch Schweinebauch genannt) Gottschalks These und verweist zugleich auf die wahre Basis des Kolonialismus: die Ausbeutung der Kolonisierten. Gewalt erscheint dabei auch als Ersatzkommunikation in einem von ungleichen Machtverhältnissen gekennzeichneten kolonialen Kontext.⁸ Vergleicht man Gottschalks Frage mit einer späteren Aussage Rolfs (einem der Nama-Kämpfer) in der Endphase des Vernichtungskrieges, wird man wieder an die bestehenden Machtverhältnisse erinnert, aber dieses Mal in einem anderen Kontext, den man „post-genozidal“ oder mit Vorsicht sogar „post-kolonial“ im Sinne von „Kolonialismus im Rückblick“ nennen könnte. In dem erwähnten Erzählkontext erzählt Rolfs Gottschalk von einem besonderen Denkmal für die Tätigkeiten eines notorischen Händlers namens Klügge, in Gestalt von einem riesigen, teilverbrannten Fass. Da Gottschalk ihm nicht glaubt, schlägt Rolfs vor, sich die Geschichte von einer besonderen Kuh erzählen lassen (vgl. *M*: 425f.). Diese Kuh gehört den Bondelzwarts, denjenigen also, die als Erste kriegerischen Widerstand in Deutsch-Südwestafrika im Jahre 1903 geleistet haben. Die Kuh, „die man bislang allen Verfolgungen zum Trotz habe retten können“ (*M*: 426), tritt also auch als Überlebende des Genozids auf. Dagegen symbolisiert ihr vorgesehener Ansprechpartner Gottschalk, als „Arzt der Rinder“ (*M*: 426), einen Versuch zur Wiederherstellung (Heilung) der menschlichen Verhältnisse zwischen Kolonisierten und Kolonisatoren bzw. Versöhnung nach dem Genozid in Deutsch-Südwestafrika. Dieser Versuch scheitert wieder an Fehlkommunikation, was im Roman metaphorisch durch den vergeblichen Versuch Gottschalks, mit der Kuh zu sprechen, gezeigt wird. Dazu sagt Rolfs amüsiert: „Du willst ein Arzt der Rinder sein, aber kannst sie nicht einmal verstehen“ (*M*: 426). Gegenseitigkeit wird dabei noch einmal als Basis der zukünftigen Verhältnisse zwischen (ehemaligen) Kolonisatoren und Kolonisierten hervorgehoben.

Wenn man zum Schluss wieder die Erzählung des Roten Afrikaners im Landeskunde-Kapitel 1 und den Erzählkontext genauer betrachtet, fällt der Vergleich von Macht- und Lebensverhältnissen vor und während des Kolonialismus auf. Gorth, Missionar der Rheinischen Mission, kommt im Jahre 1852 in Südwestafrika an, hält sich kurz in Warmbad auf und macht sich dann auf den langen Weg nach Bethanien, wo er seinen Vorgänger Knudsen ersetzen soll. Unterwegs nach Bethanien besucht er durch Zufall zwei ganz unterschiedliche einheimische Dörfer. Das erste Dorf war vollkommen vom Einfluss der Europäer verschont:

Die Menschen seien arm hier, sehr arm sogar. Nach einer über Jahre anhaltenden Dürre – erst in diesem Jahr sei oft und viel Regen gefallen – sei fast das gesamte Vieh eingegangen. Den Kindern fehle es an Milch. Gelüste es sie nach Süßigkeiten, so fingen sie sich blumensuchende Bienen, denen sie den Honigmagen aus dem Leib zögen, um ihn dann auszusaugen. Wenn aber eine Familie einmal reichlich zu essen habe, sei es eine Antilope oder eine Racke, teile sie brüderlich mit

⁸ Zu dieser Zeit wurden in Deutschland auch Schulkinder z.T. aufs Grausamste geprügelt. Die Deutschen haben die Afrikaner als unmündige Kinder wahrgenommen.

den anderen. Trotz der Not sei man heiter und freundlich, nicht nur ihm, dem Fremden gegenüber, sondern auch untereinander (*M*: 135).

In diesem Dorf erlebt Gorth die reine Daseinsform der Nama, unangetastet vom Kolonialismus. Zwei Wochen lang kann er den Lebensstil der Nama ethnografisch beobachten, ihre Essgewohnheiten, Familienverhältnisse, Verbundenheit, Freizeitaktivitäten, strengen Sitten und ausgelassene Lebenshaltung, und er ist offensichtlich angetan. Ihm fällt auf, dass die Dorfbewohner ganz harmonisch miteinander und in ihrer Umgebung leben. Die Lebensart in diesem von europäischer Zivilisation verschonten Dorf ist genau das, was der Anthropologe John Bodley unter dem Begriff „culture scale“ bespricht. Nach Bodley (2002: 138) organisieren sich indigene Völker in kleinen Gesellschaften, in denen alle ihre unmittelbaren Bedürfnisse vorhanden sind, so dass die Notwendigkeit von privatem Vermögen entfällt:

In small-scale cultures, where all households have assured access to food and shelter and the rewarding experiences offered by their culture, there is less cultural incentive to accumulate wealth. Likewise, there is little incentive to expand the population and its consumption of resources.⁹

Die Dorfbewohner der ersten Zwischenstation, die Missionar Gorth in *Morenga* besucht, waren von zwei Gegenständen besonders beeindruckt, die Gorth dabei hatte: seinem Feuerzünder und seiner Feuerwaffe. Diese Gegenstände des Fortschritts, die die Dorfbewohner dann mit dem Fremden in Verbindung bringen, versprechen ihnen ein bequemes Leben. Doch es ist genau diese Vorstellung von einer eventuellen Bereicherung des einheimischen Lebens durch den Besitz von europäischen Waren, die den Roten Afrikaner zum Sprechen bringt. Er fängt dabei mit einem auf Gorth gerichteten Vorwurf an, der als Vergleich zwischen zwei Formen der Herrschaft über andere gedeutet werden könnte oder als ein Hinweis auf die Gefahr der Verseuchung von Lebensverhältnissen der „small-scale cultures“ durch den Kontakt mit den Weißen interpretiert werden könnte:

Euer Taschenfeuer wollen sie, sagte keuchend der Rote Afrikaner, der Leitochse, der links ging, und eure Blechnäpfe. Wer will noch die Schlinge legen und mühsam die Racke fangen, wenn ihr einmal in die Luft schießt und gleich zwanzig fallen vom Himmel. Ihr seid schlimmer noch als Wundknie (*M*: 138f.).

Der Unterschied zwischen indigenen und „zivilisierten“, „kommerzialiserten“ Kulturen ist der Massenkonsum, der wiederum ein Ergebnis des technologischen Fortschritts ist. Diese Art von „Fortschritt“, was in kolonialen Begegnungen offensichtlich ist, erweist sich als zerstörerisch, nicht nur für die kleinen Kulturen, sondern auch für die Umwelt, in der sie sich befinden. Bodley (2002: 142) argumen-

⁹ In einer seiner Analysen des Romans *Morenga* stellt Horn (1995: 94) fest, dass das Leben der Nama – die man hier als ein passendes Beispiel für eine „culture scale“ Gesellschaft im Sinne von Bodley betrachten könnte – „vorbildlich“ für Uwe Timm und die Bewegungen der sechziger Jahre sei.

tiert, die ethnozentrische, rücksichtslose Einführung der „commercial economy“ im Rahmen des Kolonialismus führe zur Entmenschlichung der Mitglieder der „small-scale cultures“, ihrer Ausbeutung, bis hin zu ihrer Vernichtung. Dies zeigt sich im Roman fünfzig Jahre nach dem Tod des Missionars Gorth im Genozid an den Nama und Herero.

Dem Roten Afrikaner zufolge zeigt sich der Kolonialismus in unterschiedlichen Formen und mit unterschiedlicher Intensität. Erscheinungsformen der kolonialen Herrschaft kann man unterschiedlich beurteilen. Die kolonialen Machtverhältnisse zwischen Europäern und Afrikanern schätzt der Rote Afrikaner im Hinblick auf die Wirkung des Kolonialismus auf die Kolonisierten und im Vergleich zu der Nama-Rinder-Beziehung als tiefgreifender ein. Je mehr die üblichen Lebensverhältnisse der Kolonisierten auf den Kopf gestellt werden, desto strenger wird er vom Roten Afrikaner beurteilt.

Der nächste Zwischenaufenthalt Gorths im zweiten Dorf, das schon lange Verkehr mit europäischen Händlern und einem Missionar gehabt hatte, bestätigt die Befürchtungen des Roten Afrikaners. Das Einzige, was die beiden Dörfer gemeinsam hatten, war Armut. Trotz der Armut blieben im ersten Dorf die guten Sitten, die Harmonie und Freude erhalten. Im zweiten Dorf waren sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen von den Europäern abhängig gemacht worden. Gorth wird von den Kindern beim ersten Anblick angebettelt und von den Männern um Hilfe gegen die Ausbeutung der Händler gebeten. Ihm werden in diesem Dorf auch seine Feuerwaffe, Töpfe und Lebensmittel gestohlen. Kontakt mit der europäischen Zivilisation zerstört sowohl die moralische Basis der afrikanischen Gesellschaften als auch den Selbstversorgungsgrad der Afrikaner, die unter der „culture scale“-Ausrichtung garantiert sind.

In den Landeskunde-Kapiteln des Romans *Morenga* werden hauptsächlich die Aktivitäten der europäischen Händler und Missionare als Vorreiter des Kolonialismus veranschaulicht. Vor dem ersten Landeskunde-Kapitel stehen zwei Gefechtsberichte, die die Großoffensive gegen Morenga schildern und vor dem zweiten Landeskunde-Kapitel die Erfahrungen des Protagonisten Gottschalk im Kampf gegen die Aufständischen, wobei seine moralische Krise angesichts des Vernichtungskriegs in seinen Tagebucheinträgen zum Ausdruck kommt. Die Rolle Gorths als Missionar wird besonders dadurch hervorgehoben, dass er als der einzige Ansprechpartner des sprechenden Ochsen auftritt. Ein Missionar scheint für diese Rolle besonders geeignet zu sein, denn die Errichtung der Kolonialherrschaft war abhängig von den Informationen der Missionare, die den Administratoren, Soldaten und manchmal auch den Händlern vorangegangen waren. Timm hält sich hier an den Ablauf der Kolonisierung, denn wie Steinmetz (2008: 598) ausführt: „Missionaries paved the way for conquest [...] by offering comprehensive representations of the indigenous populations.“

Der sprechende Ochse in *Morenga* spielt also eine kritische Rolle in der Hervorhebung der afrikanischen vorkolonialen Geschichte und Beurteilung des Kolonialismus aus der (Frosch-)Perspektive eines Untertanen. Er tritt auch als Träger des

kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses auf, als Vermittler der rezenten Vergangenheit und Urgeschichte der afrikanischen Volksgruppen, insbesondere der Nama. In *Morenga* wird vor allem in den sogenannten Landeskunde-Kapiteln zum einen Geschichte und Mythos gegenübergestellt und zum anderen kommunikatives und kulturelles Gedächtnis inszeniert. Die Landeskunde-Kapitel werden generell im Märchenstil erzählt. Im Landeskunde-Kapitel 1 kommt der erzählende Ochse vor, der die Urgeschichte der Herero und Nama und auch die vorkoloniale Geschichte erzählt. An anderen Stellen im Roman wird auch auf die orale Vermittlung der Nama-Geschichte verwiesen, die dann von den Deutschen mit Skepsis entgegengenommen wird. Erst nach einem positiven Beweis kann sich die Wahrheit der Nama-Erzählungen herausstellen. Der sprechende Ochse tritt als Träger des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses auf, indem er von der vorkolonialen Geschichte und dem Ursprung der Herero und Nama erzählt. Mit dieser Darstellungsweise ist es Uwe Timm gelungen, die Kulturdifferenz zwischen den Afrikanern und Deutschen zu relativieren und wird dadurch zum Beweis, dass wahre Volkstümlichkeit bis in den höchsten Rang der Geschichtsschreibung reichen kann. In *Morenga* wird das Thema der kulturellen Differenz zwischen Deutschen und Afrikanern, also ‚Zivilisierten‘ und ‚Wilden‘ bezüglich der Vorstellung von Geschichte dadurch differenziert, dass die orale Übertragung von historischen Ereignissen als Ersatz für die formale Geschichtsschreibung erscheint. Wir tun also gut daran, bei Timm nicht nur auf sein soziales Engagement bezüglich des Vernichtungskriegs, sondern auch auf formales und artistisches Kalkül zu achten, wie am Beispiel von der Inszenierung von Interkulturalität gezeigt wurde.

Noch eines kommt hinzu: die Vermittlung der afrikanischen Perspektive in einem aus einer europäischen Sicht geschriebenen Roman, ohne dabei eine ‚Einfühlungsästhetik‘ aufzuweisen und folglich die Vorstellung von „Differenz als Machtinstrument“ (Mecklenburg 2008: 99) festzuhalten, wie es in den asymmetrischen Interaktionen innerhalb der kolonialen Kontaktzonen üblich war.

Bibliografie

- Agossavi, Simplicio (2003): *Fremdbermeneutik in der zeitgenössischen deutschen Literatur. An Beispielen von Uwe Timm, Gerhard Polt, Urs Widmer, Sibylle Knauss, Wolfgang Lange und Hans Christoph Buch*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Assmann, Aleida (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C.H. Beck.
- Assmann, Jan (1992): *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck.
- Attikpoé, Kodjo (2006): (Post)kolonialer und Fremdheitsdiskurs. Eine Analyse von Uwe Timms „Morenga“ und Gerhard Seyfrieds „Herero“ aus imagologischer Sicht. In: Bechhaus-Gerst, Marianne; Gieseke, Sunna (Hrsg.): *Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 93–102.
- Baumbach, Kora (2006): Literarisches ‚going native‘. Zu Uwe Timms Roman *Morenga*. In: Finlay, Frank; Cornils, Ingo (Hrsg.): *„(Un-)erfüllte Wirklichkeit“*. *Neue Studien zu Uwe Timms Werk*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 92–112.
- Bodley, John H. (2002 [1999]): Victims of Progress. In: Hinton, Alexander Laban (Hrsg.): *Genocide: An Anthropological Reader*. Massachusetts; Oxford u.a.: Blackwell, 137–163.
- Dichtl, Fritz (2008): *Sprechende Tiere in Literatur und visuellen Medien: Eine volkskundliche Untersuchung zur Beziehung Mensch – Tier*. (http://www.opus.bibliothek.uni-augsburg.de/.../Dichtl_Sprechende_Tiere.pdf) (12.03.2012).
- Hagedstedt, Lutz (1995): Von essenden Sängern und singenden Ochsen: Sprechsituationen bei Uwe Timm. In: Durzak, Manfred; Steinecke, Hartmut (Hrsg.): *Die Archäologie der Wünsche. Studien zum Werk von Uwe Timm*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 245–265.
- Hamann, Christof; Timm, Uwe (2003): „Einfühlungsästhetik wäre ein kolonialer Akt“. Ein Gespräch. In: *Sprache im technischen Zeitalter* 168(41), 450–462.
- Herman, Jost (1995): Afrika den Afrikanern! Timms *Morenga*. In: Durzak, Manfred; Steinecke, Hartmut (Hrsg.): *Die Archäologie der Wünsche. Studien zum Werk von Uwe Timm*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 47–63.
- Hielscher, Martin (2005): Der Wunderbusch, die Kartografie, das Gebet. Formen und Erfahrung des Fremden bei Uwe Timm, Geyhard Seyfried und Hubert Fichte. In: Hamann, Christof (Hrsg.): *Afrika – Kultur und Gewalt. Hintergründe und Aktualität des Kolonialkriegs in Deutsch-Südwestafrika. Seine Rezeption in Literatur, Wissenschaft und Populärkultur (1904-2004)*. Iserlohn: Institut für Kirche und Gesellschaft, 191–205.

- Hielscher, Martin (2003): Sprechende Ochsen und die Beschreibung der Wolken. Formen der Subversion in Uwe Timms Roman *Morenga*. In: *Sprache im technischen Zeitalter* 168(41), 463–471.
- Holdenried, Michaela (2011): Neukartierungen deutscher Kolonialgebiete. Postkoloniale Schreibweisen in Uwe Timms Roman *Morenga*. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 2(2), 129–149.
- Horn, Peter (1995): Über die Schwierigkeit, einen Standpunkt einzunehmen. Zu Uwe Timms *Morenga*. In: Durzak, Manfred; Steinecke, Hartmut (Hrsg.): *Die Archäologie der Wünsche. Studien zum Werk von Uwe Timm*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 93–118.
- Horn, Peter (1988): Fremdsprache und Fremderlebnis. Dr. Johannis Gottschalks Lernprozess in Uwe Timms *Morenga*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 75–91.
- Kamya, Julienne (2005): *Studentenbewegung, Literatur und Neuentdeckung der Fremde. Zum ethnografischen Blick im Romanwerk Uwe Timms*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Knapp, Karlfried (2003): Kulturunterschiede. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler, 54–60.
- Kußler, Rainer (1995): Interkulturelles Lernen in Uwe Timms *Morenga*. In: Durzak, Manfred; Steinecke, Hartmut (Hrsg.): *Die Archäologie der Wünsche. Studien zum Werk von Uwe Timm*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 65–91.
- Kußler, Rainer (1992): Interkulturelles Lernen in Uwe Timms *Morenga*. In: *Acta Germanica. Jahrbuch des südafrikanischen Germanistenverbandes* 21, 201–229.
- Lau, Brigitte (1995): Concerning the Hendrik Wittbooi Papers. In: Lau, Brigitte (Hrsg.): *History and Historiography 4 Essays in Reprint*. Windhoek: Discourse/MSORP, 17–38.
- Mecklenburg, Norbert (2008): *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: IUDICIUM.
- Neuhaus, Stefan (2004): „Plötzlich findest du dich wieder, und du bist ein anderer.“ Grenzauflösung als konstitutives Merkmal von Uwe Timms Werk. In: Platen, Edgar; Todtenhaupt, Martin (Hrsg.): *Grenzen, Grenzüberschreitungen, Grenzauflösungen. Zur Darstellung von Zeitgeschichte in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. München: IUDICIUM, 79–92.
- Pratt, Mary Louise (2004): *Imperial eyes. Travel Writing and Transculturation*. London: Routledge.

- Richter, Steffen (2004): „Hic sunt leones“. Die Kolonialkriege in Deutsch-Südwestafrika und die deutschsprachige Gegenwartsliteratur. In: *Sprache im technischen Zeitalter* 168(41), 428–441.
- Simo, David (1997): Formen der Interkulturalität in der deutschen Gegenwartsliteratur. In: Knobloch, Hans-Jörg; Koopmann, Helmut (Hrsg.): *Deutschsprachige Gegenwartsliteratur*. Tübingen: Stauffenburg, 97–112.
- Steinmetz, George (2008): The Colonial State as a Social Field: Ethnographic Capital and Native Policy in the German Overseas Empire before 1914. In: *American Social Review* 73, 589–612.
- Timm, Uwe (2005): *Morenga. Roman*. München: dtv.
- Vedder, Heinrich (1938): *South West Africa in Early Times. Being the Story of South West Africa up to the Date of Maharero's Death in 1890*. London: Oxford University Press.

Afrikanische Übersetzungsgermanistik? Überlegungen zu einem neuem Verständnis von Übersetzungswissenschaft und interkultureller Germanistik an afrikanischen Hochschulen

Shaban Mayanja (University of Nairobi)

1 Einleitendes

Die Übersetzungswissenschaft positioniert sich derzeit neu. Nachdem sie jahrelang lediglich als Teil der angewandten Linguistik betrachtet wurde, wird sie zunehmend als Kulturwissenschaft verstanden (Weller 2003). Spätestens nach dem sogenannten *Translation Turn* der 1990er Jahre wurde das Fach Übersetzungswissenschaft interdisziplinär unterrichtet.¹

Neuere Ansätze in der Übersetzungswissenschaft, die die Interdisziplinarität des Fachs in den Vordergrund rücken (Koller 2011, Wolf; Fukari 2007) erfordern aus meiner Sicht ein Umdenken in der Auseinandersetzung mit Übersetzungsproblematiken in der interkulturellen Germanistik, vor allem im Hinblick auf das Verhältnis von Sprache und Macht. Gleichzeitig wird die Germanistik immer mehr als Kulturwissenschaft wahrgenommen und an Hochschulen entsprechend gelehrt. Dazu Claudia Benthien (2002: 7):

¹ Nach der „Linguistisierung“ der Übersetzungswissenschaft in den sechziger Jahren kam es zu einem Paradigmenwechsel im deutschsprachigen Raum. Dies hatte auch Folgen für die Literaturübersetzung. Neuere Studiengänge dienen der Professionalisierung des Literaturübersetzers. Die Literaturübersetzung wird demnach als Medium fremdkultureller Erfahrung verstanden und dem Übersetzer als Mediator im internationalen Kultur- und Literaturausaustausch kommt eine besondere Bedeutung zu. (Vgl. Weller 2003: 66f.).

Das Zeitalter des Methodenstreits (in der Germanistik) scheint vorüber. Die gegenwärtigen ‚Methoden nach den Methoden‘ sind eklektizistisch und offen, sie übernehmen Theoreme aus den tradierten Methoden und ergänzen sie durch neue, bilden aber untereinander auch Überschneidungen und Ähnlichkeiten. Gemeinsam ist den Ansätzen, dass sie die Germanistik als Kulturwissenschaft verstehen, ohne die philologische Basis des Fachs aufzugeben.

Bereits Anfang der neunziger Jahre äußerte sich Doris Bachmann-Medick (1996) zur anthropologischen Wende in der Literaturwissenschaft. Auch wenn sie dabei die Germanistik als Kulturwissenschaft nicht erwähnte, lässt eine Analyse ihres Textes diesen Schluss ohne weiteres zu.² In diesem Zusammenhang beschreibt die brasilianische Übersetzungswissenschaftlerin Rosemary Arrojo (2008: 45) Übersetzung als „geregelt Transformation“ und auf Dekonstruktionstheorien aufbauend die Konstruktion des Fremden und die der damit einhergehenden Transformation des Eigenen:

This deep awareness of the intimate connection between language and power has brought increasing attention to the ways in which we construct and relate to the foreign and how this relationship transforms and redefines the domestic. Consequently, we can also associate the increasing visibility of translation – both in the usual sense and as a concept – to an overall interest in issues of transnationality and globalization, an association that has led specialists to speak not only of a ‚translational turn‘ in the humanities, but actually to redefine the humanities as ‚Translation Studies‘.

Die Übersetzungswissenschaft wird hierbei über das herkömmliche Verständnis des Faches hinaus verstanden. Das impliziert einen Abschied von der philologischen Übersetzung und eine Horizonterweiterung über die Kulturübersetzung hinaus (Bachmann-Medick 1996). Dieses neue Verständnis der Germanistik geht mit einer Neubewertung der Funktion von Germanistikdozenten im Ausland einher, die sich zunehmend als Mittler zwischen Kulturen verstehen (Mayanja 2012).

Afrikanischen Germanisten, die sich ständig in einem „Zwischenraum“ zwischen der deutschsprachigen und der jeweiligen afrikanischen Kultur befinden, kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Funktion zu (vgl. Muranga 1992). Ähnlich wie Übersetzer übernehmen auch diese zwangsläufig eine Vermittlerfunktion vor allem hinsichtlich einer afrikanischen bzw. Afrika-spezifischen Übersetzungsgermanistik. Insofern lässt sich eine Symbiose zwischen der Germanistik und der Übersetzungswissenschaft erkennen, da beide Disziplinen fast zeitgleich zu einer (vergleichenden) Kulturwissenschaft ausgebaut wurden und werden. Dieser Vorgang ist bei weitem noch nicht abgeschlossen. Gerade an afrikanischen Hochschulen, wo die interkulturelle Germanistik betrieben wird, könnte sich die Verzahnung der Übersetzungswissenschaft mit der Germanistik nach meinem Dafürhalten als sehr fruchtbar erweisen. Vor allem im Bereich der Literaturüber-

² Besonders aufschlussreich ist Bachmann-Medicks Kapitel „Kultur als Text: Herausforderungen der interpretativen Kulturanthropologie“ (1996: 22–30).

setzung scheint dies vielversprechend zu sein, denn die Übersetzung von literarischen Texten dient in Zeiten der Internationalisierung dem Kulturaustausch, und afrikanische Germanisten ähnlich wie Übersetzer sind per se Kulturmittler (vgl. Mayanja 2012).

Ein wesentliches Ziel der Literaturübersetzung ist die Schaffung eines Begegnungsorts von vermeintlich fremden Kulturen, um so gegenseitiges Verständnis zu fördern. In dem Zusammenhang unterstreicht Bachmann-Medick (1996) die zunehmende Bedeutung einer kulturpolitischen Dimension der literarischen Übersetzung angesichts „neuer“ Literaturformen. Es handele sich dabei um außereuropäische Literaturen und eine damit einher gehende Infragestellung des einseitigen westlichen Übersetzungsanspruchs: Fremde Kulturen sind überhaupt erst durch ihre Repräsentation in Mythen, Klassifikationen, Ritualen, Kunstwerken, Texten usw. zugänglich (vgl. Bachmann-Medick 1997: 7).

Kulturelle Übersetzung bedeutet demnach Übersetzung zwischen kulturellen Kodes und Kodierungsweisen. Die Hybridisierung von Texten und Sprachen (Venuti 1995) – man denke dabei an die neuen Erscheinungsformen afrikanischer Literaturen im Englischen und Französischen (Griffiths; Ashcroft; Tiffin 1989) – ermöglicht eine Fülle von interessanten Forschungsthemen in afrikanischen Germanistikabteilungen, wobei die Übersetzungswissenschaft eine zentrale Rolle einnehmen könnte.

2 Afrikanische Texte in deutscher Übersetzung

Jährlich werden knapp 20.000 literarische Texte in deutschsprachigen Ländern verlegt. Davon sind knapp 40 Titel Übersetzungen afrikanischer Romane. Dies schließt neue Ausgaben früherer Übersetzungen ein. Die wichtigsten Verlage für afrikanische literarische Texte sind der Lamuv Verlag, Peter Hammer Verlag und einige kleine Verlage in der Schweiz. Es handelt sich hierbei um kleine Verlage, die stets mit finanziellen Engpässen kämpfen müssen. Das Auswärtige Amt in Berlin und Helvetia Schweiz bezuschussen im Rahmen ihres Übersetzungsförderprogramms die Übersetzung der Literatur aus dem Süden.

Es handelt sich im Falle der Übersetzungen aus Afrika meistens um Texte aus dem Englischen, gefolgt von Französisch, Portugiesisch, Kiswahili, Arabisch, Sesotho, Zulu und Igbo. Laut Waltraut Kolb (2011)³ wurden 2009 ca. 300 Bände (literarische und nicht literarische Titel) aus Afrika ins Deutsche übertragen. Davon waren lediglich 59 Titel literarische Werke.⁴ Damit einhergehend sind bescheidene

³ Vortrag an der Universität Bayreuth zur deutschen Übersetzung von Chinua Achebes *Things Fall Apart* ins Deutsche, 2011.

⁴ Diese Informationen stammen von der offiziellen Internetseite des Literaturförderprogramms. www.litprom.de/service/uebersetzungsfoerderung/geofoerderte-titel-afrika.html (17.03.2014). Demnach sind bis jetzt 141 Bände (Romane, Kurzgeschichten und Gedichtbände) aus Afrika durch Litprom gefördert worden.

Verkaufszahlen. Insgesamt ist der Anteil afrikanischer literarischer Texte auf dem deutschsprachigen Buchmarkt als relativ gering einzuschätzen (Kolb 2011).⁵

Auch hier ist ein deutlicher Trend erkennbar: Während 34 der Titel aus Südafrika stammten, wurden nur acht aus Nigeria, fünf aus Kenia und jeweils zwei Titel aus Ghana, Somalia und Simbabwe sowie jeweils ein Werk aus Äthiopien, Eritrea, Tansania, Sierra Leone, dem Sudan und Malawi übersetzt. Anzumerken ist dabei, dass knapp die Hälfte der Autoren in der Diaspora leben. 2011 wurden 36 Titel aus Afrika ins Deutsche übersetzt. Trotz des relativ geringen Anteils am deutschen Buchmarkt scheint die Zahl der übersetzten Werke von afrikanischen Autoren stabil zu sein. Laut dem Katalog der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika und Asien (Kolb 2011) konnte ein signifikanter Anstieg der übersetzten literarischen Werke aus Afrika in den zurückliegenden 13 Jahren verzeichnet werden (Kolb 2011). Waren es 1998 nur 300 Bände, sind es jetzt insgesamt knapp über 500 Titel.⁶

Was die Rezeption der afrikanischen Literatur im deutschsprachigen Raum anbelangt, unterscheidet Dieter Riemenschneider (1987) hierzu drei Phasen: Die erste Phase ab dem 19. Jahrhundert war seiner Auffassung nach durch eine ethnologische Materialiensammlung gekennzeichnet. In der zweiten ab 1950 ging es hauptsächlich um politische und landeskundliche Interessen (Riemenschneider 1987: 207). Laut dem kamerunischen Germanisten Albert Gouaffo (1998: 54) ist die öffentliche Anerkennung der afrikanischen Literatur wie etwa die Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels an Leopold Sedar Senghor Ausdruck der verstärkten Übersetzertätigkeit dieser Zeit. Erst ab der dritten Phase (ab 1980) kam es zu verstärkten Vermittlungsversuchen durch Literatur, gefördert u.a. durch die Frankfurter Buchmesse und Verlagsgründungen (Riemenschneider 1987: 207).

3 Zur Rezeption afrikanischer Literatur in deutscher Übersetzung

Die vergleichsweise ausführlichste Studie wurde von dem Germanisten Marcus Kessel (2011) erstellt, der u.a. die Arbeiten von Albert Gouaffo (1998) zur Rezeption frankofoner afrikanischer Literatur, Tomi Adeaga (2005) zur Rezeption anglofonen afrikanischer Literatur sowie Manfred Loimeier (2006) zum journalistischen Interview als Rezeptionsform afrikanischer Literatur kritisch unter die Lupe nimmt.

In seiner Dissertation aus dem Jahre 2011 kommt Kessel bezüglich der Rezeption afrikanischer Literatur im deutschsprachigen Raum im Gegensatz etwa zu Gouaffo zu dem Schluss, dass man nicht generell von einem Scheitern sprechen könne. Immerhin sei es in den letzten Jahrzehnten zu einer kontinuierlichen

⁵ Das bestätigt Karin Graf (2009) in ihrer Masterarbeit zur anglofonen Literatur Afrikas in deutscher Übersetzung seit 2006.

⁶ Näheres unter: www.litprom.de.

Beschäftigung mit diesem Thema sowie zur Etablierung eines Nischensektors auf dem Buchmarkt gekommen. Gouaffos und Adeagas Studien weisen gewiss auf die problematische Rezeption afrikanischer Literatur in deutscher Übersetzung hin, leiden jedoch streckenweise an mangelnder Differenzierung (Kessel 2011).

In dem Zusammenhang ist die Habilitationsschrift der senegalesischen Germanistin, Khadi Fall (1996) m.E. von großer Bedeutung, da sie sich explizit mit Übersetzungsproblematiken befasst, die im Zuge der Übersetzung frankofoner afrikanischer Literatur ins Deutsche entstehen.⁷ In ihrer Studie zur Übersetzung von Ousmane Sembenes *Le Boit* ins Deutsche macht sie auf einen afrikanischen Subtext, der als ungeschriebenes Original gelten kann, aufmerksam, und bezeichnet den Vorgang als „innerliche Übersetzung“ (Fall 1996: 7f.). Die Idee eines ungeschriebenen Originals habe ich in meiner 1999 verfassten Dissertation aufgegriffen und diese anhand der Erzählformen der afrikanischen Oralliteratur zu verdeutlichen versucht (Mayanja 1999).

Die Übersetzungswissenschaftlerin Waltraud Kolb (2009) nennt den ungeschriebenen Text „Subtext“.⁸ Der „ungeschriebene“, „dritte“ bzw. Subtext in den afrikanischen Literaturen (in europäischen Sprachen verfasst) stellt ein besonderes Forschungsfeld in der Übersetzungsgermanistik in Afrika dar, vor allem dort, wo die Verzahnung zwischen interkultureller Literaturwissenschaft und Übersetzung im Vordergrund stehen soll.⁹ Alle Studien haben jedoch nicht vermocht, eine aus meiner Sicht längst fällige Verbindung zwischen der „herkömmlichen Germanistik“ und der Übersetzungswissenschaft herzustellen, die ich kurz als Übersetzungsgermanistik bezeichne.¹⁰ Um meine Vorstellung einer bedarfsgerechten Übersetzungsgermanistik für afrikanische Hochschulen darlegen zu können, scheint mir ein kleiner Exkurs in die Entwicklung der Übersetzungswissenschaft sinnvoll.

4 Zur Genese und zum Paradigmenwechsel der Übersetzungswissenschaft

Die Übersetzungswissenschaft ist eine relativ junge akademische Disziplin, die erst in den sechziger Jahren als solche konzipiert wurde (Weller 2003). Die Ursache für diese späte Gründung (im Vergleich zu anderen klassischen Forschungsrichtungen

⁷ Zur Problematik der Bezeichnungen „anglofone“ bzw. „frankofone“ afrikanische Literatur vgl. Mayanja (1997).

⁸ In dem Zusammenhang ist Chantal Zabus' Auseinandersetzung mit dem „underlying African narrative“ am Beispiel des westafrikanischen Pidgin (enPi) von Interesse. (Vgl. Zabus 1991).

⁹ Vereinzelt liegen auch weitere Abschlussarbeiten zum Thema Übersetzung afrikanischer Literatur ins Deutsche vor, u.a. Beatrix Aigners Studie zur Übersetzung von Achebes *Things Fall Apart* (1994), Ajibola (2010) (unveröffentlicht), Nneka (2010) (unveröffentlicht), Omotayo (2010) (unveröffentlicht), Ifesich (2011) (unveröffentlicht), Dijk (2011).

¹⁰ Der Terminus „Übersetzungsgermanistik“ wird von mir als analytischer Begriff verwendet. Er soll als Versuch, die herkömmliche Germanistik mit der Übersetzungswissenschaft (als Kulturwissenschaft) zu verzahnen, verstanden werden.

wie Linguistik oder Literaturwissenschaft) ist, dass Übersetzungswissenschaft ursprünglich eine sprachwissenschaftlich fundierte Disziplin war, also der Linguistik zugeordnet war (Weller 2003). Auch heute gilt die Übersetzungswissenschaft an vielen Hochschulen als Teil der angewandten Sprachwissenschaft.

Basierend auf den zwei Polen Verdeutschung und Verfremdung wie sie bereits von Friedrich Schleiermacher (2011 [1813]) formuliert wurden, entwickelten Eugene Nida und Jan de Waard (1986) erst in den 60er Jahren ein wissenschaftliches Konzept der Übersetzungsstrategie (formale und dynamische Äquivalenz), wobei Nida dieses später relativierte. Auch spätere Ansätze in der Übersetzungswissenschaft hatten ihren Ursprung in dem von Friedrich Schleiermacher entwickelten Konzepten. Dies gilt im deutschsprachigen Raum beispielsweise u.a. für die Leipziger Schule (Katharina Reiß 1971), den Göttinger Sonderforschungsbereich um Doris Bachmann-Medick und Harald Kittel (1996), Mary Snell-Hornby (1999) und Hans Vermeer (1987).

In den 1990er Jahren kam es zu einem Umdenken in der Übersetzungswissenschaft, hervorgerufen durch neue Ansätze in verwandten Disziplinen etwa New Historicism, Culture Writing Debate, Postcolonial Studies und Gender Studies (Mayanja 2012). In ihrem Kapitel *Multikultur oder kulturelle Differenzen? Neue Konzepte von Weltliteratur und Übersetzung Kulturen* thematisiert Doris Bachmann-Medick (1996: 262ff.) den Paradigmenwechsel. Eine Vorreiterin im deutschsprachigen Raum war jedoch die Übersetzungswissenschaftlerin Mary Snell-Hornby, die feststellte, dass der Übersetzungsprozess „an interaction between two cultures“ sei, wobei der Kulturbegriff sich nicht nur auf die „arts“ beschränke, sondern „in a broader sense, as referring to all socially conditioned aspects of human life“ (Snell-Hornby 1988: 37).

Konkret bedeutet dieser Ansatz eine neue Wahrnehmung der Übersetzungswissenschaft und -praxis, da die Kultur nun in den Vordergrund gerückt wurde. Die Übersetzungswissenschaft verstand sich von da an als Kulturwissenschaft. In diesem Sinne sind Goethes Strategien der Übersetzung meiner Auffassung nach zu verstehen (Mayanja 2012), da die von ihm bevorzugte dritte Epoche der Übersetzung im Grunde die Kernthese der Kulturübersetzung bestätigt. In Goethes Konzept einer Weltliteratur nimmt die Übersetzung bekanntlich eine zentrale Rolle ein.

5 Goethes Konzept der Weltliteratur und der Übersetzung

Die neueren Ansätze in der Übersetzungswissenschaft sind bereits in Goethes Übersetzungsstrategien erkennbar, die wiederum in seinem Konzept der Weltliteratur eine zentrale Rolle einnehmen. Bezogen auf die Germanistik scheint mir jedoch Goethes Konzept der Weltliteratur und die damit verbundenen Übersetzungsstrategien weitaus ergiebiger. Mit „Weltliteratur“ ist keineswegs ein Bücherkanon gemeint, sondern ein geistiger Raum, in dem Dichter mittels Literatur nicht

mehr zu sich und von sich, sondern zu einander sprechen (vgl. Kreutzer 1996).¹¹ Dieser Dialog wird vor allem mittels Übersetzung ermöglicht, weswegen sich Goethes Gedanken um entsprechende Übersetzungsstrategien machte. Um Goethes Strategien, die er als „Epochen“ bezeichnete, besser nachvollziehen zu können, bedarf es eines Exkurses in die Entstehungsgeschichte seines Konzepts der Weltliteratur, in dessen Mittelpunkt die Literaturübersetzung steht.¹² Im Folgenden führe ich Goethes Übersetzungsstrategien bzw. Epochen aus:

Erste Epoche: Hier wird der Leser mit dem fremden Text vor dem Hintergrund seiner eigenen *Kulturerfahrung* und -realität bekannt gemacht.

Zweite Epoche: Man ist bemüht, sich den Sinn des Textes anzueignen, sich in ihn zu versetzen, doch ihn dann auf die eigenen kulturellen Erfahrungen umzumünzen.

Dritte Epoche: „Doppeltblickendes“ Verfahren: eine Form der Übersetzung, wo man die Übersetzung dem Original identisch machen möchte, so dass eins nicht anstatt des andern, sondern anstelle des andern gelten sollte. Dadurch entstehe, so Goethe, ein „drittes doppeltblickendes Verfahren“ (Goethe 1960 [1831]: 458f.).

Ein „doppeltblickendes Übersetzungsverfahren“ soll m.E. zur gegenseitigen Befruchtung der beteiligten Sprachen bzw. Kulturen führen. Ziel ist es, die Ausgangs- und Zielkultur gleichermaßen zu bereichern. Dabei wird die Authentizität der Ausgangskultur in Frage gestellt (vgl. Griffiths et al. 1989). Im gleichen Maße erfolgt ein „Normverstoß“ vor allem in Bezug auf Syntax und Lexik der Zielsprache. Daraus entsteht ein neuer Text in einem „dritten“ Raum zwischen den beteiligten Kulturen, der gegenseitiges Verständnis und Kulturkompetenz erfordert und fördert.

Der „dritte“ Raum bzw. die „dritte Epoche“ wurde bereits von Goethe im Rahmen seines Weltliteratur-Konzepts thematisiert. Zweifellos gehört der Einfluss von Herder zu den wesentlichen Faktoren, die zur Entstehung von Goethes Konzept einer Weltliteratur führten. Leo Kreutzer (1996) bezeichnet ihn gar als Lehrer von Goethe. Vor allem Herders Verständnis der Weltpoesie dürfte Goethes Vorstellung einer Weltliteratur als Gegenmodell zu einer „Nationalliteratur“ beeinflusst haben. Hinzu kam die Rezeption „fremder“ Literaturen in Deutschland (Weimar als Zentrum der Kulturbegegnungen), wie der persischen und englischen Literatur, Goethes Studium der Antike und seine vielgeübte Fähigkeit des Vergleichens in der Naturwissenschaft (Strich 1946: 370), wie Goethe die Weltliteratur in *Wilhelm Meisters Wanderjahre* thematisiert und die „rollende Zeit“, die nach seinem Dafürhalten

¹¹ Für Goethe ist Weltliteratur ein literarischer Brückenbau über trennende Ströme, ein geistiger Gütertausch, ein ideeller Handelsverkehr zwischen den Völkern, ein literarischer Weltmarkt, auf dem die Nationen ihre geistigen Schätze zum Austausch bringen (Goethe zit. in Strich 1946).

¹² Vgl. Goethes Aufsatz namens *Epochen geselliger Bildung*. Vor allem die letzte Epoche, die er als universelle Epoche bezeichnet, weist Parallelen zu seiner dritten Epoche der Übersetzung auf. (Goethe 1960 [1831]: 458f.).

eher „veloziferisch“ sei (Strich 1946: 369). Der Prozess der Weltliteratur, so Goethe, soll ebenfalls beschleunigt werden. Gemeint war nicht etwa ein Kanon bedeutender literarischer Werke, sondern ein geistiger Raum, in dem die Nationalliteraturen nicht mehr über sich selbst, sondern miteinander sprechen sollten. Weltliteratur wäre demnach ein Medium der Weltkommunikation, und die unterschiedlichen Sprachen und Literaturformen der Nationen seien nicht das *Trennende*, sondern das *Bindende* wie Münzsorten, die einen Tausch ermöglichen (Strich 1946). Dem Übersetzer kommt dabei eine wichtige Rolle zu, denn dieser vermittelt zwischen den Nationen und bereichert sich selbst dabei.

6 Zur Relevanz des Konzepts für die Übersetzungswissenschaft

Zu Recht hat man die aktuellen Übersetzungsstrategien Friedrich Schleiermachers zu verdanken, der mit seinen zwei Polen (Verdeutschung bzw. Verfremdung) die Übersetzungswissenschaft maßgeblich beeinflusste (Schleiermacher 2011 [1813]). Auch Goethes Strategien lassen sich mühelos auf den Kerngedanken Schleiermachers zurückverfolgen.¹³ Allerdings hat Goethe m.E. das Konzept weiter entwickelt, indem er allen voran die Entstehung eines dritten Raumes im Sinne eines „doppelblickenden“ Verfahrens thematisiert. Spätestens an dieser Stelle wird die Relevanz von Goethes Konzept der Weltliteratur deutlich. Die Germanistin Christine Ivanovic (2008: 159) sieht es ähnlich:

Es bietet sich daher an, heutige ‚Weltliteratur‘ als ein den globalen Austausch von und über Literatur kritisch begleitendes Konzept durchaus und gerade in Bezug auf den universalen Anspruch der sich konstituierenden Wissensgesellschaften einer Revision zu unterwerfen und gegebenenfalls neu zu definieren.

Begründet wird diese Einschätzung mit dem zunehmenden Interesse der Germanistik und Komparatistik an einem interdisziplinären Ansatz. Dazu Christine Ivanovic (2008: 159) weiter:

Dieser Aufgabe hat sich die germanistische und die komparatistische Forschung der letzten beiden Jahrzehnte mit steigendem Interesse auch deshalb zugewandt, weil die zeitgenössische Literatur selbst in zunehmendem Maße die Kategorien zu sprengen beginnt, unter welchen sie traditionellerweise erfasst wurde, unter ihnen eben auch und mit Bedacht diejenige ‚nationalliterarischer‘ Zugehörigkeit.

In der interkulturellen Literaturwissenschaft, die in zahlreichen Germanistikabteilungen an afrikanischen Hochschulen betrieben wird, könnte sich der Ansatz Goethes in der Auseinandersetzung mit Übersetzungsgermanistik als sinnvolles wissen-

¹³ Das gilt m.E. vor allem für Goethes dritte Epoche, in der er die Verfremdung als Strategie hervorhebt, „Hier schließe sich der Übersetzer fest an sein Original an und gebe mehr oder weniger die Originalität seiner Nation auf. So entstehe ein ‚Drittes‘ man könnte sagen, ‚doppelblickendes Verfahren‘ [...]“ (Goethe 2005 [1819]: 256).

schaftliches Modell erweisen.¹⁴ Begründen ließe sich dies u.a. wegen der Verortung der Differenz in einem Zwischenraum sowie der gegenseitigen Erhellung der Literaturen (Doppeltblicken), die in Goethes Übersetzungsstrategien erkennbar sind. Überdies ist Goethes Infragestellung der Unantastbarkeit eines Originals ein wichtiger Ansatz vor allem in der Literaturübersetzung.¹⁵

Leo Kreutzers Konzept des Doppeltblickens als methodisches Verfahren in der Interkulturellen Literaturwissenschaft weist Parallelen zum Doppeltblickenden Verfahren in der Übersetzungswissenschaft auf. Dazu Leo Kreuzer (2009: 59):

Denn wenn ‚das Eigene‘ und ‚das Fremde‘ miteinander ‚eins zu eins‘ verglichen werden, dann führt das zwangsläufig zu Fehlschlüssen und falschen Bewertungen. Das lässt sich dadurch vermeiden, dass sie durch ein methodisch doppeltblickendes Verfahren neu kontextualisiert werden: dass das Eigene im Lichte des Fremden, das Fremde aber zugleich im Lichte des Eigenen gesehen wird.

Das Konzept des Doppeltblickens ist daher aus meiner Sicht als wissenschaftliches Modell für die interkulturelle Literaturwissenschaft – und dies nicht nur in der afrikanischen Germanistik – von großer Bedeutung.

Goethe spricht von dem dritten, „doppeltblickenden“ Verfahren, das erst an den „Geschmack“ der Menge herangebildet werden müsse (Goethe 2005 [1819]: 256). Die Inszenierung von Zwischenräumen jenseits der mutmaßlichen Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten von Kulturen ist m.E. eine zentrale These der Übersetzungsgermanistik, denn eine erfolgreiche Kulturübersetzung – ähnlich wie die interkulturelle Germanistik – soll in erster Linie einen interkulturellen Dialog (in einem dritten oder Zwischenraum) ermöglichen.

7 Abschließendes

Wie im Falle der interkulturellen Germanistik hat die Übersetzungswissenschaft in den letzten Jahren einen Paradigmenwechsel vollzogen und versteht sich inzwischen als Kulturwissenschaft. In Anlehnung an den Ansatz eines „doppeltblickenden“ Verfahrens könnte gerade die Übersetzungsgermanistik zur gegenseitigen Erhellung der beteiligten Literaturen bzw. Kulturen beitragen, denn es handelt sich hierbei – im Gegensatz etwa zur herkömmlichen philologischen Übersetzung – um einen produktiven Transferprozess in beide Richtungen.

¹⁴ Doris Bachmann-Medick (1996: 169) sieht den Beitrag der Übersetzung im Rahmen einer Weltliteratur u.a. in Betonung der kulturellen Differenz und somit als Medium für den Ausdruck von Widerstand: „Unter solchen Vorzeichen ist Weltliteratur – wie die jüngsten Ansätze zeigen – gerade nicht aus Internationalisierung abzuleiten, sondern ihr eher als eine kritische Dimension entgegen zu halten: als komplexer ‚Ort‘ für eine Selbstdarstellung der verschiedenen Kulturen und Kulturkonflikte, eng angelehnt an die Selbstäußerungen ihrer Subjekte als Medium der Verarbeitung von Kolonisierung und Modernisierung, nicht zuletzt auch mit der Stoßkraft eines antieuropäischen ‚Writing Back‘.“

¹⁵ Vgl. hierzu Michel Foucaults Konzept vom Tod des Autors (Foucault 1969).

Neue Ansätze in der afrikanischen Germanistik sind deshalb notwendig, um das Fach Übersetzung innerhalb der Germanistik nachhaltig zu sichern. Voraussetzung ist allerdings die Bereitschaft, sich mit den neuen Ansätzen auseinanderzusetzen und diese im Übersetzungsunterricht zu berücksichtigen. In Bezug auf die interkulturelle Literaturwissenschaft kämen Goethes Strategien im Rahmen seines Weltliteraturkonzepts eine bedeutende Rolle zu.

Vor diesem Hintergrund wäre die Verzahnung von „herkömmlicher“ Germanistik mit Übersetzungswissenschaft das übergeordnete Ziel einer afrikanischen Übersetzungsgermanistik. Zudem wäre die Übersetzung ausgewählter literarischer Werke aus dem deutschsprachigen Raum in afrikanische Sprachen bzw. in die jeweilige Lingua Franca für Germanistikstudenten sicher von Interesse.¹⁶ Darüber hinaus könnten neue Forschungsbereiche entstehen. Man denke dabei etwa an den Stellenwert der medialen Übersetzung in Afrika, Theaterübersetzung, die schriftliche Übersetzung/Umsetzung von Oralliteratur, die Übersetzung von afrikanischen Märchen, Sagen und Sprichwörtern. Von deutscher Seite wären derartige Ansätze deshalb interessant, da sie eine Kooperation etwa durch gemeinsame Übersetzungsprojekte ermöglichen würden. Die Übersetzungsgermanistik eröffnet daher neue Perspektiven für die afrikanische Germanistik und könnte nicht zuletzt wegen ihrer Interdisziplinarität zu einem neuen Interesse am Fach Germanistik führen.

Bibliografie

- Adeaga, Tomi (2005): *Translating and Publishing African Language(s) and Literature(s). Examples from Nigeria, Ghana and Germany*. Berlin: IKO-Verlag.
- Aigner, Beatrix (1994): *Eine kritische Betrachtung der (west) deutschen Übersetzung von Chinua Achebes Roman Things Fall Apart ins Deutsche*. Universität Graz (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Ajibola, Fabusuyi (2010): *Der Stellenwert von Kulturkompetenz bei der Übersetzung von Wole Soyinkas Drama „The Trials of Brother Jero“ ins Deutsche*. Obafemi Awolowo University, Nigeria (unveröffentlichte Masterarbeit).
- Arrojo, Rosemary (2008): Philosophy and Translation. In: Gambier, Yves; van Dorslaer, Luc (Hrsg.): *Handbook of Translation Studies*. Antwerp: University of Leuven, 247–251.
- Bachmann-Medick, Doris (1997): *Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen*. Berlin: Erich Schmidt.

¹⁶ Ein ähnliches Projekt wird bereits von Manuel Muranga an der Bishop Barhams College in Kabale, Uganda durchgeführt. Dabei sollen Masterstudenten ausgewählte deutsche Klassiker in ihre Muttersprachen übersetzen (vgl. das Projekt MATLD *Master of Arts in Translation and Language Development* an der Bishop Barham University, Kabale, Uganda).

- Bachmann-Medick, Doris (1996): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Benthien, Claudia (2002): Germanistik als Kulturwissenschaft. Einführung in neue Theoriekonzepte. In: Benthien, Claudia; Velten, Hans Rudolf (Hrsg.): *Germanistik als Kulturwissenschaft. Einführung in neue Theoriekonzepte*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 7–33.
- Dijk, Marthe (2011): *The Translation Problems of African Literature and their Corresponding Strategies*. Universität Utrecht (Unveröffentlichte Abschlussarbeit).
- Fall, Khadi (1996): *Eine Untersuchung zu Problemen einer literarischen Kommunikation zwischen Schwarzafrika und dem deutschen Sprachraum*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Foucault, Michael (1969): Was ist ein Autor? In: Foucault, Michael (Hrsg.): *Schriften zur Literatur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7–31.
- Goethe von, Johann Wolfgang (2005 [1819]): Gedichte und Epen II. West-östlicher Divan. In: *Goethe Werke*. (Hamburger Ausgabe, Bd. 2). München: C.H. Beck.
- Goethe von, Johann Wolfgang (1960 [1831]): *Kunsttheoretische Schriften und Übersetzungen*. (Berliner Ausgabe, Bd. 18). Weimar, Berlin: Aufbau-Verlag.
- Gouaffo, Albert (1998): *Fremdheitserfahrung und literarischer Rezeptionsprozess. Zur Rezeption der frankophonen Literatur des subsaharischen Afrika im deutschen Sprach- und Kulturraum (Unter besonderer Berücksichtigung der Bundesrepublik Deutschland und der ehemaligen DDR 1949-1990)*. Frankfurt am Main: IKO.
- Graf, Karin (2009): *Die anglophone Literatur Afrikas in deutscher Übersetzung seit 2006*. Universität Wien (unveröffentlichte Masterarbeit).
- Griffiths, Gareth; Ashcroft, Bill; Tiffin, Helen (1989): *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. London: Routledge.
- Ifesieh, Emeka (2011): *Cultural Idiosyncrasies in translation: A contrastive analysis of metaphors in the German translation of „Things Fall Apart“ and „The Famished Road“*. University of Ibadan (unveröffentlichte Dissertation).
- Ivanovic, Christine (2008): Alte und Neue Weltliteratur. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt „Weltliteratur heute“. In: *Neue Beiträge zur Germanistik* 7(1), München: IUDICIUM, 157–166.
- Kessel, Marcus (2011): *Die Vermittlung subsaharisch-afrikanischer Literatur in deutscher Übersetzung seit Ende der 1970er Jahre*. Berlin: Saxa.
- Kolb, Waldtraud (2011): *The Translation of Things Fall Apart into German*. Universität Bayreuth (unveröffentlichter Vortrag).

- Kolb, Waldtraud (2009): *Zwischen fremden und vertrauten Bildern*. (Südwind Magazin 7). Wien: Südwind.
- Koller, Werner (2011): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 8. Überarbeitete Aufl. Basel; Tübingen: Francke.
- Kreutzer, Leo (2009): *Goethe in Afrika*. Hannover: Wehrhahn.
- Kreutzer, Leo (1996): *Weltliteratur? Zur kulturpolitischen Dimension eines verfänglichen Begriffs*. (Welfengarten: Jahrbuch für Essayismus). Hannover: Revonnah.
- Loimeier, Manfred (2006): *Die Macht des Wortes. Zum journalistischen Interview als Rezeptionsform in der frankophonen, anglophonen und deutschsprachigen Presse am Beispiel von Ousmane Sembène Ousmane (Senegal) und Wole Soyinka (Nigeria)*. (Bayreuth African Studies 79). Bayreuth: Breitingen.
- Mayanja, Shaban (2012): *Übersetzungsgermanistik aus einer afrikanischen Perspektive*. Göttingen: Cuvillier.
- Mayanja, Shaban (1999): *Untersuchungen zum Problem der Übersetzung afrikanischer Literatur ins Deutsche*. Hannover: Revonnah.
- Mayanja, Shaban (1997): *Anmerkungen zu einer anglophonen afrikanischen Literatur*. (Welfengarten: Jahrbuch des Essayismus). Hannover: Revonnah, 64–70.
- Muranga, Manuel (1992): Thesen zur Bedeutung des Übersetzens in der Lehr- und Forschertätigkeit eines afrikanischen Germanisten. In: *Info DaF* 19(5), 585–587.
- Nida, Eugene; de Waard, Jan (1986): *From one language to another. Functional Equivalence in Bible translating*. Nashville: Thomas Nelson.
- Nneka, Ugagu Dominic (2010): *Eine kritische Analyse der deutschen Übersetzung von Ken Saro Wiwas Roman „Sozaboy“ auf semantischer und morphosyntaktischer Ebene*. Obafemi Awolowo University, Nigeria (unveröffentlichte Masterarbeit).
- Omotayo, Fakayode (2010): *Die Rolle der Ideologie in der Analyse der ost- und westdeutschen Übersetzung von Chinua Achebes Roman „Things Fall Apart“*. Obafemi Awolowo University, Nigeria (unveröffentlichte Masterarbeit).
- Reiß, Katharina (1971): *Möglichkeiten und Grenzen einer Übersetzungskritik*. München: Hueber Verlag.
- Riemenschneider, Dieter (1987): *Critical approaches to the new literatures in English*. Essen: Blaue Engel.
- Schleiermacher, Friedrich (2011 [1813]): Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens. In: Stolze, Radegundis (Hrsg.): *Übersetzungstheorien*. Tübingen: Günther Narr, 26–28.
- Snell-Hornby, Mary (1988): *Translation Studies. Towards an Integrated Approach*. Amsterdam: Benjamin.

- Snell-Hornby, Mary; Hönig, Hans; Kußmaul, Paul; Schmitt, Peter (1999): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg.
- Strich, Fritz (1946): *Goethe und die Weltliteratur*. Bern: Francke.
- Venuti, Lawrence (1995): *The translator's invisibility. A History of Translation*. New York: Weidenfield & Nicholson.
- Vermeer, Hans (1987): Literarische Übersetzung als Versuch interkultureller Kommunikation. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: IUDICIUM, 541–549.
- Weller, Franz Rudolf (2003): *Übersetzungswissenschaft. Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke.
- Wolf, Michaela; Fukari, Alexandra (Hrsg.) (2007): *Constructing a sociology of translation*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Zabus, Chantal (1991): *The African Palimpsest. The Indigenization of Language in the Westafrican Europhone Novel*. Amsterdam; Atlanta: Rodopi.

II. Überlegungen zum Deutschstudium: Ein Blick in Empirie und Praxis

Handlungs-/Aktionsforschung im Erwachsenen DaF-Unterricht in Kenia

Irene Bibi (Goethe-Institut Nairobi)

1 Einleitung

Als Lehrperson, egal ob an Schule oder Universität tätig, dürfte die folgende Situation nicht ganz fremd sein: Man bekommt eine Einladung zu einer ein- oder zweitägigen Fortbildung. Da man sich beruflich entwickeln möchte, sagt man zu. Während der Fortbildung macht man voller Begeisterung mit, gibt am Ende eine positive Evaluation der Fortbildung ab, wird eventuell mit Materialien wie Bücher und Handouts bedient und geht voller Motivation in den Alltag zurück. Aber in der nächsten, übernächsten und darauffolgenden Stunde unterrichtet man genau so, wie man bisher unterrichtet hat. Das auf der Fortbildung vermittelte Wissen taucht in der Praxis nicht auf. Haley et al. (2005: 1) sprechen von „Try it out on Monday!“-Seminaren, die leider sehr schnell verblassen.

2 Lernen in der Lehrerfortbildung

Es wird die Frage aufgeworfen, wie Lehrer eigentlich lernen. Denn das Einbauen von neuem Wissen setzt ein Lernen voraus. Man kann nur dann von „lernen“ sprechen, wenn sich die Praxis eines Lehrers nach einer Fortbildung ändert, wenn sich der Output zum besseren entwickelt.

Gabrys-Barker (2011: 11) weist auf die Entwicklung eines Lehrers hin und sagt, dass man Zeit investieren muss, um eine professionelle Lehrkraft zu werden. Man braucht Zeit, um die Komplexität der interagierenden Variablen eines Klassenzimmers zu verstehen. Wissen und Praxis – Unterrichtspraxis – werden für

professionelle Lehrer vorausgesetzt. Die Unterrichtserfahrung ist jedoch nur dann relevant, wenn die Praxis reflektiert wird und die eigene Tätigkeit strukturiert untersucht wird, um das Bewusstsein für das eigene Klassenzimmer zu entwickeln. Diese Reflexion der Unterrichtspraxis kann zur Professionalisierung der Berufsanfänger als auch der Deutschlehreranwärter beitragen. Gabryś-Baker (2011: 11) bemängelt das Wissen, das in der Lehrerausbildung vermittelt wird als „deklarativ, abstrakt und konzeptgebunden“. Umso mehr obliegt es Lehrkräften, sich in ihrer Unterrichtspraxis Wissen auf anderen Wegen, beispielsweise durch ein reflektierendes Unterrichtsverhalten, zu verschaffen. Ein reflektierendes Verhalten trägt u.a. zur Entwicklung der Lehrerautonomie bei.

Legutke (2011a)¹ stellt drei Modelle vor, die das Lernen von Lehrern erklären:

1. *Das Meister-Modell*: Ein Lehrer ändert durch die Nachahmung eines Meisters oder eines Vorbilds seine Praxis:
Demonstration/Beobachtung/Unterweisung → Erprobung (Praxis) → didaktische Kompetenz;
2. *Das rationalistische Modell*: Lernen findet durch die Aneignung und Anwendung von wissenschaftlichem Wissen statt:
wissenschaftliche Erkenntnisse → Anwendung in der Praxis → didaktische/professionelle Kompetenz;
3. *Reflektiertes Erfahrungslernen*: Lehrer reflektieren ihre Praxis und entwickeln lokales, praktisches Wissen, das zur Erhöhung ihrer didaktischen und professionellen Kompetenz beiträgt.

Folgende Fragen könnten laut Legutke (2011a) Lehrer im reflektierenden Modell beschäftigen:

- Wie kommt die eigene Praxis in der Lehrerfortbildung ins Spiel?
- Wie erfolgt der Austausch über Praxis?
- Wie werden neue Erkenntnisse der Wissenschaft in die Lehrerfortbildung integriert?
- Wie wird der Lernprozess dokumentiert?
- Wie werden Ergebnisse gesichert?
- Wie kommen die Erkenntnisse und Erfahrungen der Lehrerfortbildung in der eigenen Praxis ins Spiel?
- Wie ermöglichen und garantieren wir Kontinuität zwischen Fortbildung und Praxis?

Die Handlungsforschung, Lehrerforschung oder Aktionsforschung versucht eine Antwort zu den obigen Fragen zu liefern.

¹ Die Modelle stellte Michael Legutke auf einem Seminar für Multiplikatoren des Deutschlehrerausbildungsprogramms des Goethe-Instituts „Grünes Diplom“ in der Zentrale des Goethe-Instituts in München im Oktober 2011 vor.

3 Theoretischer Hintergrund

Die Aktionsforschung findet ihre Wurzeln in den Lehren von John Dewey (2000 [1964]), dem amerikanischen Philosophen, Psychologen und Bildungsreformer, der sich für die Demokratisierung der Gesellschaft durch Bildungssysteme in den 1920er einsetzte. In den 1940er Jahren wurde laut van Lier (1994) der Gedanke in Deutschland propagiert, seine Kunden zu ermutigen, durch eine Reflexion über die Sozialsysteme gesellschaftliche Gerechtigkeit zu bewirken.

Theoretiker wie Louis Cohen und Lawrence Manion (1985: 174) betrachten Aktionsforschung als eine „Intervention in das Funktionieren der realen Welt und eine enge Überprüfung der Auswirkungen einer solchen Intervention“.

Van Lier (1994: 31ff.) behauptet, dass Aktionsforschung etwas Normales sei, das von jedem guten Lehrer sowieso gemacht würde. Sie ist wie ein „komisches Tier“, das uns im Wege steht und das wir untersuchen möchten um es besser zu verstehen und weiter zu kommen (da es uns den Weg im Unterricht blockiert). Der Pädagoge Michael Wallace (1998) definiert die Aktionsforschung als ein Reflektieren der eigenen Unterrichtspraxis. David Nunan (1992) vertritt eine ähnliche Meinung und betrachtet die Aktionsforschung als ein Instrument der Lehrerfortbildung, das Lehrern hilft, Selbstbewusstsein und Reflexion zu entwickeln.

4 Der Lehrer als Forscher

In der Aktionsforschung lassen sich zwei Ansätze unterscheiden: erstens, die „praktische“ Aktionsforschung durch die Lehrperson, die wertfrei ist und auf das Lernen und Lehren fokussiert ist, und zweitens, die in der kritischen und postmodernen Theorie verankerte „kritische/radikale“ Aktionsforschung, die soziale Bedingungen in Bildungseinrichtungen und in der Gesellschaft hinterfragt, um soziale Ordnung und Gerechtigkeit zu fördern (Lo Yi-Hsuan 2009: 111).

Egal ob man sich für die erste oder zweite Variante entscheidet, sind sich alle Befürworter der Aktionsforschung jedoch in einem Punkt einig, und zwar: „Die kritische Beobachtung der Lehr- und Lernumgebung muss durch die Lehrperson selber erfolgen und nicht durch Außenstehende, die das Klassenzimmer als Forschungsort betrachten“ (Rankin 1999: 110). Die Aktionsforschung stellt den Lehrer in den Mittelpunkt des Forschungsprozesses und wehrt sich gegen die Annahme, dass Wissen über das, was in einem Klassenzimmer passiert, ausschließlich in die Domäne der universitätsbasierten Forscher gehört, die „das Lehren erforschen“, anstatt die Lehrer zu ermutigen, selber „Lehrerforschung“ zu betreiben (Rankin 1999: 110).

Gabrys-Barker (2011: 12ff.) argumentiert, dass Aktionsforschung für das reflektierende Lehren und vor allem für Berufsanfänger wichtig ist. Sie ermöglicht es der Lehrperson, Autonomie im Klassenzimmer von Anfang an zu entwickeln. Sie leitet die Lehrer dazu an, selber zu experimentieren, eigene Hypothesen zu testen und eigene Ideen zu entwickeln anstatt Vorgaben blind einzusetzen. Ferner trägt

die Aktionsforschung zur Motivation, zum Enthusiasmus und zu einer positiven Einstellung für den Lehrerberuf bei. Van Lier (1994: 32) berichtet folgendes von Lehrern, die Aktionsforschung in ihrem Unterricht eingesetzt haben:

Durch Aktionsforschung haben wir viele persönliche und professionelle Vorteile bekommen, die Kollegialität wurde gesteigert, unser Selbstbewusstsein erhöht, wir sind offen für Änderungen, mehr reflektierend und informiert geworden. Wir sehen uns als Experten in unserem Arbeitsfeld, die in einer besseren Lage sind Probleme zu lösen. Wir sind effektivere Lehrer geworden mit einer frischeren Einstellung dem Lernprozess gegenüber. Wir haben eine starke Verbindung zwischen Theorie und Praxis entdeckt.

Die Merkmale von Aktionsforschung sind laut Nunan (1992: 17) die folgenden:

- Die Aktionsforschung wird von den Praktizierenden ausgeführt und baut auf Kooperation sowohl zwischen den Lehrenden, die kooperativ arbeiten als auch zwischen Lehrern und Schülern, die sich an dem Verfahren aktiv beteiligen.
- Sie ist situativ und kontext-gebunden: Sie identifiziert Probleme in einem bestimmten Kontext und versucht, diese Probleme im jeweiligen Kontext zu lösen.
- Sie kann individuell oder kollaborativ sein, wobei kollaborativ bevorzugt wird, da das Verfahren mit Beobachtungen und Feedbackmechanismen verbunden ist und man sich schlecht selber beobachten kann; die Kollaboration bezieht auch die Wissenschaft in das Unterrichtsgeschehen ein.
- Sie trägt konkret zur Verbesserung der vorherrschenden Umstände in einem Klassenzimmer bei, indem Probleme gelöst oder minimiert werden.

Finch (2005: 4) konstatiert, dass Aktionsforschung eher qualitativ und deskriptiv als quantitativ sei, weil sie „das Verhalten von Lehrern und Lernern aus deren Perspektive zu verstehen versucht, natürliche und unkontrollierte Beobachtung einsetzt, subjektiv, entdeckend und Prozess-orientiert ist, nicht generalisierbar ist“.

Finch (2005: 4) argumentiert ferner, dass diese qualitative, subjektive Natur der Aktionsforschung Fragen bezüglich ihrer Validität und Reliabilität nur dann aufwirft, wenn sie mit der empirischen Sozialforschung verglichen wird, die „wissenschaftlich, isolierend, experimental, quantitativ“ ist. Bei der Aktionsforschung interpretieren Individuen Daten je nach ihrer eigenen Realität, um Lösungen zu finden, die für ihre eigene Situation passend sind, auch wenn diese Schlussfolgerungen von denen anderer Beobachter abweicht. Finch (2005) betont die Tatsache, dass dies nicht überraschend ist, da die komplexe und dynamische Natur eines jeden Klassenzimmers nicht objektiviert werden kann und dass Lösungen nicht von einem Außenstehenden vorgeschrieben werden können. Was für einen Lehrer funktioniert, wird wahrscheinlich nicht für einen anderen funktionieren und was

für eine Lerngruppe zutrifft, wird nicht unbedingt auf eine andere Lerngruppe zutreffen.

Laut Legutke (2011b) ist Aktionsforschung:

- systematisch: folgt dem Schema: planen, handeln, reflektieren, planen, handeln;
- fokussiert: hat als Ziel die Lösung eines bestimmten Problems/Phänomens;
- adressatengeleitet: es werden Daten mit unterschiedlichen Instrumenten gesammelt (Fragebögen, Unterrichtsdokumentationen, Portfolios, Video- und Audioaufnahmen);
- selbstreflexiv: basiert auf der Reflexion der Praktizierenden;
- diskursiv: kollaborativ, basiert auf Austausch zwischen den Praktizierenden und den Austausch zwischen Praktizierenden und Wissenschaftlern.

5 Planung und Durchführung eines Lehrerforschungsprojekts

Finch (2005: 10) stellt einen Fragenkatalog auf, der Anregungen für ein Aktionsforschungsprojekt gibt, die im Folgenden in Auszügen genannt werden:

1. Wie hoch ist mein Sprachanteil im Klassenzimmer?
2. Wie, wann und warum korrigiere ich Fehler?
3. Wie viel Feedback gebe ich den Lernenden und wie vermittele ich dieses?
4. Wie viel Zeit bekommen meine Lernenden für die Interaktion miteinander?
5. Wie hoch sind Lehrer-zentrierte Aktivitäten in meinem Unterricht?
6. Wie viel Aufmerksamkeit schenke ich unterschiedlichen Lernern?
7. Wie und warum sind Lerner in einer bestimmten Klasse motivierter als in anderen Klassen?
8. Wie kann ich alle Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören) gleichmäßig behandeln?
9. Wie kann ich das Internet als Unterrichts- und Lernmedium einsetzen?
10. Wie kann ich mit Binnendifferenzierung umgehen?

Finch (2005: 7) beschreibt die folgenden Instrumente, die für die Datensammlung im Unterricht eingesetzt werden können: Auswertungsformulare (eigene oder andere), Beobachtung, Fragebögen, Checklisten, Interviews, Lehrertagebuch/-portfolio, Lernertagebuch/-portfolio.

Legutke (2013)² hat zehn Schritte für die Durchführung von einem Aktions- oder Lehrerforschungsprojekt – im folgenden Praxiserkundungsprojekt „PEP“ – im Unterricht aufgestellt:

1. Vereinbaren Sie die Zusammenarbeit für das PEP mit ihren Kolleginnen und Kollegen.
2. Finden Sie heraus, was Sie in Ihrem PEP erkunden/erforschen wollen.
3. Tauschen Sie sich in Ihrer Projektarbeitsgruppe aus.
4. Analysieren Sie Ihren Kontext.
5. Planen Sie Ihr Projekt und denken Sie daran: „Klein aber fein“ soll es sein.
6. Führen Sie Ihr Projekt durch und sammeln Sie die Daten.
7. Werten Sie das Projekt aus.
8. Bereiten Sie die Präsentation Ihres PEPs vor.
9. Präsentieren sie Ihr Projekt gemeinsam.
10. Dokumentieren Sie Ihr PEP.

6 Lehrerforschung in der Lehrerfortbildung des Goethe-Instituts in Afrika Subsahara

Das Goethe-Institut hat die Aktionsforschung in die Lehrerfortbildung integriert. Das Angebot richtet sich an Interessierte, die sich im Bereich der Methodik und Didaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts weiterqualifizieren möchten. Die Anwärter verfügen bereits über eine Ausbildung als Deutschlehrer (z.B. einen *Bachelor of Education*) und Unterrichtserfahrung.

In Subsahara Afrika wird das Programm von zukünftigen Lehrern an Goethe-Instituten, Goethe-Zentren und anderen Partnerinstitutionen absolviert. Manche der Absolventen unterrichten bereits an den jeweiligen Institutionen.

Es gibt zwei Lehrerfortbildungszentren in Subsahara Afrika: das Goethe-Institut Kamerun für das westliche Afrika und das Goethe-Institut Kenia für das östliche und südliche Afrika. Die 19 Absolventen des DLL Programms kommen aus Kamerun, Ghana, Nigeria, Burkina Faso, Kenia, Uganda, Äthiopien (Muttersprachler), Tansania, Madagaskar, Eritrea und der Côte d'Ivoire.

Die Absolventen durchlaufen die sechs Basismodule des neuen Programms Deutsch Lehren Lernen (DLL), das die Fernstudieneinheiten ersetzt hat, die seinerzeit in Kooperation mit der Fachhochschule Kassel erstellt wurden. Das fortbildungsdidaktische Konzept des DLL-Programms ist der Aktions- oder Lehrerforschung verpflichtet (Legutke; Schart 2012: 5). Die sechs verbindlichen Module sind:

² Die zehn Schritte wurden von Legutke auf einem Multiplikatoren-Seminar des Goethe-Instituts in Nairobi vom 18.-21.02.2013 vorgestellt.

DLL 1: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung

DLL 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?

DLL 3: Deutsch als fremde Sprache

DLL 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion

DLL 5: Lernmaterialien und Medien

DLL 6: Curriculare Empfehlungen und Lehrpläne

Aus jedem Basismodul wird eine konkrete Fragestellung abgeleitet, die in der Praxis erkundet wird, die sogenannten Praxiserkundungsprojekte (PEP). Für die Durchführung der PEPs werden Arbeitsgruppen (Tridems) gebildet, die ein PEP anhand der Empfehlungen von Legutke durchführen. Die Tridems werden so gebildet, dass sich in ihnen Teilnehmende aus unterschiedlichen Ländern befinden und sie sich deshalb online absprechen müssen. Die Onlinearbeit setzt gute Kenntnisse im Umgang mit Internet, Email und der Lernplattform des Goethe-Instituts voraus. Als Vorbereitung auf diese Aufgabe haben die Absolventen zwei Onlinekurse absolviert: den Multi-Media Führerschein 1 des Goethe-Instituts und einen Lehrersprachkurs für Unterrichtsroutinen und -rituale.

Die Tridems fördern das kooperative Lernen, da sich die Teilnehmenden bei der Durchführung ihres PEPs intensiv online austauschen müssen. Nach der Onlinephase präsentieren die Tridems ihre PEPs während der Präsenzphase und reichen sie zusätzlich schriftlich ein. Aus dem PEP muss ein Wissenszuwachs oder müssen neue Erkenntnisse erkennbar sein, die konkrete Anwendung in dem Unterricht der Gruppenmitglieder finden. Außer den PEPs wird zu jedem Basismodul ein geschlossener Test geschrieben.

Zusätzlich zu den Basismodulen werden „Goethe-spezifische“ Bausteine³ bearbeitet. Das sind Inhalte, mit denen Lehrer, die an Goethe-Instituten oder deren Partnerinstitutionen unterrichten, vertraut sein müssen. Diese sind z.B. Umgang mit interaktiven SMART-Boards, Prüferschulungen, Kursteilnehmerberatung, Evaluation, Verwaltung des Online Kurs-Raumes, Landeskundevermittlung/interkulturelle Landeskunde. Im Laufe der Fortbildung bekommen die Absolventen die Möglichkeit zu hospitieren und selber zu unterrichten. Die Absolventen müssen auch zwei Lehrproben bzw. Unterrichtsversuche nachweisen und an einem Landeskundeseminar in Deutschland teilnehmen. Die zweite Lehrprobe muss einen landeskundlichen Aspekt widerspiegeln.

³ Die Bausteine befinden sich momentan in der Bearbeitung. Es kann sein, dass manche entfernt und andere dazu kommen werden.

7 Zusammenfassung

Potenziale der Lehrerforschung (Lacorte; Krastel 2002: 909f.) liegen in:

- der Perspektiverweiterung aufgrund der langjährigen und täglichen Auseinandersetzung mit einem gegebenen Phänomen;
- der Flexibilität im Forschungsdesign durch umfangreiche Datensammlung;
- dem Einblick in das Verfahren von Lehren und Lernen;
- der näheren Betrachtung des Kontextes des fremdsprachlichen Unterrichtsraums;
- der Identifizierung praktischer Lösungen, die sofort anwendbar sind;
- der Wissenserweiterung über sich selbst als Lehrperson durch „Selbsterkundung“ und kritische Reflexion.

Herausforderungen und Grenzen der Lehrerforschung liegen im Finden einer definitiven Antwort auf die Forschungsfrage, in der Generalisierbarkeit von Ergebnissen für andere Kontexte des Fremdsprachenunterrichts, in einer quantitativen Analyse der Forschungsfrage und einer zuverlässigen Prognose für zukünftige Erforschung der gleichen Frage unter ähnlichen Umständen.

Bibliografie

Cohen, Louis; Manion, Lawrence (1985): *Research Methods in Education*. London: Croom Helm.

Dewey, John (2000): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. (Neuausg., Nachdr. der 3. Aufl. Braunschweig, Westermann, 1964). Weinheim; Basel: Beltz Taschenbuch.

Finch, Andrew (2005): Action Research. Empowering the Teachers. In: *Journal of Teaching Young Learners of English* 1(1), 30–48.

Gabrys-Barker, Danuta (2011): *Action Research in teacher development. An overview of research methodology*. Katowice: University of Silesia.

Haley, Majorie Hall; Midgely, Allyson; Ortiz, Judy; Romano, Teresa; Ashworth, Lisa; Seewald, Amanda (2005): Teacher Action Research in Foreign Language Classrooms. Four Teachers Tell Their Stories. In: *Current Issues in Education* 8(12). (<http://cie.ed.asu.edu/volume8/number12>) (02.04.2013).

Lacorte, Manel; Krastel, Teresa Cabal (2002): Action Research in the Spanish Language Classroom. In: *Hispania* 85(4), 907–917.

Legutke, Michael (2013): *Multiplikatoren-Seminar*. Goethe-Institut in Nairobi. (unveröffentlichtes Material).

- Legutke, Michael (2011a): *Seminar für Multiplikatoren des Deutschlehrerausbildungsprogramms des Goethe-Instituts „Grünes Diplom“*. Zentrale des Goethe-Instituts in München. (unveröffentlichtes Material).
- Legutke, Michael (2011b): Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1351–1357.
- Legutke Michael; Schart, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. (Deutsch lehren lernen 1). Berlin; München u.a.: Langenscheidt.
- Lo Yi-Hsuan, Gloria (2009): *Action Research. An Alternative Form of Professional Development*. In: Department of Applied English, Ming Chuan University, Taiwan (Hrsg.): *Tapestries* 3, 109–119.
- Nunan, David (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rankin, Jamie (1999): A Role for Action Research in the Foreign Language Classroom. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 38(2), 107–119.
- Rankin, Jamie; Becker, Florian (2006): Does Reading the Research Make a Difference? A Case Study of Teacher Growth in FL German. In: *The Modern Language Journal* 90(3), 353–372.
- Van Lier, Leo (1994): Action Research. *Sintagma* 6, 31–37.
- Wallace, Michael (1998): *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bewertung von Studierendenarbeiten in der Auslandsgermanistik in Ostafrika

Mirjam Gille (Makerere University)

1 Einleitung

Die Bewertung von Studierendenarbeiten ist bei DozentInnen unbeliebt und mühsam. Als pädagogisches Instrument ist sie jedoch aus der Universität nicht wegzudenken, solange die Bewertung in unserer Gesellschaft eine so wichtige Position einnimmt und Individuen im universitären und beruflichen Umfeld an ihr gemessen und verglichen werden.

Als DozentIn oder LehrerIn hat man die Verpflichtung, eine Rückmeldung zu geben, damit die Studierenden und die SchülerInnen die Möglichkeit haben, ihre Leistungen zu verbessern, einschätzen und vergleichen zu können. Diese Rückmeldung findet in Form von Bewertung in bestimmten Skalen statt. Während in Deutschland schriftliche Arbeiten an den Universitäten – von einige Ausnahmen abgesehen – auf einer Notenskala von 1-5 bewertet werden, wird in Uganda im universitären Kontext in Prozent bewertet (vgl. für die Makerere Universität Muga-bo; Senyondo 2013: 42f.).

Idealerweise sollte eine Bewertung Stärken und Mängel aufzeigen, so dass die Mängel verschwinden und die Stärken beibehalten werden. Sie soll verständlich, transparent, überprüfbar und fair sein. Doye (1995) bezeichnet die Leistungsmessung als Instrument, um das Lehren und Lernen zu optimieren und als Ressource für die Lehr- und Lernforschung. Vollmer (1995) nennt ebenfalls den Punkt der Optimierung des Lernens und Lehrens durch Bewertung.

2 Zur Leistungsmessung

Die allgemeinen Gütekriterien für Tests sind bekannt: Objektivität, Reliabilität und Validität. Unter Objektivität wird verstanden, dass ein Test von unterschiedlichen Beurteilern gleich bewertet wird. Die Reliabilität ist die Genauigkeit, mit der das verlangte Wissen getestet wird und Validität liegt vor, wenn das, was gemessen werden soll, auch gemessen wird.

Für die Schule wurden drei Anforderungsbereiche festgelegt, die schriftliche Arbeiten zu erfüllen haben:

- Anforderungsbereich I (Reproduktionsleistungen);
- Anforderungsbereich II (Reorganisationsleistungen, Transferleistungen);
- Anforderungsbereich III (eigenständige Problemlösungen) (exemplarisch für das Fach Deutsch: KMK 1989: 11ff.).

In der Regel wird ein Bewertungsraster von 30:40:30 Punkten pro Anforderungsbereich benutzt. Für den Anforderungsbereich II werden die meisten Punkte vergeben.

Die von den Lernern aufgebauten Lernstrategien sollten im besten Falle analysiert und in die Konzeption der Leistungsbewertung mit einbezogen werden, da Lernstrategien die Lernleistung beeinflussen. Für die internationale Lehre ist das bedeutend, da sich Lernstrategien kulturell stark unterscheiden können.

Eine Zielformulierung sollte für alle Seminare zu Beginn formuliert werden, so dass am Ende überprüfbar ist, ob Lernziele erreicht wurden. Diese Lernziele können sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen und sich als Grob- oder Feinziel ausdifferenzieren lassen.

3 Bewerten in der Auslandsgermanistik in Ostafrika

Augart und Ikobwa (2013: 9) konstatieren für die Germanistik in Afrika:

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 geteilt.

Die ostafrikanische Germanistik unterscheidet sich von der westafrikanischen Germanistik am signifikantesten durch die verhältnismäßig geringen Zahlen der Studierenden, die ein Studium beginnen. An der Makerere Universität fangen jährlich durchschnittlich zwei Studierende mit Vorkenntnissen und circa zehn ohne Vorkenntnisse im Fach Deutsch an.

In Uganda wird die Reduzierung von vier auf drei Abiturfächer im Jahr 2012 zwangsläufig dazu führen, dass weniger Schülerinnen und Schüler das Fach Deutsch als Abiturfach wählen und so die Zulassung erhalten, einen Bachelor im

Advanced Programm German Studies erwerben zu können. Dies wird anschließend an der Deutsch-Abteilung der Makerere University zu spüren sein.

Die Entwicklung der kenianischen Germanistik beschreiben Augart und Ikobwa (2013: 13) jedoch als progressiv: „In den letzten Jahren haben [...] einige kenianische Germanisten promoviert [...], so dass eine Stabilisierung und auch Positionierung der kenianischen Germanistik zu erwarten ist“. Die erste Konferenz zur ostafrikanischen Germanistik in Nairobi 2013 und die Öffnung des Masterprogramms *German Studies* an der *University of Nairobi* mit DAAD-Stipendien für ugandische Studierende bedeutet für Uganda ebenfalls eine Positionierung und Nachwuchsförderung.

Die Bewertung von Arbeiten in der Auslandsgermanistik grenzt sich durch einige Punkte von der Bewertung anderer universitärer Arbeiten ab. Zunächst ist die interkulturelle Überschneidung zu nennen, die sich beim Personal und auch beim fachlichen Gegenstand zeigt. Durch die DAAD-Lektorinnen und Lektoren werden Fachkräfte an die universitären Abteilungen der Auslandsgermanistik entsendet, die nahezu ausschließlich das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben und mit den Bewertungen und Qualitätsstandards in Deutschland vertraut sind und sich mit diesen auseinandergesetzt haben. Die Vertrautheit mit dem deutschen Hochschulsystem ist eine Bewerbungsvoraussetzung für ein DAAD-Lektorat. Da sich die Standards und Bewertungssysteme häufig von denen der ausländischen Universität unterscheiden, muss eine Annäherung stattfinden. Als Angestellte der ausländischen Universitäten müssen sie sich in ein neues System einarbeiten. Inhaltlich findet eine Auseinandersetzung mit germanistischen Themen statt, die immer wieder ins Verhältnis zur Kultur der Lerner oder des Landes gesetzt werden müssen.

An vielen Universitäten finden sich in den Curricula der Germanistik-Abteilungen strukturelle Beschreibungen zur Bewertung, doch diese beziehen sich in der Regel auf die formalen Kriterien und grenzen die inhaltliche Bewertung bzw. die Zusammensetzung der Bewertung aus. So stellt sich die Frage, was bei schriftlichen Arbeiten der Auslandsgermanistik bewertet werden soll: In welchem Verhältnis stehen Sprachrichtigkeit, Inhalt, Ausdruck und Stil und in welchem Verhältnis werden sie in die Bewertung mit einbezogen? Die Aufstellung eines solchen Erwartungshorizontes liegt im Ermessen eines jeden Dozenten und einer jeden Dozentin. Die Vorüberlegung einer Korrektur wirft weitere Fragen auf: Wie gestalte ich meinen inhaltlichen Erwartungshorizont? Welche Komponenten beziehe ich in meine Bewertung mit ein: Inhalt, Sprache, Form, Ausdruck, Stil? Was werte ich als Fehler? Wie sieht eine möglichst produktive Bewertung aus? Welchen Fokus setze ich mit meiner Bewertung? Können Punkte für den Stil erworben werden? Welche Voraussetzungen müssen dafür erfüllt sein?

Wird der Punkt Sprachrichtigkeit in die Bewertung mit einbezogen, so muss definiert werden, wie die Sprachrichtigkeit bemessen wird, damit anschließend Punkte dafür vergeben werden. Die Erstellung eines Fehlerquotienten mit abschließender Einstufung wäre eine Möglichkeit, die transparent und fair ist und die sowohl kriteriums- als auch normorientiert genutzt werden kann. Hier muss aller-

dings weiter definiert werden, was genau als Fehler bezeichnet wird und welche Wertigkeiten bestimmte Fehler haben. Ist ein Fehler im Satzbau mit einem Rechtschreibfehler gleichzusetzen? Wird ein Fehler nur einmal bewertet, auch wenn er häufiger auftritt? Das Sprachlevel sollte ebenfalls Berücksichtigung finden. Fehler von Studierenden im ersten Jahr könnten eine andere Behandlung erfahren als die ihrer KommilitonInnen im dritten Jahr. Es ist ebenfalls zu überlegen, ob die Entwicklung der Studierenden mit in die Korrektur einfließt. Auf Grund der kleinen Kurse in Ostafrika wäre dies möglich. Falls eine Reduzierung der Fehler zu erkennen ist, wäre es eine Möglichkeit, dies positiv zu bewerten. Dazu muss allerdings eine Langzeitbewertung stattfinden und darüber müssten Aufzeichnungen gemacht werden, die von allen Dozentinnen und Dozenten erarbeitet werden. Dies hätte zur Folge, dass ein deutlicher Anstieg an Verwaltungsarbeit auf das Lehrpersonal zukommen würde.

Neben diesen Ansprüchen dürfen die strukturellen Realitäten nicht außer Acht gelassen werden. Die Universitäten unterscheiden sich innerhalb ihrer Qualitätsstandards und Rahmenvorgaben und so müssen sich auch die einzelnen Fächer diesen Rahmenvorgaben anpassen. Für Uganda lassen sich folgende Beobachtungen feststellen, die für die Bewertung von Bedeutung sein können: Durch das Schulsystem bedingt findet eine eher unkritische Reflexion der Note durch die Studierenden statt. An den Schulen wird zum überwiegenden Teil durch Frontalunterricht Wissen vermittelt. Die Studierenden haben sich dementsprechend Lernstrategien angeeignet, durch die sie sich das vermittelte Wissen aneignen.

Die nachfolgenden Bewertungsempfehlungen wurden im zweiten Semester des akademischen Jahres 2012/13 und im ersten Semester des akademischen Jahres 2013/2014 im *Advanced Programm German Studies* an der Makerere Universität angewendet und erprobt.

Für die Studierenden wurde zunächst ein gesonderter Zeitraum neben den normalen Seminaren geschaffen, in dem in circa zehn Zeitstunden prinzipielle Strukturen des wissenschaftlichen Arbeitens vorgestellt, erörtert und diskutiert wurden.

Bis vor kurzem reichten die Studierenden ihre schriftlichen Arbeiten noch handschriftlich ein, da sie nicht über einen eigenen Computer verfügen oder keine bis geringe Kenntnisse im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word hatten. Das Einreichen von getippten Arbeiten wurde ab 2012 für alle verpflichtend eingeführt, ebenso wie die Einrichtung einer Email-Adresse. Die Studierenden nutzen jetzt Computer von Freunden, Internetcafés oder Computer, die an der Makerere Universität zur Verfügung stehen.

In einer dreistündigen Sitzung wurde das Programm Microsoft Word mit den wichtigsten Funktionen erläutert. Da auch Kenntnisse über den formalen Aufbau von schriftlichen Arbeiten nur sehr begrenzt vorhanden waren, wurde auch der formale Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit besprochen, angelehnt an die Ausarbeitung des DAAD-Lektors aus Madagaskar „Handreichung wissenschaftlichen Arbeitens“ (Birkel 2013), die in einfachem Deutsch für die Studierenden verständ-

lich formuliert ist und Redemittel für wissenschaftliches Arbeiten zur Verfügung stellt. Die Redemittel werden kontinuierlich von den Studierenden online ergänzt.

Da circa die Hälfte der Studierenden den Lehramtsberuf ausüben möchte, erweist es sich im Sinne der doppelten Didaktik als sehr effektiv, gemeinsam mit den Studierenden ein Raster zu erarbeiten, nach dem in Zukunft bewertet wird. Hier sollen Kriterien aufgestellt werden, die in eine Bewertung mit einfließen. Dies ist für die Studierenden zunächst sehr schwierig, da sie nach einer möglichst objektiven Bewertung gefragt werden und selbst aktiv an der Bewertung beteiligt sind. Diese Phase muss sehr stark angeleitet werden und es müssen viele Impulse gegeben werden. Zunächst sollen sich die Studierenden darüber Gedanken machen, in welchem Verhältnis sie Sprachrichtigkeit, Inhalt, Aufbau und Stil bewerten bzw. ob sie diese Kategorien mit in ihre Bewertung einbeziehen. Dann sollen die Studierenden für eine konkrete Aufgabe einen inhaltlichen Erwartungshorizont erstellen und die Arbeiten ihrer Mits Studierenden bewerten. Hier wurden bisher nur positive Erfahrungen gemacht. Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass vorab überlegt wird, wie ein Bewertungsschema für den Kurs aussehen könnte und wie ein Erwartungshorizont für eine schriftliche Arbeit gestaltet werden kann, falls die Studierenden an der einen oder anderen Stelle überfordert sind.

Die bereits thematisierten Anforderungsbereiche sind sehr gut anzuwenden, da das universitäre System durch die vorhandenen Strukturen als sehr verschult zu bezeichnen ist. Die Anforderungsbereiche wurden den Studierenden vorgestellt und auch erprobt. Besonders in der Literaturwissenschaft erwies es sich als äußerst sinnvoll, Examen nach den Anforderungsbereichen zu stellen.

Für die Sprachrichtigkeit wurde mit einem Fehlerquotienten gearbeitet. Dies dient dazu, dass die Studierenden ihre Sprachrichtigkeit mit der ihrer Mits Studierenden vergleichen können. Bisher wird an der Makerere Universität kein Sprachstandstest durchgeführt, wenn die Studierenden das Studium beginnen. Für den Fehlerquotienten werden alle Fehler markiert, aber sich wiederholende Fehler nur einmal bewertet. In der Anmerkung zu ihren Arbeiten werden drei Fehlertypen genannt, an denen gearbeitet werden soll und die verbessert werden sollen. Den Arbeiten liegt ein Erwartungshorizont bei, dem die Studierenden entnehmen können, wo sie inhaltlich welche Punkte erlangt haben. Die Besprechung der Arbeiten findet im Einzelgespräch statt.

4 Ausblick

Es ist zu erkennen, dass die Situation bezüglich Bewertungsstandards viele Fragen aufwirft und es macht den Anschein, dass diesbezüglich stark auf die individuelle Initiative und Kompetenz der Dozentinnen und Dozenten gesetzt werden muss.

Die Art und Weise wie bzw. was bewertet wird, ist nicht nur zwischen den Ländern, sondern auch innerhalb einer Fakultät sehr unterschiedlich. Das Verhältnis von Sprachrichtigkeit, Inhalt, Stil und Ausdruck variiert stark.

Länderspezifische Bedingungen und Einschränkungen führen dazu, dass es weltweit keine einheitliche Regelung geben kann. Nichts desto trotz fehlt bisher eine Empfehlung, an der man sich trotz landesspezifischer Unterschiede orientieren könnte, bei der unterschiedliche Bewertungsraster vorgestellt oder verglichen werden. Bisher unbeantwortet bleibt der Umgang mit der Bewertung von Sprachrichtigkeit.

Eine Bewertungsempfehlung zu erstellen wäre ein sicherlich interessantes Projekt für eine weltweit vernetzte Arbeitsgruppe mit MitarbeiterInnen aus verschiedenen Deutschabteilungen und DAAD-Lektorinnen und Lektoren. Eine solche Empfehlung könnte innerhalb der Germanistik-Institute den jeweiligen Bedingungen angepasst werden und wäre mit großer Sicherheit eine Bereicherung. Im Hinblick auf den stetigen Wechsel der DAAD-Lektorinnen und Lektoren bedeutet eine Empfehlung besonders für NeuanfängerInnen eine Arbeitserleichterung. Für unterschiedliche Länder könnten und sollten hierbei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden.

Im Sinne der doppelten Didaktik wäre das Bewertungsraster auch eine Hilfe für die Studierenden, die in Zukunft einen Beruf ausüben, in dem sie selbst Arbeiten auf Deutsch bewerten müssen.

Maßstäbe und Kriterien wären klar und transparent und diese könnten die Studierenden ggf. direkt auf die Schule übertragen. Liegt einer Fakultät ein Bewertungsmaßstab mit Kriterien vor, so könnten die KollegInnen alle nach diesem Raster bewerten und die Studierenden erleben Gleichbehandlung in allen Seminaren.

Selbstverständlich führt dies alles zu einer deutlich ansteigenden Mehrarbeit für die Dozentinnen und Dozenten, wenn es wirklich dazu kommt, dass alle Prüfungen die gängigen Testkriterien erfüllen. Die Anwendung eines Rasters bedeutet auch, dass ein Kollegium sich idealerweise geschlossen dafür entscheidet und dafür gegebenenfalls alte Verfahren ablegt und sich die neuen Standards aneignet. Dies bedeutet, dass eine Bereitschaft vorhanden sein muss, Arbeitsabläufe zu ändern. Dies könnte besonders durch Fortbildungen geschehen.

Für die Großregion Ostafrika wäre die Erstellung einer Bewertungsempfehlung ein interessantes Projekt, da die Nachwuchsgermanisten der Region im Master-Programm der *University of Nairobi* zusammen kommen und somit an dieser Stelle eine Vernetzung entstanden ist.

Bibliografie

- Augart, Julia; Ikobwa, Meja James (2013): (Ost-)Afrikanische Germanistik. Entstehung und Entwicklung von Deutsch in Kenia. In: *eDUSA* 8(1), 9–31. (http://www.sagv.org.za/eDUSA/eDUSA_8_13-1/Augart_Ikobwa13.pdf) (13.03.2013).
- Birkel, Uwe (2013): Handreichung wissenschaftlichen Arbeitens. In: *eDUSA* 8(1), 48–67. (http://www.sagv.org.za/eDUSA/eDUSA_8_13-1/Birkel.pdf) (13.03.2013).
- Doye, Peter (1995): Funktionen und Formen der Leistungsmessung. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: UTB, 277–282.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1989): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch*. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf) (13.03.2013).
- Mugabo, Agaba Issa; Senyondo, May (2013): *Makerere University. Information Policies and Procedure Freshers Joining Instructions 2013/2014*. Kampala: Makerere University.
- Vollmer, Helmut (1995): Leistungsmessung. Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: UTB, 273–277.

Texte und Themen im Deutschunterricht. Erfahrungen aus ugandischer Perspektive

William Wagaba (Makerere University)

1 Einleitung

Die ugandischen DaF-Lehrer stehen noch immer vor der Herausforderung, die für die Berufswelt benötigten, relevanten und sozialen Kompetenzen und Fertigkeiten zu vermitteln. In erster Linie geht es um die Relevanz, welche Inhalte vermittelt werden sollen und mit Hilfe welcher Methoden diese umgesetzt werden sollen. Das grobe Ziel soll sein, die Schüler und Studenten aus den unterschiedlichen Lernkulturen für die erforderlichen curricularen Anforderungen zu qualifizieren. Gewisse Faktoren spielen dabei eine besondere Rolle, beispielsweise die Fragen nach der Aneignung von den für den Arbeitsmarkt notwendigen Fertigkeiten und Kompetenzen im Rahmen eines Deutschstudiums.

Bei der Vermittlung der jeweiligen Kompetenzen und Fertigkeiten ist eine effiziente Kommunikation wichtig. Bekanntlich spielen die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens, sowohl während des Studiums als auch danach, eine große Rolle, denn diese benötigt man für die alltägliche und berufliche Kommunikation. Besonders in der Berufswelt ist es von entscheidender Wichtigkeit, ob der Bewerber in der Lage ist, einen zielgerichteten und überzeugenden Text zu schreiben, in dem er eigene Ideen, Dienstleistungen oder Produkte verkaufen kann. Im universitären Bereich sollte der Lernende Berichte, Fachtexte, E-Mails, etc. verfassen können. Dies hängt größtenteils von seiner Kompetenz ab, bestimmte Textsorten lesen, verstehen und verfassen zu können. Aufgrund des zunehmenden Einsatzes der neuen Medien in der globalisierten Berufswelt sowie im Deutschunterricht ist der prozentuale Anteil der Berufe, die die Fertigkeit des Lesens und des Verstehens

von unterschiedlichen Textsorten voraussetzen, auch im ugandischen Kontext erheblich gestiegen.

Aus diesem Grund elaboriert der folgende Beitrag die Zielsetzungen und Herausforderungen des Einsatzes von Texten im Fremdsprachenunterricht mit dem Schwerpunkt auf bestimmte Themen, Textsorten und Kompetenzen. Außerdem geht es um Überlegungen zu Konzepten und Methoden, die die Textkompetenz und Deutschkenntnisse der Lerner (im Unterricht und außerhalb des Unterrichtes) systematisch fördern. Gerade in Bezug auf berufsbezogene Kompetenzen kann man in den ugandischen Medien zunehmend feststellen, dass die Stellenanzeigen, sowohl in den lokalen als auch in den regionalen Zeitungen und Medien, bestimmte Schlüsselkompetenzen bei den Bewerbern voraussetzen.

In den Anzeigen der lokalen Zeitungen *The Monitor*, *New Vision* und *The Observer* liest man vermehrt, dass die Arbeitgeber sowohl in den formalen als auch in informellen Sektoren voraussetzen, dass die Universitätsabsolventen fachspezifische Qualifikationen und kommunikative Kompetenzen nachweisen können. Zudem sollten sich die Bewerber sehr gut schriftlich und mündlich ausdrücken können. Sie sollten fähig sein, ihre Konzepte vorstellen und erklären zu können und eine Einstellung und Kreativität besitzen, berufsbezogene Probleme in einer interkulturellen Arbeitsumgebung lösen zu können.

Trotz der Tatsache, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache seit über 40 Jahren an der Universität Makerere angeboten wird, gibt es immer noch fachbezogene Herausforderungen und Legitimationsschwierigkeiten, insbesondere in Bezug auf den Inhalt und die Relevanz der Kurseinheiten, die im Laufe des Studiums angeboten werden sollten. Obwohl die Studentenzahlen seit dem akademischen Jahr 2007/08 rückläufig sind, besteht dennoch ein großes Interesse am Fach Deutsch, dies beweist das Engagement einiger interessierter Studenten, besonders die der höheren Fachsemester. Bei den meisten Studierenden, die erst an der Universität damit beginnen, die deutsche Sprache zu lernen, ist dies leider nicht immer der Fall.

Die Ergebnisse aus den Anfängerkursen, die im Rahmen dieses Beitrags zur Diskussion gestellt werden, zeigen deutlich, dass auch solche Sprachlerner dazu motiviert werden können, beim Erlernen einer Fremdsprache wie dem Deutschen, die Wichtigkeit der Sprache selbst zu erkennen. Das Entscheidende dabei sind die Konzepte, Methoden und Materialien, die man einsetzt. Aus der Perspektive der Lernenden ist die Intensität des Kontaktes mit der Sprache ein wichtiger Faktor. Das Fremdsprachenlehren und -lernen bleibt im ugandischen Kontext immer noch ein Bereich, der stark von der Arbeitsmarktdynamik vor Ort und in der ostafrikanischen Region beeinflusst wird. Betreffend der Gründe der Motivation der Lerner sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich ist, abgesehen von der historischen Dokumentation von Klaus Betz (1992), noch keine andere Bestandsaufnahme oder Verbleibstudie zum Fach Deutsch aus ugandischer Perspektive durchgeführt worden. Bisher liegt auch noch keine aktuelle, systematische

Bestandsanalyse zu den Herausforderungen des Fachs Deutsch für das Berufsleben in Uganda vor.

Bis 1984 wurde das Fach Deutsch an zwei Schulen in Uganda angeboten, mittlerweile bereits an elf Schulen. Im schulischen Bereich darf im ersten *O-Level*¹ Jahr jeder Schüler am Deutschunterricht teilnehmen. Im zweiten *O-Level* Jahr können die Schüler das Fach abwählen oder sich dafür entscheiden, Deutsch bis zum *O-Level* Abschluss weiter zu lernen. Ob sich tatsächlich ein Schüler nach den ersten zwei Jahren Deutschunterricht weiter damit beschäftigen darf oder nicht, hängt auch von dessen Prüfungsergebnissen in diesen ersten beiden Jahren ab. Schüler, die mit einer zulässigen Fächerkombination die *O-Level* Prüfung bestehen, dürfen Deutsch bis zum *A-Level* weiterlernen. Diese Kombination besteht normalerweise aus jeweils drei Fächern. Deutsch ist beispielsweise mit Fächern wie Literatur, Geschichte, Erdkunde, Wirtschaftskunde u.a. kombinierbar. Die Entscheidung, ob sich ein Schüler entweder mit geistes- oder mit naturwissenschaftlichen Fächern weiter beschäftigen darf, hängt nicht ausschließlich von dessen Gesamtergebnissen in den Abschlussprüfungen ab, sondern auch davon, ob sich aus den bestandenen Fächern eine Fächerkombination ergibt, die bereits in das Schulcurriculum integriert ist.

Die bisherigen Trends zeigen, dass Schüler, die insgesamt gut abschneiden, sich meist für eine Fächerkombination von naturwissenschaftlichen Fächern für ihren *A-Level* Abschluss an der Universität entscheiden, dies hängt vermutlich stark mit den Erwartungen der Schüler im Hinblick auf ihre Weiterbildungsmöglichkeiten am Ende eines Schulabschlusses zusammen. Auch die Annahme, dass man später mit naturwissenschaftlichen Fächern sowohl auf dem ugandischen als auch auf dem globalen Arbeitsmarkt, im Vergleich zu geisteswissenschaftlichen Fächern, bessere Chancen hat, spielt zunehmend eine wichtige Rolle bei der Entscheidung für eine Fachrichtung. Schüler, die Deutsch als Wahlfach lernen und die *A-Level* Prüfung bestanden haben, dürfen, im Rahmen eines B.A. Studiums an der Makerere Universität ihre Deutschkenntnisse in Kursen für Fortgeschrittene weiter vertiefen. An der Makerere Universität gibt es derzeit 77 Studenten in den Anfänger- und Fortgeschrittenenkursen. Die DAAD-Lektoren betreuen den Unterricht der Literatur- und Sprachwissenschaft und der Landeskunde, darüber hinaus beraten sie ugandische Germanisten im Zusammenhang mit fachbezogenen Weiterbildungsprogrammen, der Vermittlung von Kontakten zwischen ugandischen und deutschen Wissenschaftlern und Institutionen; des Weiteren werden wissenschaftliche Arbeiten von ihnen betreut.

Hinsichtlich der zu vermittelnden Fertigkeiten zielt der Deutschunterricht bzw. das Germanistikstudium in Uganda vor allem auf das Erlernen von Sprech-, Les- und Schreibfähigkeiten ab. Die Lernenden sollen primär in die Lage versetzt werden, Alltagssituationen zu versprachlichen. Zur Grundlage des Unterrichts gehören

¹ *Ordinary Level* entspricht der Mittelstufe (Klasse 7-10), während *Advanced Level* der Oberstufe eines deutschen Gymnasiums entspricht.

u.a. entweder literarische Texte oder Auszüge aus literarischen Texten, aktuelle landeskundlichen Texte und Themen, die nach dem Kriterium der Relevanz für die jeweiligen Lerner ausgesucht werden.

Unabhängig von den Kriterien, nach denen die Texte ausgesucht werden, gibt es jedoch noch andere Faktoren, die auf den Lernprozess der Lernenden Auswirkungen haben. Die Emotionen, Einstellungen und Motivationen der unterschiedlichen Lerner zählen zu diesen Faktoren. Die Assoziationen der Deutschlernenden mit der deutschen Sprache sowie ihre beruflichen Erwartungen nach einem Universitätsabschluss gelten ebenfalls vorwiegend als wichtige Motivationsfaktoren. Erfolg oder Misserfolg der Lernenden werden nicht nur durch die oben genannten Faktoren beeinflusst, sondern ebenso durch die Einstellungen, sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden zur Zielsprache und -kultur. Diese Einstellungen der Lernenden und Lehrenden, seien sie positiv oder negativ, sind zum Teil auf das Potenzial des Deutschen als Fremdsprache, besonders dessen Weiterbildungsprofile auf dem Arbeitsmarkt, im Vergleich zu anderen Sprachen wie dem Französischen oder dem Arabischen, in der ostafrikanischen Region zurückzuführen. Die historischen, institutionellen, politischen, sozialen und wirtschaftlichen Ereignisse im Zeitalter der Globalisierung, sowohl auf lokaler als auch auf internationaler Ebene, spielen eine entscheidende Rolle. Die zentrale Frage, die es aus ugandischer Perspektive zu stellen gilt, ist nicht die Frage nach dem, was die Deutschlehrenden und -lernenden für die deutsche Sprache tun können oder sollten, sondern vielmehr, was die Deutschlernenden bzw. Universitätsabsolventen mit ihren erworbenen Kompetenzen leisten können.

2 Das Problem der Förderung von Fremdsprachen

Gegenwärtig sind die Auswahlkriterien und -politik für Fremdsprachen wie Arabisch, Deutsch und Französisch noch problematisch, weil die persönliche Wahl (und eigene Motivation) der jeweiligen Lernenden nicht unbedingt im Vordergrund steht, sondern vielmehr die Entscheidung der Zulassungsstelle, wenn es um die Wahl der Sprache geht, die ein Lerner an der Universität lernen soll oder darf. Den Lernenden wird, je nach deren Fächerkombination, eine von den im Angebot stehenden Fremdsprachen vorgeschrieben. Im Prinzip wählen so die Studierenden, die Deutsch im Anfängerkurs an der Universität lernen, die Sprache nicht selbst aus, die sie lernen wollen. Die gegenwärtige Zulassungspolitik im Zusammenhang mit Fremdsprachen ermöglicht es den Studierenden nicht, gleich im ersten Jahr die Sprache ihrer eigenen Wahl zu lernen. Für jeden Studierenden ist es obligatorisch, im ersten Jahr drei Fächer zu studieren, eines davon kann entweder Arabisch, Deutsch oder Französisch sein. Im zweiten Jahr haben die Studierenden dann die Möglichkeit, ein Fach abzuwählen. Entscheidend dabei sind zwei Faktoren: das Interesse des Studierenden und die Endnote am Ende des ersten Studienjahrs. In einer idealen Situation, sowohl für Sprachanfänger als auch für Fortgeschrittene,

sollte die Zulassung für das Erlernen einer Fremdsprache vielmehr von dem eigenen Interesse und der eigenen Motivation der Lernenden geprägt sein, um zu vermeiden, dass die Studierenden gezwungenermaßen eine Fremdsprache erlernen, wie es gegenwärtig bei manchen Fremdsprachenlernenden an der Makerere Universität der Fall zu sein scheint.

Die bisherigen Feststellungen, im Zusammenhang mit den Gründen der Motivation für das Deutschlernen in Uganda, lassen deutlich erkennen, dass es in erster Linie nicht darum geht, ob ‚mehr‘ oder ‚weniger‘ Deutsch gelernt wird, sondern dass sich klar umrissene Lernmotivationen und Verwendungsabsichten bei den Lernenden, vor allem aber bei den Fortgeschrittenen, für bestimmte Berufsziele und Kompetenzen im Laufe der Zeit herausgebildet haben. Vor Ort gibt es unter allen Deutschstudierenden eine wachsende Nachfrage nach deutschen Sprachkenntnissen, die für den lokalen und regionalen Berufsmarkt unmittelbar funktional sind.

Abgesehen von den Herausforderungen hinsichtlich der Motivation besteht auch ein Problem in Bezug auf die Bereitstellung von Lernmaterialien. Dies ist damit zu begründen, dass das vorhandene Lernmaterial für den ugandischen Lehrkontext mehr oder weniger irrelevant ist. Auch dieses Defizit beeinflusst die Selbstmotivation der Lernenden auf eine negative Weise. Die aus Deutschland importierten Lehrbücher sind teuer und für die Mehrheit der Deutschlernenden häufig unerschwinglich.

Den Lernenden mangelt es oft auch an einer gewissen Selbstmotivation. Kulturspezifische Lehrinhalte sind in Hinblick darauf, welches Deutschlandbild und welches Wissen über Uganda vermittelt werden sollte, was und welche Fähigkeiten man in den Prüfungen in den jeweiligen Sprachstufen prüft (um die Qualität und den Standard der Prüfungsinhalte zu sichern), sowie welche beruflichen und wissenschaftlichen Perspektiven es für die Absolventen geben soll, auch gegenwärtig wichtige Fragen, auf die Antworten gefunden werden müssen.

In Anbetracht der materiellen Lage und der multikulturellen Disposition der Lernenden (trotz der sinkenden Studierendenzahlen) wird, vor allem im Zeitalter der Globalisierung, die Frage nach Schlüsselkompetenzen, also danach, welches Wissen über eine Fremdsprache wie Deutsch im ugandischen Kontext transportiert werden soll und welche Kompetenzen von den Absolventen des Faches zu erwarten sind, kritisch betrachtet. Aus einer Studie (Wagaba 2010), die in Bezug darauf durchgeführt wurde, was die Deutschlernenden mit dem Deutschlernen verbinden, geht hervor, dass die meisten Studierenden das Deutschlernen bzw. -studium mit anderen beruflichen Perspektiven assoziieren als dem Lehrberuf.

Sowohl negative als auch positive Klischees, Stereotype und Vorurteile über Deutschland als auch die Hoffnung, in einem hochentwickelten Land wie Deutschland studieren und arbeiten zu können, beeinflussen maßgeblich die Motivation der Lernenden auf allen Sprechstufen. Das Fach erhält den Stellenwert einer strategischen Brückenfunktion zur Verwirklichung von beruflichen Träumen. Die

Selbstdarstellung Deutschlands in den Medien, die der ugandischen Öffentlichkeit über die sozialen Medien zugänglich sind, ist ebenfalls ein Motivationsfaktor.

Aus den einleitenden Schilderungen in Bezug auf die aktuelle Lage vor Ort und den damit verbundenen Herausforderungen wird deutlich, dass es bisher noch kein einheitliches Konzept für das Fach Deutsch in Uganda gibt. Ebenso ist der gewünschte Rahmen, um eine notwendige Umstrukturierung und fundierte Forschungsrichtungen zu ermöglichen, noch nicht gesetzt. Eine Verbleibstudie, bzw. eine Aktionsforschung, um festzustellen, wie die Deutschlernenden bzw. Germanisten die Kursinhalte sowie die Lehrmethoden systematisch evaluieren können, steht noch aus.

Die ‚Ugandisierung‘ des Faches kann zwar die inhaltliche Ausrichtung und die Ziele des Deutschstudiums verändern, aber dies geschieht nur oberflächlich, solange diese Veränderung sich nicht ebenfalls auf die Curricula und die durchführbaren Aus- und Weiterbildungsprogramme für die Studierenden und Lehrenden vor Ort auswirken. Die beste Möglichkeit, notwendige Veränderungen vorzunehmen, sehe ich in der Bildung von Kulturthemenschwerpunkten, die mehrere Kurse umfassen können. Die Themenschwerpunkte können sich auch zum Teil aus den Diskussionen mit den Studierenden über bestimmte Textsorten ergeben, wie die Ausführungen in Abschnitt 2.1.1 verdeutlichen werden. Bei einer kontrastiven Verfahrensweise im Deutschunterricht kann man zwar auf einige Schwierigkeiten stoßen (besonders bei den Sprachanfängern), aber die Vorgehensweise, besonders im Hinblick auf die Auswahl von landeskundlichen Themen, ermöglicht Diskussionen und konkrete Forschungsschwerpunkte hinsichtlich der gewählten Kulturthemenschwerpunkte.

2.1 Die Deutschabteilung

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, besteht die Deutschabteilung derzeit aus 77 Studierenden und fünf Dozenten. Es gibt gegenwärtig insgesamt drei Kategorien von Lernenden in den drei Jahrgängen: GRA (*German for Advanced*) mit 12 Studierenden, GRB (*German for Beginners*) mit 50 und TOU (*Tourism*) mit 15 Studierenden. Die Zahl der Deutschlernenden ist seit dem akademischen Jahr 2007/8 rückläufig. Trotz der sinkenden Zahlen scheint das Interesse am Deutschlernen immer noch zu bestehen, wie im Folgenden die Ergebnisse aus einer Studie zu zwei Anfängerkursen zeigen.

2.2 Die Studie

Die Beobachtungen des Beitrags beziehen sich auf ein Lesetraining für Sprachanfänger, das unter dem Thema „Der Text als Treffpunkt“ in zwei unterschiedlichen Anfängerkursen durchgeführt wurde. Es handelt sich dabei um den Kurs GRB 3 mit 14 Studierenden im zweiten Semester des Hochschuljahrs 2011/12 und GRB 2 mit 12 Studierenden im ersten Semester des Hochschuljahrs 2012/13. In den bei-

den Kursen waren etwa 70 Prozent der Lernenden weiblich und unter 23 Jahre alt. Bei den Studierenden im dritten Jahr ging es vor allem um Auszüge aus vereinfachten literarischen Texten sowie um eine Auswahl von Texten zu landeskundlichen Themen. Bei den Studierenden im zweiten Jahr ging es auch um vereinfachte Textsorten zu unterschiedlichen landeskundlichen Themen.

Eine Aufgabe, die die Studierenden zu lösen hatten, bestand u.a. darin, die Texte zunächst selbständig zu lesen, sie dann in Gruppen zu bearbeiten, um sie anschließend im Unterricht gemeinsam zu diskutieren. Zu den Texten gab es jeweils schriftliche Leitfragen. Eine andere Aufgabe bestand darin, dass die Studierenden (entweder in Gruppen oder in Einzelarbeit) anhand von spezifischen Leitfragen die Texte zu analysieren versuchen sollten, um ihre Meinungen im Unterricht kritisch äußern zu können. Die aktive mündliche Teilnahme an Diskussionen sollte am Ende des Lesetrainings „Text als Treffpunkt“, bzw. des Unterrichts bewertet werden. Das Ziel bestand darin, die Studenten dazu zu motivieren, eine eigene Leseposition zu erkennen und unterschiedliche Schwierigkeiten zu identifizieren. Es ging dabei um den Versuch, die Lese- und Textkompetenz der Studierenden systematisch zu fördern.

2.3 Die Texte

Im Rahmen dieses Beitrags wurden bestimmte Leitfragen in den Vordergrund gestellt, um den Einsatz von bestimmten Texten und Themen (und die Herausforderungen dabei) aus ugandischer Perspektive zur Diskussion zu stellen. Bei der Arbeit mit Texten wurden aus methodischen Gründen folgende Leitfragen gestellt:

- a. Welche Rollen sollen Dozenten als Kulturvermittler im Fremdsprachenunterricht spielen? Wie sollen sie, als Kulturmittler, die Lerner dazu befähigen, die im Unterricht erworbenen Kompetenzen und Fertigkeiten in der Berufswelt funktional einzusetzen?
- b. Welches Wissen kann und soll anhand von Texten vermittelt werden?
- c. Nach welchen Kriterien sollen Texte ausgesucht bzw. eingesetzt werden?
- d. Welche Herausforderungen gibt es bei dem Einsatz von bestimmten Textsorten im Unterricht?

Für die Studierenden im zweiten Jahr wurden Auszüge aus den folgenden Texten behandelt: *Ben liebt Anna* und *Alle Woche wieder* von Peter Härtling, *Sicher ist nur eins* von Franz Specht und *Tatsachen über Deutschland* vom Auswärtigen Amt. Für die Studierenden im dritten Jahr wurden Auszüge aus *Der gute Mensch von Sezuan* von Berthold Brecht, *Die Anekdote zur Senkung von der Arbeitsmoral* von Heinrich Böll, *Das Brot* von Wolfgang Borchert, *Ben liebt Anna* von Peter Härtling und *Tatsachen über Deutschland* vom Auswärtigen Amt behandelt.

2.4 Die Befunde

Was die Reaktionen auf die Aufgaben betrifft, gab es sowohl bei den Studierenden im zweiten, als auch bei denen im dritten Jahr, wichtige Faktoren, die den Umgang mit Texten bei Anfängern zu beeinflussen scheinen. Insgesamt traten bei der Interpretation von Texten sprachbezogene Probleme auf, weil die meisten Studenten dazu tendieren, sich viel mehr auf die neuen Wörter und Wendungen als auf den Inhalt in den Texten zu konzentrieren. Es wurde auch festgestellt, dass die meisten Studenten eher auswendig lernen wollen, um sicherzugehen, dass sie ‚den Text richtig zitieren‘ oder dass ‚sie nichts vergessen‘, als die Antwort auf eine ihnen gestellte Frage in eigenen Worten zu formulieren.

Dieses Problem ist aber nicht nur auf das zu beschränken, was man im Deutschunterricht beobachten konnte, sondern auch auf die Art und Weise, wie die Studierenden die Fertigkeit des Lesens erworben haben, und auf das, was sie unter ‚lesen‘ verstehen. Das Lesen wird meistens sowohl im Sekundarschulbereich als auch im universitären Bereich eigentlich nicht gelehrt, weil es im ugandischen Curriculum gar nicht verankert ist. Es wird von den Lehrenden trotzdem vorausgesetzt, dass die Schüler bzw. Studierenden das Wissen besitzen, wie man liest oder lesen soll.

Unter ‚lesen‘ verstehen die meisten Studenten die Fähigkeit, Texte auswendig zu lernen, um diese wiederum exakt (vor allem bei Examen) reproduzieren zu können. In diesem Zusammenhang gibt es, aus der Perspektive des Lehrenden, Schwierigkeiten, im Unterricht mit Texten sinnvoll zu arbeiten, wenn man die Lern- und Lesekultur der Lernenden nicht berücksichtigt oder gar nicht kennt. Sowohl die Sprachanfänger als auch die Fortgeschrittenen im Fach Deutsch lesen überhaupt nicht gern oder gar nicht, wenn Leseaufgaben vergeben werden. Es wird meist nur dann gelesen, wenn es um einen Test oder Text geht, bei dem die Bewertung oder die Note eine große Rolle spielt. Die Unlust zu Lesen stellt noch ein großes Problem dar.

Es wurde auch festgestellt, dass, obwohl bei der Interpretation von literarischen Texten in den beiden Studienjahren, die Einbeziehung von außertextlichen Informationen äußerst wichtig ist, um die Textkompetenz der Lerner zu fördern, die Studierenden lange brauchen, um überhaupt diesen Zusammenhang zu erkennen. Selbstverständlich spielen auch didaktische und methodische Strategien und Kreativität im Unterricht eine entscheidende Rolle, wenn man vor allem die Lerner dazu motivieren möchte, die erforderlichen Textkompetenzen zu erwerben, damit sie selbstständig unterschiedliche Textsorten lesen, schreiben, kritisieren und diskutieren können, auch wenn sie dabei Fehler machen. In der Studie ging es vor allem darum, den Studenten zu zeigen, dass die im Deutschunterricht bzw. Deutschstudium erworbenen Textkompetenzen (beim Umgang mit Texten) auch in anderen Lebenssituationen, also außerhalb des Deutschunterrichts relevant sein können.

Außerdem zeigen die bisherigen Erfahrungen, die im Laufe der Studie gesammelt wurden, deutlich, dass es nicht nur um die Unterrichtsmethoden, Textsorten

oder die Studentenkategorie geht, sondern vielmehr um die Zielsetzungen im Deutschstudium, bei denen die Studierenden einen Gewinn für sich erkennen, ihre erworbenen Kompetenzen auf die Probe zu stellen. In den beiden Studienjahren haben Texte als „Treffpunkt“ im Unterricht gedient und einen Anlass zum interkulturellen Gespräch geboten. Außerdem hat die Textarbeit bei den Studierenden zu einem Austausch von Informationen über Uganda und Deutschland geführt, bzw. eine Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Kultur in Bezug auf Themen, die sich aus den Texten ergeben haben, aber auch solche, die Studierende selbst gewählt haben.

Die institutionelle Herausforderung besteht immer noch darin, dass es sehr wenig Kontaktstunden für die Studenten gibt. Das Curriculum schreibt viel mehr Inhalt vor, als im Verhältnis zu der Zeit, die im Laufe des Studiums für das Erlernen der Sprache zur Verfügung gestellt wird. Die dominanten Themen sind u.a. Kommunikation, Familie, Beziehungen, Liebe, Mode, Arbeit, Arbeitslosigkeit, Studium, Korruption, Gesundheitsprobleme, Reisen, Ferien, Armut, Reichtum und der Einfluss von den neuen Medien im Alltag. Die Befunde aus der Studie zeigen deutlich, dass Texte, ob sie schwer oder einfach sind, durchaus die Möglichkeiten bieten, das Wissen der Lerner zu erweitern, sie zum Lesen zu motivieren und sie folglich zur aktiven Teilnahme am Unterricht zu begeistern.

2.5 Die Herausforderungen

Auch wenn die obigen Ausführungen vorwiegend positiv klingen mögen, gibt es noch viele Herausforderungen, den Umgang mit literarischen Texten im ugandischen Unterricht betreffend. Den meisten Lernern fehlt meist vollkommen die Selbstdisziplin, allein mit Texten umzugehen. Viele haben gar kein Interesse zu lesen, wenn es keine Konsequenzen für das Nicht-Lesen gibt. Manchen Studierenden fehlt die Fähigkeit, die Konzentration und die Fertigkeit, Texte kritisch zu lesen und bestimmte Textsorten zu verstehen. Es gibt Probleme mit der Analyse von Texten, gekoppelt mit der Unfähigkeit, Bezüge zum Text herstellen zu können. Die Ursachen der Herausforderungen sind vielfältig: Vor allem in den Anfangsphasen des Lesetrainings besteht die Tendenz bei vielen Studierenden darin, sich nur auf die Grammatik (und nicht den Text) zu konzentrieren. Die Lernkultur und -tradition der Studierenden (auswendig lernen und nicht unbedingt verstehen wollen) verursacht Schwierigkeiten bei der Interpretation von bestimmten Textsorten.

Außerdem tendiert die Leseposition der Lerner passiv zu sein. Sie stellen gar keine Fragen an den Text und oft gar keine Fragen im Unterricht selbst. Sie lesen die Texte nur, weil das Lesen obligatorisch ist oder nur mit dem Ziel, eine gestellte Aufgabe zu lösen, um eine Note zu bekommen und nicht unbedingt, um eine Diskussion zu initiieren oder aktiv an einer Diskussion teilzunehmen. Die meisten Lerner bzw. Leser sind zu sehr ‚lehrerzentriert‘ und ‚notenorientiert‘ und nicht unbedingt interessiert an dem Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, wie man es in einem Studium erwarten würde.

3 Schlussfolgerungen

In dem Beitrag ging es um die Diskussion über die aktuelle Herausforderungen und Möglichkeiten in Bezug auf den Umgang mit Texten im ugandischen Deutschunterricht. Die Befunde deuten auf Tendenzen hin, die für die Neuorientierung des Faches notwendig sind. Auch wenn die Anzahl der Studierenden gesunken ist, ist es wichtig, den wenigen Studierenden zu versichern, dass der Schwerpunkt im Deutschstudium auf die Verwendung von neuen Konzepten, die Vielfalt der Methoden und Kursinhalte sowie regelmäßige Unterrichtsevaluierungen gelegt wird, um die Qualität der Lehre zu gewährleisten. Das Ziel besteht darin, die Fremdsprachenlernenden dazu zu befähigen, Kompetenzen, Fertigkeiten und das Wissen zu erwerben, was ihnen ermöglichen soll, sich kompetent auszudrücken und zu handeln.

In einer Zeit, in die verschiedene Unterrichtsdisziplinen durch ständige Reformen immer wieder neu konzipiert werden, sind Interdisziplinarität zum täglichen Diskussionsstoff geworden. Im Zeitalter der Globalisierung trifft auch diese Feststellung für den ostafrikanischen Kontext zu. Bestrebungen nach kontextrelevanten Unterrichtsmodellen und -konzepten sollen darum auch die Herausforderung für alle im ostafrikanischen Raum tätigen Lehrer und Forscher im Fach Deutsch als Fremdsprache konstituieren. Was den ugandischen Kontext betrifft, entsprechen im Großen und Ganzen die angebotenen Kurse den Vorlieben und den Kompetenzen der Dozenten, so dass im Laufe von über vierzig Jahren, in der Deutsch in Uganda besteht, zwar ein umfangreiches und strukturiertes, noch nicht genügend klar berufsorientiertes Kursangebot entstehen konnte. Der Schwerpunkt soll weder nur auf dem linguistischen Inhalt der Kurse noch auf der Lehrbarkeit der Kurse liegen, sondern vielmehr auf den Kurs- oder Studieninhalten, von denen ein Universitätsabsolvent Gebrauch machen kann. Ich stimme in diesem Zusammenhang der Position von Königs (2010) zu, dass wir den Fremdsprachenlernenden das Meiste geben, wenn wir aus der Position ihrer Stärke Kompetenzen und Fertigkeiten lehren und dieses Wissen vermitteln.

Bibliografie

- Betz, Klaus (1992): Deutsch als Fremdsprache in Uganda. Versuch einer historischen Dokumentation. In: *Info DaF* 19, 588–593.
- Königs, Frank G. (2010): Zwischen Hoffen und Bangen. Möglichkeiten und Grenzen einer europäischen Studienreform am Beispiel des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: *Info DaF* 37(1), 3–20.
- Wagaba, William (2010): Foreign Language Teaching and Learning. Challenges and Opportunities at Makerere. In: *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS* 40, 95–109.

Die Lage von DaF im Sudan im Vergleich mit anderen Fremdsprachen

Wolfram Full (University of Khartoum)

1 Einleitung

Die vorliegende kurze Untersuchung soll einen Überblick bieten über die Stellung des Deutschen als Fremdsprache im Sudan, v.a. bezüglich der Möglichkeiten zur Beschäftigung mit der deutschen Sprache im akademischen Bereich.

Um die Ergebnisse besser einordnen zu können, wurden parallele Vergleichsdaten auch zu anderen im akademischen Bereich mit eigenen Instituten vertretenen Fremdsprachen erhoben. Dazu wurde ein kurzer Fragebogen ausgearbeitet und den jeweiligen Institutsleitern der Fremdsprachen-Abteilungen an der *University of Khartoum* zur Beantwortung vorgelegt. Sämtliche Befragungen wurden im April 2013 durchgeführt und geben den zu diesem Zeitpunkt aktuellen Stand wieder (soweit er den Interviewpartnern bekannt war).

Die *University of Khartoum* ist die älteste und bedeutendste universitäre Einrichtung im Sudan, die sich auch durch ihr breites Fächerangebot von den meisten anderen Universitäten im Land abhebt. Daher ist die *University of Khartoum* in aller Regel auch die erste Universität im Land, die z.B. für bestimmte Fremdsprachen eigene Institute etabliert.

2 Die Situation von DaF im Sudan

Das einzige universitäre Institut im Sudan, in dem es zurzeit möglich ist, Deutsch bzw. Germanistik zu studieren, ist das *Department of German Language* an der *University of Khartoum*, an dem auch das DAAD-Lektorat angesiedelt ist. Das Institut wurde 1990 gegründet, seit 1991 läuft der Lehrbetrieb. Der normale Studienabschluss ist der *B.A. General* nach vier Jahren. Für eine sehr kleine Gruppe der besten Studierenden (bis zu drei Personen pro Jahr) ist es möglich, nach einem weiteren Studienjahr den *B.A. Honours* zu erwerben. Eine höhere wissenschaftliche Qualifizierung (Master, PhD) ist im Bereich der Germanistik im Sudan nicht möglich, sondern nur durch einen zusätzlichen Studien- bzw. Forschungsaufenthalt im Ausland zu erreichen.

Zurzeit studieren am *Department of German Language* circa 80 Studierende (15 bis 30 pro Jahrgang). Das gerade am Institut tätige Lehrpersonal besteht aus einem Professor (der DAAD-Lektor), vier Dozenten (*Lecturers*, darunter eine Deutsche) und einem *Teaching Assistant*. Zudem sind momentan zwei Dozenten und ein *Teaching Assistant* zur Weiterqualifizierung im Ausland. Am Institut sind zwei Unterrichtsräume vorhanden sowie vier Büros für die Dozenten.

An der *Sudan University of Science and Technology* (SUST), ebenfalls in Khartoum, gibt es ein weiteres *Department of German*, aber obwohl das Institut formal schon seit einiger Zeit besteht, ist der Lehrbetrieb bisher noch nicht aufgenommen worden. Aufgrund administrativer Verzögerungen ist auch der geplante Start im Oktober 2013 nicht mehr realistisch, sodass das dortige Lehrpersonal nun auf einen Beginn des Lehrbetriebs im Oktober 2014 hofft.

An der *Alzaiem Alazhari University* in Khartoum-Bahri besteht ein mit koreanischen Mitteln eingerichtetes Sprachen- und IT-Zentrum, das für sudanesisische Verhältnisse sehr gut ausgerüstet ist (u.a. mit zwei Sprachlaboren). Dort wird theoretisch als eine der Fremdsprachen auch Deutsch angeboten, aber zurzeit finden wegen der Abwesenheit des Dozenten keine Kurse statt.

Ein wesentlicher Grund für die marginale Stellung des Deutschen im Sudan ist sicherlich, dass die Sprache überhaupt nicht in den Sekundarschulen unterrichtet wird, sodass sämtliche Studienanfänger ohne jegliche sprachliche Vorkenntnisse ihr Germanistik-Studium aufnehmen. Auch außerhalb der Universität gibt es nur wenige Möglichkeiten, Kenntnisse der deutschen Sprache zu erlangen. Die profilierteste Institution ist selbstverständlich das Goethe-Institut in Khartoum, wo international anerkannte Sprachkurse und Prüfungen bis zum B1-Niveau angeboten werden. Daneben gibt es noch Privatlehrer, deren Qualifikation oftmals nicht besonders hoch ist und die natürlich auch keine anerkannten Zertifikate vorlegen können.

3 Der Vergleich mit anderen Fremdsprachen im Sudan

Um die Stellung der deutschen Sprache im Sudan bewerten zu können, ist es hilfreich, ihre Situation mit der anderer Fremdsprachen im Land zu vergleichen. Da der Schwerpunkt dieser Untersuchung auf dem akademischen Bereich liegt, wurden hier zu Vergleichszwecken die Fremdsprachen herangezogen, die an der Universität mit eigenen Instituten vertreten sind. Das sind die Sprachen Englisch, Französisch, Russisch und Chinesisch.

3.1 Der Vergleich mit dem Englischen und Französischen

Aufgrund der kolonialen Vergangenheit und der daraus hervorgegangenen besonderen Beziehungen von Großbritannien und Frankreich zum afrikanischen Kontinent haben bis heute vor allem das Englische, aber auch das Französische eine herausgehobene Stellung unter den Fremdsprachen, auch im Sudan. Natürlich zu erwarten ist diese Sonderstellung für das Englische, die Sprache der früheren Kolonialmacht und bis 1990 die Standard-Unterrichtssprache an den Universitäten des Landes (seit 1991 ist es das Arabische). So verwundert es nicht, dass das Englisch-Institut an der *University of Khartoum* auch schon seit der Unabhängigkeit 1956 besteht. Zurzeit sind dort ca. 400 *Undergraduate Students* eingeschrieben, dazu je ca. 20 für den *B.A. Honours* und den Master sowie zwölf, die den PhD-Abschluss anstreben. Im Institut unterrichten vier Professoren, sechs *Lecturers* und fünf *Teaching Assistants*.

Doch auch das bereits 1962 gegründete Französisch-Institut an der *University of Khartoum* steht da nicht allzu weit zurück. Dort lernen ca. 280 Studierende für den *B.A. General*, je ca. fünf für den *B.A. Honours* und den Master sowie acht für einen PhD-Abschluss. Sie werden von acht Professoren, vier Dozenten und zwei *Teaching Assistants* unterrichtet.

Was im Vergleich zum Deutschen auffällt, ist, dass neben den allgemein höheren Zahlen an Studierenden und Lehrenden in diesen Fächern Abschlüsse auf allen akademischen Qualifikationsstufen erworben werden können. Beim landesweiten Vergleich werden die Unterschiede noch deutlicher. Englisch-Institute gibt es an allen staatlichen Universitäten im Land. Die Zahl der Studierenden kann nur grob geschätzt werden, wird sich aber auf einige Tausend belaufen. Französisch-Institute gibt es 22 im ganzen Land, verteilt auf ca. 15 Universitäten, wodurch wohl eine Gesamtzahl an Studierenden von klar über 1.000 erreicht wird.

Das Fundament für die landesweit relativ starke Stellung der beiden Sprachen im akademischen Bereich wird schon in der Schule gelegt. Englisch wird überall als Fremdsprache vier Jahre in der Primarschule und die gesamten drei Jahre in der Sekundarschule unterrichtet. Das Französische ist immerhin noch Pflicht-Fremdsprache für die ersten zwei Jahre in der Sekundarschule.

3.2 Der Vergleich mit dem Russischen und Chinesischen

Von der allgemeinen Ausgangsposition her ist die Stellung des Deutschen im Sudan wohl eher mit dem Russischen und Chinesischen zu vergleichen, obwohl auch deren Geschichte als Fremdsprache an sudanesischen Universitäten sehr unterschiedlich ist. Das Russisch-Institut an der *University of Khartoum* besteht bereits seit 1969 (wohl in der Folge der damaligen politischen Ausrichtung im Sudan unter Numairi). Dagegen wurde das Chinesisch-Institut erst 1994, also noch nach dem Deutsch-Institut, gegründet. Heute liegt die Zahl der *Undergraduate Students* in beiden Instituten bei ca. 225, dazu kommen ein bzw. fünf *B.A. Honours*-Studierende. Master- und PhD-Abschlüsse sind im Chinesisch-Institut noch nicht möglich, im Russisch-Institut prinzipiell schon, aber zurzeit gibt es keine Anwärter. Hier lehren sechs Professoren, zwei *Lecturers* und ein *Teaching Assistant*. Bei den Chinesen gibt es keine Professoren, aber sieben *Lecturers* und einen *Teaching Assistant*. Interessant ist, dass scheinbar mangels qualifiziertem sudanesischen Nachwuchs fünf der sieben *Lecturers* Chinesen sind. Hier zeigt sich wie in anderen Bereichen (z.B. in verschiedenen Wirtschaftssektoren) der Wille der verantwortlichen Stellen in China, auch durch den verstärkten Einsatz personeller Ressourcen die Kooperation mit dem Sudan voranzutreiben.

Bisher ist die *University of Khartoum* die einzige Universität im Land mit einem Chinesisch-Institut (es gibt aber entsprechende Planungen an anderen Universitäten), und auch für das Russische ist sonst nur ein auf ein bis zwei Jahre begrenztes Teilstudium an der *University of Bahri* möglich. Beide Sprachen werden bisher nicht als Fremdsprachen in den staatlichen Sekundarschulen gelehrt, aber für das Chinesische gibt es für die Zukunft entsprechende Pläne. Schon heute gibt es Chinesisch-Unterricht an einigen privaten Sekundarschulen.

Tabellarische Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der Befragungen

		Deutsch	Englisch	Franzö- sisch	Russisch	Chinesisch
Institutsgründung		1990	1956	1962	1969	1994
Anzahl der Studierenden	B.A. General	80	400	280	220	230
	B.A. Honours	0	19	6	1	5
	MA	-	21	5	0	-
	PhD	-	12	8	0	-
Anzahl der Dozierenden	Profs	1	4	8	6	0
	Lecturer	4	6	4	2	7
	T.A.	1	5	2	1	1
Sprache an anderen Unis		nein	alle Unis	ca. 15 Unis	(nein)	nein
Studierende landesweit		80	ca. 5000	über 1000	220	235
Sprache in Sekundarschulen		nein	4 Jahre + 3 Jahre	2 Jahre Pflicht	nein	noch nicht

4 Fazit

Gemessen an den Vergleichssprachen Englisch, Französisch, Russisch und Chinesisch muss der Status des Deutschen im Sudan als marginal bezeichnet werden. Die Studierendenzahlen der anderen Institute liegen drei bis fünf Mal so hoch wie beim *Department of German Language*, und gerade für das Englische und Französische kommt noch hinzu, dass diese Sprachen landesweit noch an vielen anderen Universitäten studiert werden können. Außerdem ist für die Stellung dieser beiden Sprachen (und in Zukunft vielleicht auch für das Chinesische) wichtig, dass sie schon in der Schule als Fremdsprachen unterrichtet werden. Alles dies hat das Deutsche im Sudan nicht zu bieten.

Auf der anderen Seite muss zur Relativierung der Position des Deutschen auch erwähnt werden, dass andere große europäische Sprachen (die sich zum Teil als Weltsprachen verstehen), wie das Italienische, Portugiesische oder Spanische, gar nicht mit eigenständigen Instituten in der sudanesischen Universitätslandschaft vertreten sind. Zudem stellt sich immer auch die Frage, für wie viele Studienabsolventen im Sudan wirklich berufliche Perspektiven bestehen, bei denen Deutsch als Kernkompetenz nachgefragt wird.

Warum lernt und lehrt man Deutsch in Afrika? Autobiografisch geprägte Ansichten eines Auslandsgermanisten

Manuel Muranga (Bishop Barham University Kabale)

1 Faszination an der Sprache

Von vorneherein möchte ich feststellen, dass einerseits die Möglichkeit für afrikanische Schüler oder Studenten, die deutsche Sprache zu lernen, und andererseits das Dabeibleiben und erfolgreiche Erlernen der Sprache, zwei unterschiedliche Aspekte sind. Von den rund 1800 Schülerinnen und Schülern, die jährlich an ugandischen Gymnasien das Fach Deutsch lernen, erlangen nur etwa 200 die Mittlere Reifeprüfung (*O-Level*). Von diesen kommen wiederum nur etwa 50, also 25 Prozent mit dem Fach Deutsch in der Oberstufe als eines der vier verlangten Leistungsfächer.¹ Von diesen 50 greifen allerdings nur etwa fünf bis acht, somit rund 10 Prozent, das Fach *German Studies* in Verbindung mit zwei anderen geistes- oder sozialwissenschaftlichen Fächern an der einzigen Universität, an der ein Deutschstudium für Fortgeschrittene angeboten wird, der Makerere Universität, auf. Die übrigen 40 wählen andere Studienrichtungen, insbesondere das Ingenieur-, Human- oder Veterinärmedizinstudium. Was bedeutet das? Es weist auf dreierlei Tatsachen hin: Erstens, von den vielen, die Deutsch bis zur Reifeprüfung lernen, sind nur ein kleiner Teil so fasziniert von der Sprache, dass sie sie auch in der gymnasialen Oberstufe weiter lernen wollen. Zweitens, von diesen relativ wenigen, die

¹ Diese Angaben stammen von Herrn Japheth Kigozi, dem Fachbeauftragten für Deutsch an den ugandischen Schulen. Er wurde am 28. Januar 2013 befragt.

Deutsch weiter lernen, sind wiederum noch weniger so interessiert, dass sie es an der Universität belegen und es für ihren zukünftigen Beruf weiterlernen wollen. Die dritte Tatsache, die wir aus den obigen Statistiken entnehmen können, ist, dass das nicht nachlassende Erlernen einer Sprache eine gewisse Faszination mit der Sprache oder zumindest ein mehr oder weniger starkes Interesse an ihr voraussetzt.

Natürlich braucht man auch wenigstens eine durchschnittliche Begabung oder Fähigkeit für fremde Sprachen. Beim Deutschen handelt es sich aber auch um eine für Lerner grammatikalisch ziemlich anspruchsvolle, mühsame Sprache, siehe die Beugungsendungen, die ja von den grammatischen Fällen abhängig sind, in denen die Substantive jeweils stehen.

Hinzu kommt die Semantik und die Stilistik des Deutschen, die für mich bis heute – lange Jahre nach meinen Anfängen als Deutschlerner – immer noch beträchtliche Schwierigkeiten bereiten. Man denke beispielsweise an die trennbaren und untrennbaren Verben und die aus ihnen entstehenden Nomen: Es gibt z.B. nur einen ganz subtilen Unterschied unter den Verben, die sich um das Stammverb „stellen“ gesellen. Man denke nun auch an die vielen Stammverben, die auf ähnliche Art und Weise wie „stellen“ im Deutschen produktiv sind: setzen, schlagen, legen, sagen, sprechen, bringen, nehmen, geben, kommen, gehen, ziehen, stehen, sehen, tragen, halten, machen, usw. Mit diesen feinen Unterschieden beschäftigt man sich als Ausländer praktisch sein ganzes deutschlernendes Leben lang. Inmitten solcher grammatikalischen und semantischen Rätsel, die die Faszination für die deutsche Sprache aufrechterhalten, ist neben der dafür notwendigen geistigen Neugier seitens des Lerners das Meistern der deutschen Sprache wohl nur mit Hilfe eines sprachpädagogisch gut ausgebildeten Lehrers im gymnasialen Klassenzimmer und im universitären Seminarraum zu erreichen.

Die Wege der Faszination führen aber nicht immer über ein konventionelles Klassenzimmer. Bei mir führten sie damals beispielsweise über eine, wie ich christlich-religiös überzeugt bin, von einer höheren Fügung zustande gebrachte zufällige Entdeckung eines seltsamen Buches in der Schulbibliothek. Das Buch war deshalb seltsam, weil es in einer seltsamen Sprache geschrieben war, bei deren ersten Sätzen ich jedoch Wörter gefunden habe, die bestimmten englischen Wörtern ähnelten und weil mich die Sätze vom Bau her an die des Englischen denken ließen. So lautete meinem Gedächtnis zufolge der erste Satz ungefähr so: „Peter ist ein Mann“, was mich aller Fremdheit zum Trotz an Englisch „Peter is a man“ erinnerte. Für jedes fremde Wort gibt es also ein mit ihm irgendwie verwandt klingendes englisches Wort! Ich war natürlich nicht sicher, ob meine Vermutung richtig war. An meinem Gymnasium gab es trotz jenes Exemplars des Buches *Das Geheimnis vom Kuckucksbof. Eine Detektivegeschichte aus dem Schwarzwald* (Lepman 1941) keinen Deutschunterricht, aber meine reine Faszination mit den Wörtern und Sätzen dieser mir anfangs namentlich nicht bekannten Sprache hat mich befähigt, mich innerhalb eines Monats als sprachlicher, aber halbblinder Abenteurer durch das Buch hindurchzuarbeiten. Halbwegs durch das Buch hindurch wusste ich immerhin, dank einem ins Englische übersetzenden Glossar am Ende des Buches, einiges,

einschließlich der Tatsache, dass der Name dieser mit Englisch spürbar verwandten Sprache Deutsch war. Mit dieser Entdeckung hat sich mir eine wichtige Strategie für meine darauf folgende Zeit und weitere Zukunft mit dieser Sprache eröffnet.

Warum lernt man Deutsch in Afrika? Allererste Antwort: Weil bei einigen afrikanischen jungen Menschen eine unbändige, das Lernen antreibende entdeckeri-sche Faszination mit dieser Sprache einfach vorkommen kann. Und sie wird begleitet von einer sprachwissenschaftlichen Veranlagung und der reinen Freude am Lernen. Auf diesem Weg der Faszination haben wohl zunächst so gut wie alle in Afrika, die dabei geblieben sind, Deutsch oder andere Sprachen (Russisch, Spanisch, Französisch, Englisch), die in den Schulen ihrer Länder keine Pflichtfächer waren, gelernt. Das ist also die logische erste Antwort auf diese Frage, warum man in Afrika Deutsch lernt, wobei wir eigentlich besser daran täten, die Frage umzuformulieren und mit „Wieso“ statt „Warum“ zu beginnen. Solch sprachwissenschaftliche Neugier ist, selbst wenn sie in Afrika vorkommt, genauso ernsthaft zu fördern, wie wenn es sich um eine naturwissenschaftliche Neugier handeln würde. Und wenn man vergleichsweise fragen würde, warum man in Deutschland oder Europa außereuropäische Sprachen lernt und lehrt, so müsste die erste Antwort ebenfalls lauten: aus sprachwissenschaftlicher Neugier oder Faszination.

2 Faszination an der Literatur und ihrer Geschichte

Dann gibt es auch die Faszination an der Literatur, wenn auch nicht notwendigerweise mit der ganzen deutschen Literatur, denn einige Autoren sind bekanntlich unserem sprachlichen Hintergrund nach zugänglicher als andere. Beispielsweise ist mir Thomas Mann, mit seinen sorgfältig, liebevoll formulierten, wenn auch manchmal zu lang ausfallenden Sätzen, wie etwa in den Novellen *Tonio Kröger* oder *Der Tod in Venedig*, zugänglicher als Alfred Döblin mit seinem Roman *Berlin Alexanderplatz*, der am Anfang meiner Promotionszeit mit dem beabsichtigten Thema „Die Beschreibung von Großstadtelend in ausgewählten deutschen und afrikanischen Romanen“ mein Lese- und Verstehensvermögen überfordern hätte. Ich hätte sehr viel Geduld gebraucht, um dieses berühmte Werk durchzuarbeiten. Der Roman hatte damals für mich nicht jenen sprachlichen bzw. satzbaulichen Zauber, für den ich anfällig war. Hermann Hesse dagegen, dessen Briefwechsel mit Thomas Mann sich mit großem Genuss und Gewinn lesen lässt, pflegte dank seiner ebenfalls sorgfältigen, logisch aufeinander folgenden Satzkonstruktionen einen, für fast alle Leser, leicht fassbaren Schreibstil. Heinrich Böll, dessen Prosa in kurzen, bedächtigen Sätzen erfolgt und am Ende plastische Bilder mit gelegentlich unvergesslichem, leisem Humor erscheinen lässt, gehört ebenfalls zu den für mich interessantesten Autoren. Sein *Irishes Tagebuch* ist z.B. eine kostbare Lektüre.

Mit der Literatur der vergangenen Jahrhunderte kann man als Auslandsgermanist wahrscheinlich nur ganz selektiv umgehen. Mein hauptsächlichster Umgang mit Goethe beruht z.B. auf dem Werk *Die Leiden des jungen Werther*, sicher aufgrund des

Tagebuchstils und des immer modernen Themas Liebe und der allgemein menschlich nachvollziehbaren Leiden des unerfahrenen jungen Mannes, dessen große Liebe zu einer Frau unerfüllt bleibt und ihn umbringt. Kleist, Schiller, Herder, Lessing usw. sind für Unberufene und Nichtspezialisten am besten nur über einzelne Werke oder gar Textauszüge kennen zu lernen. Dies unterstreicht die Notwendigkeit eines Lesebuches (oder eines Readers im amerikanischen Sinne) zur Einführung der Lernenden in die Literatur, denn aus jedem Werk lassen sich sicherlich Passagen finden, in denen Wesentliches zum Ausdruck kommt. Und wenn das nicht geht, so kann man die kürzeren Werke, z.B. Aufsätze der Autoren in das Lesebuch mit einbeziehen.

Bei Fortgeschrittenen ist es jedoch nicht abwegig, sich mit einigen Werken der älteren deutschen Literatur und ihrer Sekundärliteratur geduldig zu beschäftigen. Eine Anwendung der Botschaft solcher Werke auf die Lebensverhältnisse auch in Afrika lässt sich immer finden, denn der Mensch ist überall und allzeit derselbe, weshalb man auch in Afrika überhaupt große alte Weltliteratur weiterhin lesen sollte, von Büchern der griechischen Antike über die Bibel bis hin zu den Dichtungen der Gegenwart. *Michael Kohlhaas*, eine wichtige aber nicht unbedingt kanonisierte Novelle von Heinrich von Kleist, habe ich, z.B. um meiner Studenten willen gelesen und dabei entdeckt, dass der Aufstand der Hauptfigur eben jenes Namens gegen die damalige machtlose Regierung und deren durch Korruption verseuchtes Beamtentum durchaus vergleichbar war mit mancher Situation in unserem heutigen Afrika und in den mittleren nachkolonialen Jahren. Die Durchführung seiner persönlichen Geschäfte und Projekte scheitert am Egoismus der Bürokraten; darüber hinaus leidet Kohlhaas sehr tragisch unter dem Verlust seiner treuen Frau und den, durch Korruption bedingten Umständen. Trotzdem gelingt es dem Autor durch die Beschreibung des tragischen Lebens seines Geschöpfes Kohlhaas eine in jenem System sicherlich rührende, erzürnende Gesellschaftskritik, die hoffentlich dauerhaft eine positive Auswirkung auf das Denken und Handeln der Menschen hat. Die literaturgeschichtliche Forschung sollte sich mit Fragen der Werkrezeption intensiv beschäftigen. Zu Kleists Zeiten wurde in der deutschen Gesellschaft die Auswirkung seiner Novelle durch die damals weitgehend etablierte Lesekultur begünstigt und auch dadurch, dass deutsche Sprache und Literatur bzw. deutsche Philologie an den Schulen und Universitäten des Landes unterrichtet wurden. Zudem gab es Förderer bzw. Mäzene der Literatur und die Sprach- und Buchindustrie war rege.

Nun, die deutsche Literatur in ihrer sowohl qualitativen als auch quantitativen Größe, ebenso wie die unüberschaubar vielseitige, wirtschaftlich sehr bedeutsame Sprach- und Literaturindustrie, sowohl in Deutschland als auch in ganz Europa, bis hin nach Nord- und Südamerika, wäre gar nicht denkbar gewesen, hätten die Pioniere der Muttersprachenentwicklung ab dem 16. Jahrhundert nicht mit Entschlossenheit begonnen, Bruch zu machen mit dem unkritischen Glauben an die Überlegenheit des Lateinischen und die Unterlegenheit der unentwickelten Volkssprachen Europas. Um nur auf einen schmalen Teil dieser großen Sprachindustrie zu ver-

weisen: Die im jeweils einzelnen Fall breit gefächerten europäischen mutter- und fremdsprachlichen Philologien, wie wir sie heute kennen – Germanistik, Anglistik, Romanistik, Russistik, Nordistik, Finno-Ugristik usw. – haben ihr Dasein, historisch betrachtet, dem grundlegenden Werk Martin Luthers und seiner Genossen zu verdanken.

Auch in den oben umrissenen synchronen wie diachronen Merkmalen der deutschen Literatur und ihrer Geschichte ist ein weiterer Grund zu sehen, warum oder wieso man auch in Afrika Deutsch lernt und lehrt. Zum einen sind bestimmte Autoren an und für sich ästhetisch und didaktisch interessant, ja faszinierend; zum anderen kann man sehen, wie lehrreich die historischen Zusammenhänge sind, in denen diese große Literatur entstanden ist. Ein zentraler Zusammenhang war dabei die Vormachtstellung der lateinischen Sprache, von der sich die Volkssprachen emanzipieren mussten. Diese Geschichte erregt in Afrika unter der kulturbewussten Intelligenz großes Interesse, denn dort haben im akademischen, literarischen und allgemein intellektuellen Bereich seit der Kolonialzeit Englisch, Französisch und Portugiesisch eine ähnliche Stellung wie Latein vormals in Europa. Die Emanzipation des Französischen und des Englischen verlief dennoch schneller als die des Deutschen, ähnlich wie z.B. die Entwicklung des Kiswahili schneller vonstatten ging als die anderer ostafrikanischer Sprachen. Gleichwohl erlebte Deutsch im frühen 18. Jahrhundert mit Sprachpatrioten wie Christian Thomasius, Christian Wolff und Johann Christoph Gottsched, später mit Herder, Goethe, Schiller, Kant, Hegel und allen anderen Dichtern und Denkern eine unerwartete Blüte, deren Früchte sich bis in unsere Zeit hinein vermehren. Die deutsche Sprachindustrie ist in ihren mannigfachen Erscheinungsformen ein großer Faktor in der deutschen Wirtschaft. Kritisch denkende Germanisten in Afrika, die über das Werk von Martin Luther, Christian Thomasius und den anderen Pionieren der Entwicklung und Intellektualisierung der deutschen Sprache Bescheid wissen, können ihren afrikanischen Muttersprachen gegenüber nicht gleichgültig bleiben. Allein die einmalige Gelegenheit, dieses Wissen als Kenner der deutschen Sprach- und Literaturgeschichte unter ihren Studenten zu verbreiten, kann sie an diesen Beruf fesseln.

3 Warum ausgerechnet Deutsch in Afrika?

Faszination mit der Sprache und Faszination mit der Literatur und der Literaturgeschichte – das ist offenkundig mit jeder beliebigen Sprache möglich; es muss nicht Deutsch sein. Das haben wir schon oben angedeutet. Warum also ausgerechnet Deutsch? Warum nicht eine beliebige europäische oder gar asiatische Sprache, da jede Sprache und ihre Literatur und Literaturgeschichte faszinierend, auch wenn sie nur in mündlicher Überlieferung vorhanden wäre, lehrreich ist? Im Folgenden wollen wir uns gezielter mit dieser Frage befassen.

Bei der Antwort kann die Tatsache der politischen, wirtschaftlichen und gesamt-kulturellen Bedeutung – oder wenn man will Macht – Deutschlands gar nicht

außer Acht gelassen werden. Zu den verschiedenen Aspekten dieser Bedeutung trägt aber die demografische Stärke Deutschlands sicher auch bei. In Europa und selbst auf der ganzen Welt steht Deutschland an guter Stelle, wenn man diese Vorzüge berücksichtigt. Kolonialhistorisch gesehen war Deutschland rund 30 Jahre lang präsent in Afrika – in Tanganyika, Kamerun, Namibia und Togo. Nach dem Verlust dieser Kolonien ist Deutschland nicht komplett aus Afrika verschwunden. Im Zeichen der Unabhängigkeitserlangung vieler afrikanischer Staaten hat sich das, durch den Marshall-Plan und das Wirtschaftswunder in der späteren Adenauer- und der gesamten Erhard-Ära stark gewordene, Westdeutschland für jeden neuen Staat interessiert. So wurde in praktisch jeder Hauptstadt eine westdeutsche Botschaft mit dem Ziel eröffnet, diplomatische, kulturelle und kommerzielle Beziehungen zu fördern. Nehmen wir als Beispiel der Präsenz Deutschlands in Afrika mein eigenes Land Uganda: Seit 1962 gibt es eine deutsche Botschaft in Kampala und mehrere deutsche Organisationen einschließlich der GIZ, der Konrad-Adenauer-Stiftung und der Friedrich-Ebert-Stiftung in Kampala. Es gibt ein Goethe-Zentrum und zehn ugandische Gymnasien, an denen das Schulfach Deutsch unterrichtet wird. An der Makerere Universität wurde 1969 Deutsch als Studienfach für Anfänger etabliert – mit Klaus Petersen als erstem DAAD-Lektor. Neben Petersen waren noch zwei historisch wichtige Personen tätig: Zum einen war das Marianne Welter, die an der *University of the Witwatersrand* in Südafrika über Thomas Mann promoviert hatte und später ein zentrales Werk der ugandischen Literatur englischer Sprache ins Deutsche übersetzte, nämlich *Song of Lawino*² von Okot p'Bitek. Marianne Welter hatte bereits 1962 in der geisteswissenschaftlichen Fakultät einen Lehrgang *Voluntary German* („Deutsch für Freiwillige“) eingeführt, der jedoch auch von Studenten und Dozenten anderer Fakultäten besucht werden konnte. Zum anderen gab es Ingrid Hills, eine am Mainzer Institut für Übersetzen und Dolmetschen diplomierte Übersetzerin für Englisch und Deutsch, die sowohl als Vertreterin des Goethe-Instituts von Nairobi in Kampala als auch Dozentin für Deutsch an der Universität arbeitete. Im Jahr 2019 wird das Fach Deutsch an der Makerere Universität sein Goldenes Jubiläum feiern und es wäre an der Zeit, eine Bestandsaufnahme dieser Geschichte schon einmal ins Auge zu fassen.

Es arbeiten bzw. es haben in Uganda viele Ärzte, Tierärzte, Ingenieure, Agronomen, Umweltwissenschaftler und -schützer, Ökonomen, Betriebswirte, Juristen, Sportwissenschaftler, Theologen, Musikologen, Bildende Künstler und nicht zuletzt Germanisten und Sprachwissenschaftler gearbeitet, die einen wesentlichen Teil ihres Werdeganges den Beziehungen zwischen Uganda und Deutschland zu verdanken haben. Zu diesem Werdegang gehört sicher der Erwerb oder zumindest die Erfahrung zweier Qualitäten, die für das deutsche Erziehungswesen konstitutiv sind, nämlich intellektuelle Redlichkeit und Fleiß. Bei den ugandischen Absolventen handelt es sich um über 1.000, die diese guten deutschen Eigenschaften erlebt

² p'Bitek (1973). Deutsche Übersetzung.

und mehr oder weniger geschätzt haben.³ Für ganz Afrika Subsahara sind es über 20.000 Alumni (DAAD 2011). Es wäre für Uganda sogar im Jahr 2012 bei der Fünfzig-Jahrfeier der ugandischen Unabhängigkeit und somit auch der diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und Uganda höchste Zeit gewesen, Bilanz zu ziehen über den Beitrag Deutschlands zur Entwicklung Ugandas. Ähnliches gilt für den afrikanischen Kontinent als Ganzes.

In der Abwesenheit und Erwartung einer solchen Bilanz kann man aber sagen, dass allein die zwischenmenschlichen Beziehungen, die durch die zwischenstaatlichen Kooperationsabkommen ermöglicht wurden, von höchstem Wert sind. Die meisten ehemaligen Stipendiaten, die sich in Deutschland aufgehalten haben, werden dank der Gastfreundlichkeit der Deutschen im Großen und Ganzen von guten Erfahrungen zu berichten haben. Natürlich wird man wohl, wie bei mir der Fall war, nach der unkritischen Faszination meiner jugendlichen Anfänge über die Jahre der näheren Kenntnis und Erkenntnis zu einer eher philosophierenden Ernüchterung gekommen sein.

Die Summe aus all unseren unterschiedlichen Erfahrungen als afrikanische Absolventen deutscher Hochschulen wird deshalb in etwa lauten: Wir haben nicht nur berufsbezogene wissenschaftliche und praktische Kenntnisse und Fertigkeiten erlernt, sondern wir haben auch eine bessere Menschenkenntnis erlangt.

Angesichts all dieser Tatsachen über Deutschland und sein Verhältnis zu den afrikanischen Staaten kommen wir also wieder auf unsere Grundfrage zurück: Warum lernt und lehrt man Deutsch in Afrika? Warum ausgerechnet Deutsch und nicht etwa Spanisch oder Italienisch oder Tschechisch? Und die Antwort lautet: ausgerechnet deswegen, weil Deutschland sich der Länder Afrikas diplomatisch, kulturell, kommerziell usw. ganz intensiv angenommen hat, wobei in den kulturellen Beziehungen dem Deutschunterricht ein hoher Stellenwert zuerkannt wurde und wird. Deutschland erkennt damit an, dass die Germanisten und Deutschlehrer Afrikas, sowie die Afrikanisten Deutschlands die feste Brücke sein können, die ein tieferes und länger andauerndes Verständnis zwischen den beiden Welten ermöglicht.

4 Wissensanwendungen: Deutsche Sprachgeschichte und die Sprachen Afrikas

In dem oben beschriebenen Sinne bemühen wir Deutschland-Ehemaligen aus aller Herrenländer Afrikas uns also bewusst, das Gute, was wir während des Studiums in Deutschland gesehen und gelernt haben, auch bei uns zu tun – der Arzt in seinem Beruf, der Ingenieur in dem seinen, der Betriebswirt ebenso. Nun, was macht also genauer gesagt der afrikanische Germanist? Er unterrichtet oder lehrt

³ Allein der Deutsche Akademische Austauschdienst vergab von 1960 bis 2010 an Uganderinnen und Ugander 966 Stipendien (DAAD 2011).

Deutsch: Sprache, Literatur, und Landeskunde. In den anglofonen Ländern Afrikas sind seine Studenten in der Regel nicht zahlreich; dagegen in den frankofonen Ländern sind es normalerweise recht viele, was vermutlich damit etwas zu tun hat, dass die aus geografischen und historischen Gründen verständliche starke Präsenz des Deutschunterrichts und der Germanistik in Frankreich in die afrikanischen Länder mit französischem Bildungssystem ausgestrahlt hat. Aber all meine germanistischen Kollegen, ganz gleich, in welchem afrikanischen Land sie arbeiten, werden sich diese Frage irgendwann mehr oder weniger ernsthaft gestellt haben: Wozu Deutsch, wozu Germanistik in Afrika? Denn nicht alle Studierenden können in den diplomatischen Dienst ihres Landes gehen, um in Berlin an der Botschaft ihres Landes ein paar Jahre zu arbeiten, wozu sie ohnehin, neben adäquaten Kenntnissen in der Diplomatie, sehr gute Deutschkenntnisse bräuchten. Diese sind keineswegs nur während eines drei- oder vierjährigen Germanistikstudiums an einer afrikanischen Universität zu erwerben. Solche Sprachkenntnisse sind vermutlich im Durchschnitt nur bei intellektuell aktiven Menschen anzutreffen, die ihre geistigen Aktivitäten u.a. lang genug in deutscher Sprache betrieben haben. Im Bereich der deutsch-afrikanischen Handelsbeziehungen gibt es auch nicht viele Jobs für unsere Graduierten oder Lizenziaten der Germanistik, denn die deutschen Partner, die in diesen Beziehungen beteiligt sind, können meistens genug Englisch oder Französisch. Es bleibt also, außerhalb der Beschäftigung in der Tourismusindustrie, hauptsächlich der Beruf des Deutschlehrers am Gymnasium, was nur die Perpetuierung des Dilemmas der wenigen Berufschancen bedeutet.

Wie können wir also mit diesem Dilemma umgehen und aus dem potenziellen Laster sozusagen eine Tugend machen? Die Antwort muss aus dem Curriculum für Deutsch in Afrika kommen. Was bieten wir den Studenten nach den unumgänglichen früheren Jahren des elementaren Spracherwerbs an? *Faust I und II*? *Das Nibelungenlied*? Oder gar *Die Kritik der reinen Vernunft*? Oder sollten wir z.B. bei unserer Planung eher einen ugandischen oder kamerunischen Deutschschüler bzw. Germanistikstudenten und Absolventen ins Auge fassen, der mit deutscher Kooperation vielleicht sogar einen mehrmonatigen Aufenthalt in Deutschland zur Besserung seiner Deutschkenntnisse hatte? Können wir uns zum Ziel setzen, bei unseren Deutschlernenden eine anders nicht zu erzielende Erweiterung des Bildungshorizontes und damit auch eine Vertiefung des Verständnisses dessen zu erreichen, was gutes Bürgertum und gesunder Patriotismus bedeuten und wie sie in der Praxis aussehen können? Können wir uns somit bei der Entwicklung eines Lese- und Arbeitsbuches für die gymnasiale Oberstufe und die Universität z.B. die folgenden Fragen stellen: Welches sind die Werte und Lektionen, die wir aus der deutschen Dichtung und aus anderen Schriften pädagogischen, moralisch-ethischen, religiösen, philosophischen oder lebenshilfebezogenen Inhalts entnehmen können? Können wir solche Texte vorzugsweise in die beabsichtigten Reader aufnehmen und unsere Studenten dazu anhalten, sich zusammen mit uns sprachlich und inhaltlich mit diesen Texten intensiv auseinanderzusetzen?

Spricht irgendetwas dagegen, mit denselben Texten gerade in den höheren Semestern an der Universität bessere Verstehens- und Aneignungsergebnisse anzustreben durch die Aufgabe, sie so gut wie möglich ins Englische bzw. ins Französische sowie in die jeweilige afrikanische Erstsprache des Studenten zu übersetzen? Denn die Praxis des Übersetzens hat zu dem Verständnis geführt, dass Übersetzen eine texthermeneutisch einmalig erfolgreiche Methode ist. Das Übersetzen in beiderlei Sprachen – eine internationale Sprache wie Englisch oder Französisch sowie eine lokale wie Rukiga (Uganda), Bassa (Kamerun) oder Wolof (Senegal) – ist in Afrika sehr wichtig, denn wir wollen über die Germanistik Afrikaner ausbilden, die nicht nur des Deutschen, einer der bedeutendsten Kultursprachen der Welt, mächtig sind. Vielmehr sollen sie auch in Weltsprachen wie Englisch bzw. Französisch ebenso wie in den jeweiligen Erstsprachen, dem womöglich essentiellsten Identitätssymbol afrikanischer Kultur, überdurchschnittlich kompetent sein. Mit anderen Worten: Wir Germanisten sollten, aus der Bedrohung der Irrelevanz unseres Faches, uns eine Gelegenheit und Chance schaffen und erkennen, dass wir das Instrumentarium besitzen, die sprachlich qualifiziertesten und fähigsten Bürger unserer Länder ausbilden zu können.

Abermals fragen wir: Warum Übersetzen? Wir wissen doch alle, dass Übersetzen eine sprachlich und intellektuell höchst anspruchsvolle Betätigung ist. Es macht, wie vielleicht keine andere Aktivität, sprachbewusst. Große Schriftsteller – seien es Goethe oder Voltaire oder Tieck oder Schlegel – haben ihr Schreiben u.a. über das Übersetzen verfeinert. Überhaupt hat das Übersetzen, wie schon erwähnt, historisch gesehen zur Entwicklung der Zielsprache des Übersetzers sowie der Literatur in dieser Sprache beigetragen (vgl. Muranga 1990). Von hier aus darf sich der übersetzende afrikanische Germanist durchaus auch als Faktor in der Sprach- und Literaturentwicklung seiner Heimat betrachten.

5 Die Stellung der Wissenschaftssprache Deutsch in Afrika

Für mich als jungen, in einem die englische Sprache und Großbritannien verehrendem Land aufwachsenden Menschen, war es wichtig und befreiend zu entdecken, dass Englisch gar nicht die einzige Sprache in der Welt war, in der die akademischen Fächer – Biologie, Chemie, Physik, Erdkunde, Geschichte usw. – an den Schulen gelernt werden konnten. Diese Erkenntnis kam mir etwa während des zweiten Jahres meiner autodidaktischen Betätigung mit Deutsch. Einen deutschen Brieffreund von damals, der wie ich Gymnasiast war, hatte ich nach einem Erfahrungsaustausch über unsere jeweiligen Schulfächer gebeten, mir womöglich Exemplare der Lehrbücher zu schicken, die an deutschen Gymnasien in Biologie, Chemie, Physik usw. benutzt wurden. Ich interessierte mich für das Deutsch der Schulfächer und war neugierig, ob es vielleicht auch sozusagen einen deutschen Mackern in Biologie, einen Atkinson und einen Holderness und Lambert in Chemie, einen Abbot in Physik, einen Parr in Mathematik, einen R.G. White in Erd-

kunde gab. Die Fächer an den deutschen Gymnasien hatten tatsächlich auch ihre Gurus. Später hat diese Entdeckung für meinen Beruf mit Sprachen eine große Relevanz gehabt, denn ich habe wahrgenommen, dass nicht das ganze Europa englischsprachig war, sondern nur das relativ schmale Inselreich Großbritannien und Nordirland. In der Tat gab es mitten in Europa ein großes Land bzw. eine große Nation mit eigener Sprache, eigenen Schulen und Universitäten, eigenen Lehrbüchern, eigener Geschichte mit eigenen großen Gestalten auf allen Gebieten menschlicher Tätigkeit. Dass diese große Nation, dieses mächtige, bevölkerungsstarke Reich ausgerechnet nicht englischsprachig war, führte bei mir zu einer bedeutsamen Aufklärung. Das koloniale Erbe hatte uns nämlich bislang denken lassen, dass das höhere akademische Leben sprachlich gesehen nur auf Englisch möglich war. Schließlich war es an vielen Schulen sogar verboten, eine andere Sprache als Englisch zu sprechen.

Allmählich lernte ich nun aber auch, dass die Deutschen *trotz* des Gebrauchs ihrer eigenen Sprache, die nicht Englisch war, große Denker, Philosophen, Theologen, Sozialwissenschaftler und Naturwissenschaftler hervorgebracht hatten. (Heute muss ich fragen, ob an die Stelle des Bindewortes „trotz“ nicht das Bindewort „wegen“ treten sollte! Denn welche große Nation auf der ganzen Welt gebraucht statt der eigenen, die Sprache einer anderen Nation in den wichtigsten Angelegenheiten ihres Daseins und Treibens?) Heute, viele Jahre nach jener aufklärerischen Zeit, sind wir dabei, aus diesem fragwürdigen Vermächtnis der kolonialen Sprachpolitik ein praktisches Fazit zu ziehen, das darin besteht, an den Grundschulen der zum größten Teil multilingualen Länder Afrikas thematisch orientierte Lehrpläne zu gestalten, die darauf zielen, Lernende in den ersten drei Schuljahren vertraute Lernstoffe in den ihnen vertrauten Erstsprachen beizubringen. Englisch wird dabei nur als Unterrichtsfach unterrichtet, nicht wie bisher als Unterrichtssprache benutzt. Im vierten Schuljahr dann gibt es den schrittweisen Übergang zu Englisch als Unterrichtssprache, während die jeweilige Lokalsprache nunmehr als Unterrichtsfach fortgesetzt werden soll. Dieser Status soll den Lokalsprachen auch in den Stundenplänen der Gymnasien des Landes sowie in der Gewichtung der nationalen Schulabschlussprüfungen eingeräumt werden. Auf diese Weise können die Schüler eine entsprechende bilinguale Ausbildung genießen, in der die Muttersprachen nicht mehr als dem Englischen unterlegen erscheinen. Vielmehr sollen die muttersprachlichen Fächer und Philologien die Schüler und Studenten für Berufe in den langsam aber sicher sich festigenden Lokalsprachenindustrien vorbereiten.

In Anerkennung der Bedeutung dieser sprachpolitischen Entwicklung haben wir in der *Uganda Christian University*, zunächst einmal am Bishop Barham College in Kabale, Südwest-Uganda, den zweijährigen Master-Studiengang *Master of Arts in Translation and Language Development* (MATLD) gegründet, um die Entwicklung der afrikanischen Muttersprachen als adäquate Sprachen für alle Kommunikationssituationen zu unterstützen. Sie sollen nicht wie bisher in der Hauptsache nur als Sprachen des dörflichen Lebens und bestenfalls der oralen Dichtung gesehen

werden, sondern auch in der schriftlichen Dichtung, im akademischen Denken, Reden und Schreiben und überhaupt in der Wissenschaft gebraucht werden. Dass diese Entwicklung möglich ist, ist einer der Grundsätze der Universalienlehre in der Linguistik.⁴ Nur ist der politische Wille dazu auch von fundamentaler Bedeutung für ein anhaltendes Gelingen des Projekts. Das auch auf dem akademischen Gebiet hoch entwickelte Afrikaans in Südafrika möge als Beispiel dafür dienen, wie schnell die Entwicklung einer Sprache verlaufen kann, wenn die Politiker und Gesetzgeber davon überzeugt sind, dass Sprache gleichsam Macht sei. Der MATLD-Studiengang setzt sich mittlerweile u.a. zur Aufgabe, unter den Studenten der Übersetzung und Sprachentwicklung den individuellen Ehrgeiz zu erzeugen, statt einer mehr theoretisch orientierten, eine mehr übersetzungspraktische Magisterarbeit zu unternehmen, aus der z.B. ein brauchbares und zur Veröffentlichung geeignetes Grundlehrbuch der jeweiligen akademischen Disziplin des Studenten und in seiner jeweiligen Muttersprache entwickelt werden kann. Ein systematischer Fachterminologie-Entwurf in der Zielsprache soll die Übersetzung, wo nötig, begleiten.

Wiederum stellt sich aber die Frage: Was hat all das mit der Überlegung zu tun, warum man Deutsch in Afrika lernt und lehrt? Zu den eben ausgeführten, in gewisser Weise revolutionären Gedanken und Aktionen hat mich zweifelsohne die Begegnung mit der deutschen Sprache und ihrer Entwicklungsgeschichte im Kontext meiner Englisch verehrenden akademischen Ausbildung geleitet. Und ich meine, jede Sprachgemeinschaft auf der Erde, und sei sie noch so klein, sollte ihre Sprache und damit ihr haltbarstes Identitätsmerkmal lieben und pflegen lernen.

6 Afrikanische Germanistik und deutsche Afrikanistik: Welches Verhältnis?

Als afrikanischer Germanist ist man in der Lage, in zwei Richtungen fruchtbar zu arbeiten. Auf der einen Seite bringt er seinen Landsleuten aus seiner Perspektive Deutschland näher; auf der anderen Seite kann er den Deutschen in ihrer eigenen Sprache und aus seiner Perspektive Afrika näher bringen. Der deutsche Afrikanist seinerseits bringt seinen deutschen Landesleuten aus seiner Perspektive Afrika näher, während er den Afrikanern Deutschland wiederum aus seiner Perspektive nahe bringen kann. Beiderlei Perspektiven sind interessant und wichtig für ein kompletteres Bild und Verständnis der einzelnen afrikanischen Länder in ihrem kontinentalen Zusammenhang einerseits, und andererseits für eine objektivere Einschätzung Deutschlands im europäischen Kontext (Muranga 1997). Es kann nie schaden, zu wissen, wie man von außen her gesehen wird.

⁴ Vgl. Fromkin and Rodman (zit. in Muranga 2009: 11f): „There are no ‚primitive‘ languages – all languages are equally complex and equally capable of expressing any idea. The vocabulary of any language can be expanded to include new words for new concepts.“

So verstehe ich auch die Herausforderung, dieses Thema zu besprechen, als Einladung, etwas zu erklären, was für viele relativ unverständlich ist: Warum man in Amerika oder Russland oder Griechenland Deutsch lernt und lehrt, leuchtet nämlich den meisten ein, nicht aber, warum man in Afrika das gleiche tut. Ich erhoffe mir, dass diese autobiografisch geprägten Erklärungen und Gedanken etwas Licht in jene Dunkelheit bringen können.

7 Zusammenfassende Schlussbemerkungen

Der Deutschlehrer bzw. der Germanist in Afrika ist nicht nur an der allgemeinen Erziehung und Aufklärung seiner Landsleute in Sachen Internationalität und Länder- und Kulturkunde, auch in der Ortsprache, beteiligt; er ist auch nicht bloß an der Vorbereitung einiger seiner Landsleute auf eine fruchtbare, aufklärerische Erfahrung mit Deutschland heute und gestern im Rahmen eines Studiums interessiert, wobei diese Erfahrung auf den unterschiedlichsten Gebieten stattfinden kann.

Als Deutschlehrer oder Germanist geht es einem mit seinen begabten Schülern und Studenten grundsätzlich und letztendlich um die deutsche Sprache, um Erwerb und Anwendung ihrer Grammatik und Phonetik; um deutsche Sprach- und Literaturgeschichte; um Landeskunde u.a. in Form von kultur-, sozial- und zeitpolitischer Geschichte. Und wenn das Curriculum an Schule und Hochschule auf die Gegebenheiten und Lernbedürfnisse in Afrika abgestimmt ist, so kann das Deutschlernen und die Germanistik nicht nur zu einem intellektuellen Abenteuer und Vergnügen werden, sondern auch zu einer Quelle des breiteren Verständnisses der menschlichen Gesellschaft und des Menschen überhaupt. Darüber hinaus kann das Deutschlernen der Ort sein, wo beim Lerner das Bewusstsein für die Bedeutung von Sprache und Kommunikation, vor allem im beruflichen Leben, geschärft werden kann. Deutschlernen erweckt als Spracherwerbstätigkeit beim Lerner bestimmt auch Interesse an anderen Sprachen und Literaturen, einschließlich der eigenen Muttersprache und deren Literatur.

Das Konzept einer Sprachindustrie wird ihm klarer im Lichte ihrer vielfältigen Sparten, wie sie im deutschsprachigen Raum auf eindrucksvolle Weise auftreten und die Wirtschaft prägen: Schreiben, Redigieren, Übersetzen, Medien, Theater, Filmemachen, Sprachunterricht, Philologie, usw. Man wird auch merken, dass es bei der Entwicklung einer lebensfähigen Sprachindustrie weniger auf die Demografie als auf die Geografie (inklusive der Kulturgeografie!) und den Fleiß ankommt. So gibt es z.B. in praktisch jeder kleineren Region und jeder größeren Stadt Deutschlands eine lokale Zeitung oder Zeitschrift (z.B. *Der Nordbayrische Kurier*, *Die Kulmbacher Zeitung*) und in verschiedenen Zweigen des sozialen, kulturellen und ökonomischen Lebens eine Zeitung oder Zeitschrift für das dort tätige Publikum (z.B. *The Red Bulletin – Das Magazin abseits des Alltäglichen*, *Uni-Szene – Berlins Stadt-*

und *Hochschulmagazin*). Eine entsprechende Anzahl Menschen verdient ihren Lebensunterhalt mit ihrer journalistischen Arbeit für diese Publikationen.

Ein einschlägiges Beispiel außerhalb des deutschsprachigen Raums wäre die isländische Sprache, deren Sprecherzahl sich nur auf rund 330.000 Menschen auf der Nordseeinsel beläuft. Trotz oder vielmehr wegen dieser im Wertmaßstab geringen Bevölkerungszahl ist man auf Island so sprachpatriotisch, dass dort die Sprachindustrie z.B. das rasche Übersetzen fremdsprachiger Literaturbestseller und anderer Werke ins Isländische gleichsam vorprogrammiert. Damit wird der Hunger nach muttersprachlicher Lektüre schnell befriedigt und dem Zugriff auf die Bücher in ihren Originalsprachen vorgebeugt. Die Sprachindustrie auf Island beschäftigt Tausende sprachlich ausgebildete Menschen. Was würde nun in Afrika geschehen, wenn z.B. die Dhopadhola von Ost-Uganda, die demografisch genauso stark sind wie die Isländer, unter der Leitung ihres kulturellen Oberhauptes, dem Tieng Adhola, sich auch für ihre Sprache patriotisch beleißigen würden und für den Anfang alle vier Monate zumindest eine gezielt zweisprachige Zeitschrift auf Dhopadhola und Englisch herausgäben? Und was wäre, wenn es an den Grundschulen und Gymnasien ihrer Region das Fach „Dhopadhola – Sprache und Kultur“ gäbe? Eine vielversprechende neue Industrie wäre geboren, die in anderen noch nicht so aktiven, kleineren Sprachgemeinschaften Ugandas und Afrikas Schule machen könnte!

Die in dieser Arbeit angesprochenen Erkenntnisse, Vorstellungen, Empfehlungen und Aktionen entstammen meiner persönlichen Begegnung und Beschäftigung mit der deutschen Sprache sowie meinem Entwicklungsweg als Deutschlehrer und Germanist. Ich habe gelernt, Sprache als Rohstoff zu betrachten genauso wie Gold oder Kupfer oder die Bohne oder die Kartoffel ein solcher sind. Diese Rohstoffe müssen aber fürsorglich behandelt und be- und verarbeitet werden, damit sie einer möglichst großen Anzahl Menschen nützen können. Am Beispiel der deutschen Sprache können wir in Afrika lernen, wie wir unsere vielen Sprachen⁵ als Rohstoffe für ökonomisch wertvolle Erzeugnisse mannigfacher Art handhaben können.

Bibliografie

DAAD (2011): *The German Academic Exchange Service and its Exchange with Uganda*.

Report issued for Dialogue with African Diplomatic Representatives in Berlin. (unveröffentlichtes Dokument).

Fromkin, Victoria; Rodman, Robert; Hyams, Nina (2007): *Introduction to Language*. Boston: Thomson & Wadsworth. (zit. in Muranga 2009).

⁵ 2.092 an der Zahl (Lewis; Simons; Fennig 2008).

- Lepman, Jella (1941): *Das Geheimnis vom Kuckucksbof. Eine Detektivgeschichte aus dem Schwarzwald*. London: John Murray.
- Lewis, Paul; Simons, Gary; Fennig, Charles (Hrsg.) (2008): *Ethnologue. Languages of the World*. 15. Aufl. Dallas, Texas: SIL International.
(<http://www.ethnologue.com>) (13.02.2013).
- Muranga, Manuel J.K. (2009): *What about our Mother Tongues? Linguistic Patriotism and Non-patriotism in Uganda and Africa. Some Observations, Reflections and Recommendations*. Kampala: Makerere University Inaugural Lectures.
- Muranga, Manuel J.K. (1997): *Sprichwörter aus Uganda im europäischen Vergleich*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Muranga, Manuel J.K. (1990): Translation as a Means of Developing and Enriching the Target Language. In: Mukama, Ruth (Hrsg.): *Makerere Papers in Language and Linguistics*. Kampala: Makerere University.
- p'Bitek, Okot (1973): *Lavinio's Lied*. (übersetzt von Marianne Welter). Tübingen: Horst Erdmann Verlag.

Die Deutschabteilung an der *University of Zimbabwe*

Renate Ahrens (*University of Zimbabwe*)

1 Einleitung

Die Deutschabteilung an der *University of Zimbabwe* befindet sich im Aufbau. Seit 2005 gibt es an der *University of Zimbabwe* eine Deutschabteilung. In den 1990er Jahren wurde Deutsch als Nebenfach von DAAD-Lektorinnen angeboten; dann kam eine DAAD-Ortslektorin, die im Januar 2005 überraschend das Land verließ, woraufhin die Deutschabteilung ohne Lehrkraft stand. Im Mai 2005 wurde mir die Stelle angeboten und zum neuen akademischen Jahr 2005 begann ich meinen Unterricht mit 27 Studentinnen.¹ Gleich zu Beginn meiner Amtszeit beantragte ich die Einführung eines *B.A. General* mit Deutsch als Hauptfach anbieten zu dürfen. Dies wurde auch genehmigt, so dass der erste Jahrgang im Jahr 2008 graduieren konnte. Im akademischen Jahr 2008 wurde ein *Assistant Lecturer* angestellt. Ab Januar 2010 gab es drei Stellen. Heute besteht die Deutschabteilung aus:

- 1 Abteilungsleiterin;
- 3 *Teaching Assistants* (die Stelle des *Assistant Lecturer* ist abgeschafft worden);
- 2 *Staff Development Fellows*, die sich zum Masterstudium in Europa befinden;
- 130 Studentinnen.

¹ Durchgehend wird für weibliche und männliche Gruppen die weibliche Form benutzt.

Es kann folgender akademischer Grad erworben werden: Nach einem dreijährigen B.A. Studium der Abschluss *B.A. General* in zwei Hauptfächern, Deutsch und einem anderen Fach, meist ebenfalls aus der geisteswissenschaftlichen Fakultät gewählt.

2 Der Lehr- und Zeitplan der Universität

Der Rahmen des Lehr- und Zeitplans ist von der *University of Zimbabwe* selbst vorgegeben. Er lag als Struktur vor und ermöglichte es 2005, einen B.A. Studiengang in Deutsch zu beginnen. Er umfasst folgende Seminare:

1. Akademische Jahr

- | | |
|-------------|--|
| 1. Semester | Language I
Introduction to Culture and Civilization |
| 2. Semester | Language and Oral I
Introduction to Communication |

2. Akademische Jahr

- | | |
|-------------|---|
| 1. Semester | Language II
Topics in Culture and Civilization |
| 2. Semester | Language and Oral II
Topics in Communication |

3. Akademische Jahr

- | | |
|-------------|---|
| 1. Semester | Language III
Advanced Topics in Culture and Civilization |
| 2. Semester | Language and Oral III
Advanced Topics in Communication |

Während der Lehrplan durch seine Offenheit besticht und große akademische Freiheit erlaubt, ist der Zeitplan sehr restriktiv:

Language/Language and Oral:	5 Wochenstunden à 55 Minuten
Culture and Civilization/Communication:	3 Wochenstunden à 55 Minuten

Für die Zeit des Selbststudiums der Studentinnen ist zu berücksichtigen, dass sie im ersten und zweiten Jahr drei und im dritten Jahr zwei Fächer studieren. Ein Eigenanteil an Arbeitsleistung von zehn Stunden pro Fach, wie bei den Modulen an deutschen Universitäten gefordert ist, lässt sich zurzeit an der *University of Zimbabwe* nicht verwirklichen.

Zurzeit haben die Studentinnen in drei akademischen Jahren maximal 330 Stunden Sprachunterricht, was einen Nullanfänger nicht weiter als B1/1 Niveau bringt.²

² Vgl. hierzu InterDaF am Herder-Institut Leipzig, die für jede Stufe 200 Stunden festsetzt, so dass für die C1-Prüfung 1.000 Stunden benötigt werden. <http://www.uni-leipzig.de/~interdaf/a1-test.html> (16.01.2013).

3 Themen innerhalb des Lehrplans

Für die Themen des Lehrplans im ersten akademischen Jahr wird versucht, die Inhalte des Lehrplans dem Wissen und der Unterrichtsfreude der *Teaching Assistants* anzupassen, die eigenverantwortlich das erste akademische Jahr unterrichten. Es hat sich gezeigt, dass die historisch-chronologisch vorgehende, faktenorientierte Power-point-Vorlesung „Introduction to Culture and Civilization“, die Deutschland ab 1945 vermittelte, wenig erfolgreich war. Die Studentinnen haben den Stoff für die Prüfung auswendig gelernt, ein Rückgriff auf den Stoff im zweiten und dritten Jahr war allerdings nicht möglich. Seit dem akademischen Jahr 2012/13 wird daher versucht, ein neues Konzept umzusetzen, dass eine thematische und inhaltlich vernetzte und integrative Arbeit der Kurse anstrebt. So werden die Themen des verwendeten Lehrwerkes *studio d* in „Introduction to Culture and Civilization“ und „Introduction to Communication“ vertieft und landeskundlich wie literarisch und filmisch unterstützt, um einen nachhaltigen Wissenserwerb zu erreichen.

Die Inhalte für das zweite und dritte Jahr werden mit den Kolleginnen abgesprochen und dann von der Abteilungsleiterin ausgearbeitet. Dabei versucht sie, so viel verschiedene Themen wie möglich anzugehen, damit sie den *Teaching Assistants* bei ihrer Pensionierung eine große Wahl an Themen und Vortragsweisen übergeben kann. Einige Themen, die die Abteilungsleiterin in den Anfängen ihrer Unterrichtszeit den Studenten im zweiten und dritten Jahr angeboten hat, sind auf wenig Gegeninteresse gestoßen, u.a. Themen wie Literaturepochen; das 19. Jahrhundert: das Jahrhundert des Bürgers; Literarische Produktionsweisen in der Weimarer Republik; Soziologie des Lesens.³ Sehr erfolgreich hingegen sind im zweiten Jahr die Themen „Die Wende“ und „Berlin praktisch und literarisch“ und im dritten Jahr das Thema „Didaktik und Methodik“. Das Thema „Migrationsliteratur“ (erster Durchlauf) ist von den Studentinnen als sehr arbeitsintensiv empfunden worden. Als der Film *Die Fremde*⁴ im Seminar angesehen und besprochen wurde, hat es sich aber herausgestellt, dass die Studentinnen das Thema sehr gut verstanden haben.

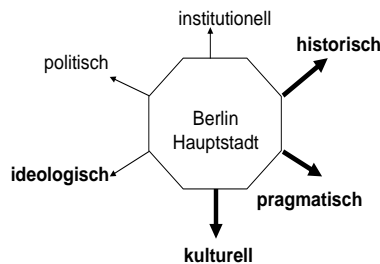
Das Konzept der Themennetze wird von der Abteilungsleiterin als vielversprechend empfunden und ist bei den *Teaching Assistants* auf Interesse gestoßen. Die Deutschabteilung versucht sich daher an dem Themennetz „Berlin“ und bietet es nach Penning (zit. in Zeuner 2009) so an, wie in Abbildung 1 dargestellt. In diesem Semester wurde das Thema „Berlin: eine literarische Reise“ im zweiten Jahr angeboten. Es vernetzt sich u.a. hervorragend mit dem Text „Diese Nacht war nicht zum Schlafen da“ aus dem im Sprachunterricht verwendeten Lehrwerks *Tangram aktuell 2* (2012: 24).

³ Es wäre ein Versuch wert, diese Themen in einem zweiten Durchlauf anzubieten, auch deshalb schon, weil sich die akademischen Fähigkeiten der Studentinnen, die jetzt Deutsch belegen, verbessert haben.

⁴ *Die Fremde* (2010) von der Regisseurin Feo Aladağ. DVD-Erscheinungsdatum: 7. Juni 2011.

Das Themennetz wurde wie folgt angeboten:

- Power Point Vorlesung: Berlin: eine literarische Reise;⁵
- Literarische Texte: ein Text und mehrere Gedichte;⁶
- Historischer Überblickstext: Potsdamer Platz;⁷
- Historischer Überblickstext (in studentischer Eigenarbeit);
- Lieder über Berlin;
- Berlin: praktisch: Stadtplan, S-/U-Bahn-Plan lesen.⁸



(Quelle: Penning 1995, 631; Abbildung 1)

Abbildung 1: Berlin als Themennetz

4 Didaktisches Vorgehen innerhalb des Lehrplans

Die Deutschabteilung bietet eine akademische Ausbildung an, die es sich zum Ziel setzt, Inhalte und Kompetenzen zu vermitteln, die es den Studentinnen auch erlaubt, Führungskräfte in der Gesellschaft zu werden, u.a. an der *University of Zimbabwe* selbst. Es wird versucht, ein B1-Sprachniveau in Deutsch zu erreichen.

⁵ Als Inspiration ist Bischof; Kessling; Krechel (2003: 72–102) verwendet worden.

⁶ Gedichte, die schon beim Thema „Wende“ mit großem Erfolg unterrichtet wurden, sind wieder aufgenommen worden, wie von Reiner Kunze *Die Mauer* und *Zum 3. Oktober 1990* sowie von Adelheid Johanna Hess *Verfehlt*.

⁷ Aufgrund der sprachlichen Niveaustufe der Studentinnen lag der Fokus neben dem globalen Textverständnis auf der Bildbetrachtung und -beschreibung.

⁸ Dieses Thema bot sich an, weil gleichzeitig im Sprachunterricht im Lehrwerk *Tangram aktuell 2* (Dallapiazza 2012: 36–37) die Redemittel zur Richtung eingeübt wurden.

Kenntnisse über Deutschland heute und seine Literatur (einschließlich Filme) sollen u.a. auch zu interkultureller Kompetenz befähigen.

Für die Umsetzung dieser Lehr- und Lernziele orientieren wir uns an dem Modell Didaktische Analyse nach Klafki, wie Bimmel, Kast und Neuner (2011: 40) es verwenden. Sie schlagen folgende chronologische Schritte für die Umsetzung der Lehrziele vor: Festlegung der 1. Lernziele, 2. Lerneraktivitäten, 3. Sozialformen, 4. Material, 5. Medien und Hilfsmittel und 6. die Rolle der Lehrkraft. Diese Schritte werden dann auf die einzelnen Unterrichtsphasen Einführung, Präsentation, Semantisierung und Üben angewendet (Bimmel; Kast; Neuner 2011: 75).

Sowohl im Sprachunterricht wie auch in den Vorlesungen und Seminaren wird eine Vielfalt der Methoden⁹ angestrebt.

Unter den Studentinnen ist der Frontalunterricht sowie Partner- und Gruppenarbeit beliebt. Einzelarbeit verändert sich immer zur gemeinsamen Arbeit und Plenum wird nicht geschätzt. Interessiert tragen die Studentinnen das Ergebnis ihrer Partner- bzw. Gruppenarbeit vor, wobei sie gerne auch die Klasse mit Fragen wie: „Ist das richtig?“ „Was meint ihr?“ „Stimmt ihr zu?“ einschließen.

Den Lehrkräften der Deutschabteilung steht außer den von Cornelsen und dem DAAD gesponserten Lehrwerken und der DAAD-Lektoratsbibliothek kein weiteres Material zur Verfügung. Daher arbeiten sie mit Material, das vom Internet heruntergeladen wird und mit einer Powerpoint-Vorlesung, die über Beamer an die Wand geworfen wird.

In Bezug auf die Lehraktivitäten wird so abwechslungsreich wie möglich gearbeitet. Vor allem wird darauf geachtet, dass die Studentinnen nicht die gesamten 55 Minuten auf ihrem Stuhl sitzen, sondern auch im Klassenraum herumgehen, sich immer wieder in anderen Gruppierungen zusammenschließen, an die Tafel kommen und auch durch Lehren lernen.

5 Institutionelle und personelle Förderung der Deutschabteilung

Es wird versucht, den Mangel an Fachwissen, das unter den Lehrkräften an der Deutschabteilung herrscht, durch Kurzzeitdozenturen, die vom DAAD unterstützt werden, zu beheben. So konnten wir bereits folgende, zusätzliche Seminare anbieten: „Methoden und Didaktik im Fremdsprachenunterricht“ und „Film im Unterricht“. Dieses Jahr hoffen wir, eine „Einführung in die Literaturwissenschaft“ anbieten zu können.

⁹ Im Sinne von Ziebell und Schmidjell (2012): Die darin angebotenen Unterrichtsbeispiele vom Goethe-Institut Berlin und Goethe-Institut Kairo haben uns am besten gefallen. Deren Methoden und Material haben die Studentinnen für ihre eigenen Lehrproben übernommen.

Um ein hohes Sprachniveau zu erreichen, wird versucht, jedes Jahr mindestens eine Sprachassistentin einer deutschen Universität¹⁰ für sechs Wochen einzuladen, die an der Deutschabteilung im Bereich der Sprachvermittlung mitarbeitet und die simbabwischen Kolleginnen und Kollegen im Anfängerunterricht unterstützt.

Das DAAD-Stipendium zu einem Hochschulwinterkurs ist wohl das aufregendste, was die Studentinnen im dritten Jahr erleben. Dabei handelt es sich um einen Intensivkurs in Sprache und Kultur und bietet 200 Unterrichtseinheiten in sechs Wochen an.¹¹ Im Jahr 2013 waren die Teilnehmerinnen der Deutschen Abteilung der *University of Zimbabwe* besonders erfolgreich und wurden von allen Seiten gelobt, auch von der Abteilungsleiterin. Sie haben ein großes Maß an interkultureller Kompetenz gezeigt und gehörten mit zu den Besten in ihren jeweiligen Kursen; eine hat im internationalen Vergleich sogar mit 100 Prozent in der mündlichen Prüfung abgeschnitten.

6 Masterstudium

Die Deutschabteilung an der *University of Zimbabwe* ist das studentenreichste Seminar im südlichen Afrika und hat mit 48 Studentinnen im zweiten und 20 im dritten Jahr mehr Studentinnen als alle südafrikanischen Universitäten. Daher wird es immer notwendiger, ein Masterstudium anbieten zu können. Leider kann bislang in Deutsch nur ein *B.A. General* erworben werden. Dringend notwendig wäre ein *B.A. Special Honours*, also ein viertes Jahr, allein schon deswegen, damit die Studentinnen auf ein C1-Niveau gebracht werden könnten, was es ihnen erlauben würde, sich an einer deutschen Universität zu bewerben.

Das Masterstudium sollte möglichst im Ausland durchgeführt werden, damit die Studentinnen andere wissenschaftliche Traditionen kennen lernen und sich auch bereits Doktormütter und -väter suchen könnten. Die *University of Zimbabwe* erwartet, dass ihre zukünftigen Dozentinnen nach dem Erlangen des Mastergrades sofort eine Doktorarbeit angehen. Die Abteilungsleiterin sucht daher beständig nach Stipendien für Masterprogramme, da die Simbabwerinnen nicht in der Lage sind, ein derartiges Studium zu bezahlen; auch hat die Universität selbst bislang keine Anzeichen für die Vergabe von Masterstipendien gegeben.

¹⁰ So hatten wir von der TU Berlin und der Universität Münster bereits Sprachassistentinnen an der Deutschabteilung. Diese können beim DAAD ein Reisestipendium beantragen.

¹¹ Zum Vergleich schafft die Deutschabteilung 55 Unterrichtseinheiten in einem elfwöchigen Semester.

7 Schlussbetrachtung

Die Deutschabteilung an der *University of Zimbabwe* ist die einzige Abteilung im südlichen Afrika, die Dozentinnen bereits ausgebildet und angestellt hat, die Deutsch als Fremdsprache als Nullanfänger gelernt haben. Aus der Abschlusskohorte 2013 würden zehn Studentinnen gerne Dozentinnen werden.

Ich hoffe, dass die Deutschabteilung nach meiner Pensionierung weiterhin so intensiv vom DAAD unterstützt wird, wie das bislang geschehen ist, und dass meine Kolleginnen die Deutschabteilung, die mit ihrer Hilfe so stark und lebendig ist, auch so erfolgreich weiter führen werden. Seit 1975 war es mein Wunsch, eine Deutschabteilung an der *University of Rhodesia*, jetzt *University of Zimbabwe*, zu errichten, nun ist es mir seit 2005 gelungen und darüber freue mich sehr.

Bibliografie

- Aladağ, Feo (2010): *Die Fremde*. DVD-Erscheinungsdatum: 7. Juni 2011.
- Bimmel, Peter; Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (2011): *Deutschunterricht planen neu*. (Fernstudieneinheit 18). Berlin; München u.a.: Langenscheidt.
- Bischof, Monika, Kessling, Viola; Krechel, Rüdiger (2003): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. (Fernstudieneinheit 3). Berlin; München u.a.: Langenscheidt.
- Dallapiazza, Maria (2012): *Tangram aktuell* 2. Band A2/2. Ismaning: Hueber Verlag.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke; Bayerlein, Oliver (2009): *studio d, A1*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Penning, Dieter (1995): Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? In: *Info DaF* 22, 626–640. (zit. in Zeuner 2009).
- Trim, John L. M. (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen [Niveau A 1, A 2, B 1, B 2, C 1, C 2]*. Berlin; München u.a.: Langenscheidt.
- Zeuner, Ulrich (2009): *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. (http://www.pub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf) (16.01.2013).
- Ziebell, Barbara; Schmidjell, Annegret (2012): *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung Neu*. (Fernstudieneinheit 32). Berlin; München u.a.: Langenscheidt.

Motivationale Orientierungen zum Germanistikstudium.

Fallstudie Togo und ihre überregionalen Implikationen

Eva Hamann (Kenyatta University)

1 Einführung

Viele wissenschaftliche Beiträge beschäftigen sich mit den Möglichkeiten der Motivationssteigerung von Deutschlernenden während des Fremdsprachenunterrichts. Dieser Beitrag setzt eher an und zwar bereits bei den Motiven zur Aufnahme eines Germanistikstudiums. Dazu präsentiert er die Ergebnisse einer Umfrage über motivationale Orientierungen zum Deutschstudium in Togo und die Veränderung des Motivationsgrades im Verlauf des Studiums. Gleichzeitig geht er der Frage nach, ob die antizipierten instrumentellen Vorstellungen der Studierenden dem Bedarf des Arbeitsmarktes entsprechen. Die Ergebnisse weisen eine prinzipiell hohe Motivation zum Deutschlernen in Togo auf – die Motive zum Deutschlernen allerdings bedürfen einer genaueren Analyse bezüglich ihrer Umsetzbarkeit. Der Beitrag schließt mit möglichen Lösungsansätzen, die in der Bewusstmachung der Motive, in einer dem Studium vorangestellten Studien- und Berufsberatung und der Anpassung der Curricula an den Bedarf des Arbeitsmarktes liegen. Diese Lösungsansätze können genauso in anderen Ländern und Regionen Afrikas von Bedeutung sein, wo motivationale Orientierungen ebenfalls in Betracht gezogen werden müssen.

2 Motivationskonzeptionen

Die Motivationsforschung im Fremdsprachenbereich lässt sich in zwei Forschungsrichtungen unterteilen: Zum einen erforscht sie die Beweggründe, warum Fremdsprachenlernende die jeweiligen Sprachen gewählt haben und zum anderen, wie die Motivation zum Fremdsprachenlernen im Laufe des Lernprozesses beibehalten und erhöht werden kann. Die vorliegende Studie ist der erst genannten Forschungsrichtung zuzuordnen.

Motivation lässt sich als ein sehr individueller, hochkomplexer, interdependenter und dynamischer Faktor charakterisieren (Riemer 2010a: 1152). Je nach Betrachtungsweise liegen der Konzeptualisierung des Faktors Motivation verschiedene theoretische Ansätze zugrunde.¹

Für die Studie lehne ich mich an das sozial-educative Modell von Gardner (1988) in seiner Weiterentwicklung als dynamisches Modell (Gardner 2001) an, dass zwischen integrativen und instrumentellen Orientierungen zum Fremdsprachenlernen unterscheidet. Die integrative Motivation beinhaltet die vorwiegend positive Einstellung zur und Identifizierung mit der Zielsprache und seinen Sprechern, ausgehend von dem Wunsch, mit ihnen zu kommunizieren und so viel wie möglich über die Zielsprachenkulturen zu lernen. Die instrumentelle Motivation hingegen umfasst das Erlernen der Sprache aus pragmatischen, karriereorientierten Gründen. Die Sprache weist eine Nützlichkeit auf, die auf gute Berufschancen abzielt. In seinen Studien belegt Gardner (exemplarisch 1988, 2001), dass integrative Orientierungen größere Auswirkungen auf den Lernerfolg als instrumentelle haben.² Diese Verallgemeinerung ist nicht überall haltbar: Je nach gesellschaftlichem und individuellem Kontext kann sich die dominierende Orientierung auch hin zur Instrumentalität verschieben (vgl. Riemer 2006). Die beiden Orientierungen können außerdem nicht als sich dichotom gegenüberstehend betrachtet werden, vielmehr bedingen sie sich. Beide Orientierungen können bei einer Person auftreten und der Reisewunsch in das Zielland kann beiden Orientierungen zugeordnet werden (Kleppin 2001: 221). Dörnyei und Ushioda (2013) beziehen in ihren neusten Konzeptionsentwicklungen eines dynamischen Motivationsmodells ebenfalls verstärkt die Rolle des Kontextes mit ein, den sie nicht als sozio-kulturellen Kontext verstanden haben wollen, um stereotypisierende Verallgemeinerungen zu vermeiden (vgl. bereits Clément; Kruidenier 1983).

Empirische Studien zum Motivationsverlauf während des Fremdsprachenlernens überwiegen im anglofonen Raum – federführend ist hier Dörnyei (2001), der hauptsächlich Motivationsniveaus mit quantitativen Methoden erfasst. Im deutsch-

¹ Vgl. dazu folgende viel rezipierte Motivationsmodelle und -theorien: die sozio-psychologische Selbstbestimmungstheorie mit der Unterscheidung in intrinsische und extrinsische Motivation (Deci; Ryan 1985), in lernerinterne und lernerexterne Faktoren (Kleppin 2002); Motivationskonzeptionen der Konstrukterweiterung (Dörnyei; Ushioda 2013), sowie das mehrperspektivische Motivationskonstrukt und die Motivation als Prozess (Riemer 2010b).

² Vergleiche hierzu z.B. auch Schmidt (2012) für den australischen Kontext.

sprachigen Raum lassen sich Studien wie die von Kirchner (2004) und Riemer (2006) anführen, deren methodische Herangehensweisen qualitativ-explorativ geprägt sind. Die Ergebnisse dieser Studien liefern eine Vielfalt von motivationalen Beweggründen zum Deutschlernen. Sowohl ein Fokus auf die instrumentelle Berufsgerichtetheit der motivationalen Orientierungen als auch eine Untersuchung dieser im afrikanischen Kontext fehlen bisher. Die Studie soll zum Schließen dieser Forschungslücke beitragen.

Bevor ich das Erkenntnisinteresse darlege, sei an dieser Stelle noch eine terminologische Unterscheidung von „Motivation“ und „Orientierung“ vorgenommen, für die ich mich an Ellis (2008: 682) anlehne: Orientierung umfasst die Ziele und Beweggründe zum Fremdsprachenlernen; Motivation hingegen die volitionale Anstrengung und Bereitschaft – auch über einen längeren Zeitraum hinweg – zum Fremdsprachenlernen.

3 Erkenntnisinteresse und Gang der Untersuchung

Das Erkenntnisinteresse gilt der motivationalen Orientierung der Studierenden zu Anfang des Studiums und deren Entwicklung bzw. Verschiebung im Laufe des Studiums, welche auch mit einer Motivationsveränderung einhergeht. Ziel der Studie ist es, angelehnt an das Konzept der instrumentellen und integrativen Orientierungen, Beweggründe für das Deutschstudium zu erfassen, die bei den Studierenden selbst Einfluss auf ihren Motivationsgrad (lernerinterne Faktoren) haben.

Folgende Forschungsfragen lassen sich diesbezüglich formulieren:

1. Welche motivationalen Orientierungen führen Deutschstudierende auf?
2. Wie verändern sich diese im Laufe des Studiums?
3. Welche Rückschlüsse lassen sich daraus in Bezug auf ihre Realisierbarkeit nach dem Abschluss ziehen?

Die Studie basiert auf einer Umfrage, die im November 2006 und im März 2007 an der Deutschabteilung der Universität Lomé mit Studierenden vom ersten bis zum vierten Studienjahr³ durchgeführt wurde. Daraus werden hier Ergebnisse in Auszügen präsentiert. Mithilfe eines Fragebogens wurden die Daten erhoben, nachdem der Fragebogen einer Pilotierung unterzogen wurde. Die Erhebung bestand neben der Erfassung demografischer Daten zum Hintergrund der Studierenden aus drei Teilen. Der erste Teil erhob die Beweggründe für das Studium in geschlossenen Fragen, der zweite Teil die Arbeitsmöglichkeiten und persönlichen Berufsziele mit einer offenen Fragestellung und der dritte Teil den Grad der Motivation auf einer Likert-Skala und die Gründe der möglichen Verschiebung des Motivationsgrades mit einer offenen Frage.

³ Bis zum Hochschuljahr 2007/08 waren die Abschlüsse der einzelnen Studienjahre in *DEUG I*, *DEUG II*, *Licence* und *Maîtrise* eingeteilt, bevor im Zuge einer umfassenden Hochschulreform (LMD-Reform, nach ihren Abschlüssen benannt) auf *Licence* und *Master* umgestellt wurde.

4 Die Studie

4.1 Hintergründe zum Deutschlernen in Togo

Der Analyse seien zunächst statistische und demografische Hintergründe zum Deutschlernen in Togo vorangestellt. Der kurze statistische Überblick über Deutschlerner*innenzahlen in Togo an den Gymnasien und der Universität Lomé illustriert vor allem eins: Deutsch ist sehr beliebt und die Lerner*innenzahlen weisen eine stetig steigende Tendenz auf: Betrug die Zahl der Deutschschüler*innen im Jahr 2007 noch ca. 24.500 an 152 Gymnasien, die von 220 Deutschlehrer*innen unterrichtet wurden, so sind es im Jahr 2010 bereits ca. 67.300 Deutschschüler*innen und 400 Deutschlehrer*innen (Netzwerk Deutsch 2010).⁴ Deutsch ist als eine der zweiten Wahlpflichtfremdsprache fest im gymnasialen Lehrplan verankert, resultierend aus der Übernahme des französischen Schulsystems nach Togos Unabhängigkeit.

An der Deutschabteilung an der Universität Lomé waren 2006/07 ca. 600 Studierende eingeschrieben und im Hochschuljahr 2013/14 sind es mehr als doppelt so viel: Ungefähr 1.500 Studierende werden von 13 Dozent*innen und sieben Honorarkräften in Germanistik betreut. Auch im Hochschulbereich ist also ein starker Anstieg der Deutschlerner*innenzahlen zu verzeichnen. Im Hochschuljahr 2006/07 waren im ersten Studienjahr 209 Studierende eingeschrieben, im zweiten 145, im dritten Jahr 124 und im vierten Jahr 134. Von diesen haben 63,5 Prozent an der Studie teilgenommen. Der Anteil an Studentinnen, die an der Studie teilgenommen haben, liegt bei 30 Prozent, was auch dem Anteil von Studentinnen in den einzelnen Jahrgängen entspricht.

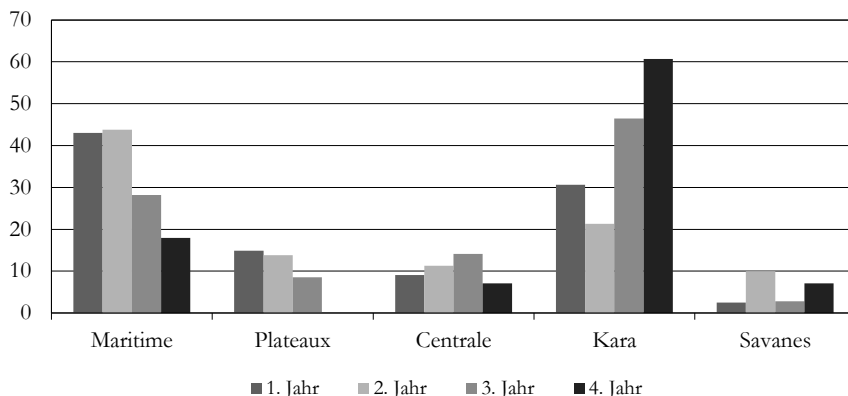


Abbildung 1: Regionale Herkunft der Teilnehmenden

⁴ Dieses Phänomen betrifft nicht nur Togo. Vgl. dazu die Zahlen in Netzwerk Deutsch (2010) und die Ausführungen zur Lehrer-Schüler-Ratio für das Fach Deutsch im frankofonen Raum von Hamann (2013).

Abbildung 1 gibt Aufschluss über ihre regionale Herkunft. Togo, als eines der kleinsten westafrikanischen Länder mit 6 Mio. Einwohnern, wird, wie in Abbildung 1 erkennbar, in fünf Regionen eingeteilt. Die meisten Studierenden kommen aus der Region *Maritime* und der Region *de la Kara*, was auch der Bevölkerungsdichte in den jeweiligen Regionen entspricht. Die Region *Maritime* im Süden des Landes ist die größte Region und vorwiegend Ewe-sprachig. Die andere Schwerpunktregion ist die Region *de la Kara* – vorwiegend Kabye-, Kotokoli- und Bassar-sprachig. Im zweiten Jahr sind erheblich weniger Studierende aus der Region *de la Kara* eingeschrieben, da im Jahr ihrer Studiumsaufnahme 2004 die Universität Kara ihre Pforten öffnete und die Universität großen Zulauf aus der Umgebung erfuhr.

Interessanterweise nimmt die Zahl der Studierenden der Region *Maritime* im Laufe der Studienjahre ab, während die Studierendenzahlen aus der Region *de la Kara* im dritten Jahr und vierten Jahr prozentual zunehmen. Eine zukünftige sich lohnende Studie könnte der Ermittlung der Ursachen dieser regionalen Verschiebung auf den Grund gehen.

4.2 Beweggründe zum Deutschstudium

Nach diesem Einblick in die Hintergründe zum Deutschlernen in Togo kann nun die Herleitung und Analyse der Beweggründe zum Deutschstudium folgen. Warum haben sich die Studierenden konkret für Germanistik an der Universität Lomé entschieden? Diese Frage war geschlossen formuliert und enthält Items, die aus einer Pilotierung stammen.

Die Studierenden hatten die aufgelisteten Gründe in Abbildung 2 zur Auswahl, wovon Mehrfachnennungen und die Ergänzung weiterer Gründe möglich und erwünscht waren. Die Reihenfolge in der Abbildung entspricht nicht der Reihenfolge im Fragebogen, sondern ist geordnet nach Häufigkeitsnennung. Zu jedem aufgelisteten Grund wurde eine vertiefende Frage für Hintergrunderläuterungen gestellt, die hier auszugsweise in Abbildung 3 bis 6 dargestellt werden.

In allen vier Jahrgängen wurde der Wunsch, nach Deutschland zu fliegen, am häufigsten genannt. Im ersten und zweiten Jahr sind es 74 und 73 Prozent, im dritten und vierten Jahr sind es 69 und 64 Prozent. Das Hoffen, mit guten Deutschkenntnissen nach Deutschland zu gelangen, ist also selbst bis ins vierte Jahr hinein sehr groß.

Gepaart mit dem Wunsch, Togo zu verlassen, hält sich hartnäckig die Idee, mit einem Deutschstudium gute Berufschancen in Deutschland zu haben. Die in der Umfrage dazu gestellte Frage, die den genauen Beweggrund des Deutschlandfluges näher erklären sollte, lautete: Wie schätzen Sie Ihre Berufschancen in Deutschland ein und warum? Die Antwort auf die Frage ist in Abbildung 3 grafisch dargestellt.

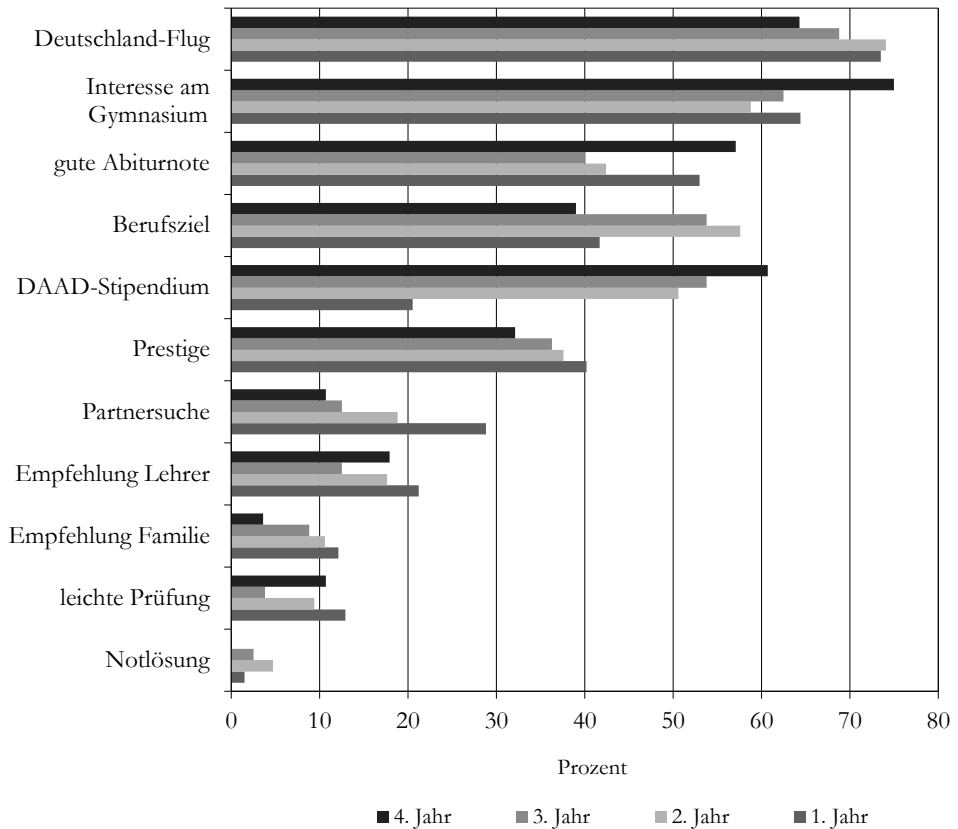


Abbildung 2: Beweggründe für das Deutschstudium

Vor allem im ersten, aber auch im vierten Jahr gehen viele Studierende davon aus, es sei leicht, in Deutschland zu arbeiten, sie seien optimistisch, sich ihren Traum zu erfüllen, in Deutschland viel Geld zu verdienen, es gebe so viele Firmen. Ganz leicht könnten sie in Deutschland als Deutschlehrer*in arbeiten. Im dritten Jahr gibt es dann schon mehr Bedenken. Es wurden Probleme mit Papieren, Gebühren, Wohnung und Geld angeführt. In Deutschland könne man nur untergeordnete Berufe wie Hausfrau und -mann, Wärter*in oder Taxifahrer*in ergreifen, außerdem gebe es keine Chance wegen des vorherrschenden Rassismus in Deutschland. Im vierten Jahr halten sich die Zahlen in der Waage. 28,6 Prozent behaupten, es sei leicht und genauso viel Prozent zweifeln daran.

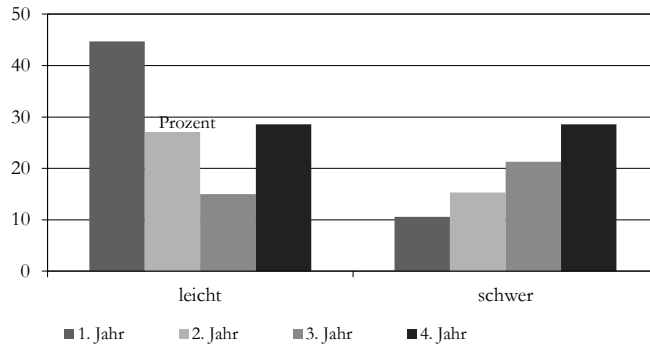


Abbildung 3: Aussicht auf Berufschancen in Deutschland

Der zweithäufigste Beweggrund ist das Interesse an der deutschen Sprache, welches schon am Gymnasium geweckt wurde. Auch da ist der hohe Anteil zwischen 58,8 Prozent im zweiten Jahr und 75 Prozent im vierten Jahr auffällig. Dieser Grund geht einher mit der Erzielung einer guten Note in Deutsch im Abitur. Ein genauerer Blick auf die Abiturnoten der Germanistikstudierenden untermauert diese Feststellung (vgl. Abb. 4). Angelehnt an das französische System werden Punkte auf einer Skala von 0-20 vergeben, wobei ab 10 Punkten der Durchschnitt erreicht ist. Für das erste und dritte Jahr ist in der Abbildung 4 eine klassische Pyramide erkennbar – mit einer Höchstpunktzahl von 15 bzw. 16 Punkten. Hingegen haben im zweiten Jahr sehr viele Studierende 12 und 14 Punkte und im vierten Jahr die meisten erstaunliche 18 Punkte erhalten. Es ist also davon auszugehen, dass überdurchschnittlich gute Abiturnoten in Deutsch für die Entscheidung zur Aufnahme des Germanistikstudiums förderlich sind.

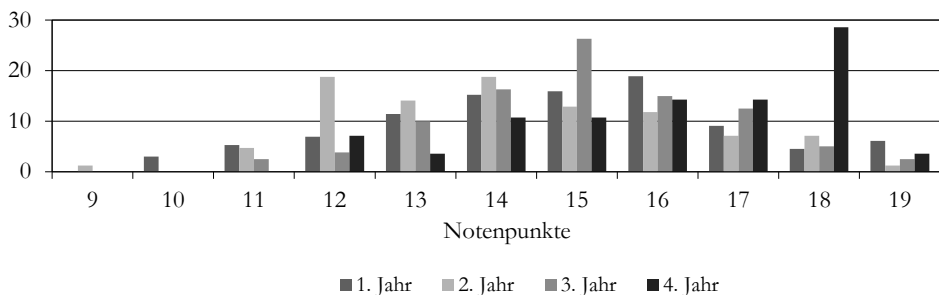


Abbildung 4: Abiturnoten in Deutsch

Die an ein Deutschstudium geknüpften Berufsziele folgen in der zahlenmäßigen Nennung an dritter Stelle. Interessanterweise sind es vor allem Studierende des zweiten und dritten Jahrs, die Deutsch hinsichtlich ihres Berufswunsches gewählt haben. Das vierte Jahr, welches kurz vor dem Berufseinstieg steht, gibt mit 39 Pro-

zent am wenigsten ein Berufsziel als Grund für das Studium an. Zu den konkreten Berufszielen folgen im nächsten Kapitel noch einmal zusätzliche Ausführungen.

Das an die drei bis vier besten Studierenden des dritten Jahrs vergebene DAAD-Semesterstipendium spielt ebenfalls eine große Rolle bei der Entscheidung für das Deutschstudium. Über die Hälfte der Studierenden vom zweiten bis zum vierten Jahr hofft auf ein Stipendium. Die hohen Zahlen im vierten Jahr überraschen, da eine Bewerbung um ein Stipendium erst wieder mit einem Promotionsvorhaben möglich ist. Dies lässt Rückschlüsse auf das Ziel einer Studienfortsetzung zu. Im ersten Jahr hingegen sind es nur 20 Prozent, die das Stipendium als Grund für die Studienwahl angeben, weil die Möglichkeit anscheinend vielen noch gar nicht bekannt ist.

Die nun knapp diskutierten Beweggründe haben alle eine Nennung mit weniger als 40 Prozent. Deutschsprechende genießen in Togo ein hohes Prestige; dies ist damit ein weiteres Motiv für die Wahl des Deutschstudiums. Der Grund, deswegen Deutsch zu studieren, nimmt bei Studierenden im ersten Jahr mit 40,2 Prozent zum vierten Jahr hin mit 32,1 Prozent proportional ab. Ein anderer Beweggrund für das Deutschstudium besteht vor allem im ersten Jahr bei fast 30 Prozent, über die deutsche Sprache deutsche Partner zu finden. Bis ins vierte Jahr reduziert sich der Anteil auf 10,7 Prozent. Die Empfehlung der Deutschlehrer, ein Deutschstudium aufzunehmen, hat mit ca. 20 Prozent immer noch einen größeren Einfluss auf die Entscheidung für Germanistik als die Empfehlung der Familie mit ca. 10 Prozent. Vor allem beim ersten und beim vierten Jahr hatte die Empfehlung der Deutschlehrer Einfluss, da diese besonders gute Noten erhielten (vgl. Abb. 4). Dass die Deutschprüfung angeblich leicht sei, bewog im ersten Jahr noch 14 Prozent der Studierenden zum Einschreiben für das Deutschstudium. Da die Prüfungen besonders im dritten Jahr sehr umfangreich sind, sind es da nur 3 Prozent, die sich wegen der leichten Prüfung für Deutsch entschieden haben. Im vierten Jahr sind es schon wieder mehr, da sie nur im ersten Semester und da nur zwei Prüfungen abzulegen haben. Positiv zu vermerken ist, dass die wenigsten das Deutschstudium als Notlösung ergriffen haben, im vierten Jahr ist es kein einziger mehr.

Die Studienteilnehmenden konnten die vorgegebenen Beweggründe ergänzen, was 30 Prozent von ihnen in Anspruch nahmen. Die zusätzlich ergänzten Beweggründe sind sowohl instrumentellen als auch integrativen Orientierungen zuzuordnen. Hinzugefügt wurden instrumentelle Gründe, d.h. konkrete Berufsziele wie in der Botschaft arbeiten; Deutschlehrer, Dolmetscher, Fremdenführer und Schriftsteller werden; aber auch allgemeiner Art wie sich ein Leben aufzubauen und die Familie versorgen zu können. Zu den zusätzlich hinzugefügten integrativen Gründen gehören Nennungen wie eine überaus positive Einstellung zur deutschen Sprache, dem Land, seinen vielfältigen Kulturen, seiner Geschichte und den Menschen.

Vergleicht man die Beweggründe des vierten Jahrs mit denen des ersten Jahrs, lässt sich eine retrospektive Verschiebung der Beweggründe feststellen. So nimmt vor allem bei folgenden Beweggründen der prozentuale Anteil der Nennungen

zum vierten Jahr hin ab: Deutschlandflug, Prestige, Partnersuche und die Empfehlung der Familie, während er beim DAAD-Stipendium zum vierten Jahr hin zunimmt. Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden des vierten Jahrs mit ihren während der Zeit des Studiums gesammelten Erfahrungen antworteten und dass ihre Angaben sich nicht unbedingt mit ihren Beweggründen zu Anfang des Studiums decken müssen. Es handelt sich hierbei also durchaus um ein dynamisches Orientierungsmodell im Sinne Dörnyeis. Motivationale Orientierungen sind also nicht statisch – sie verändern sich entsprechend des Kontexts und den gesammelten Erfahrungen.

5 Berufsziele nach dem Deutschstudium

Da die Umsetzbarkeit der motivationalen Orientierungen der Studierenden in dieser Studie im Vordergrund steht, folgt nun die gesonderte Analyse der Berufsziele.

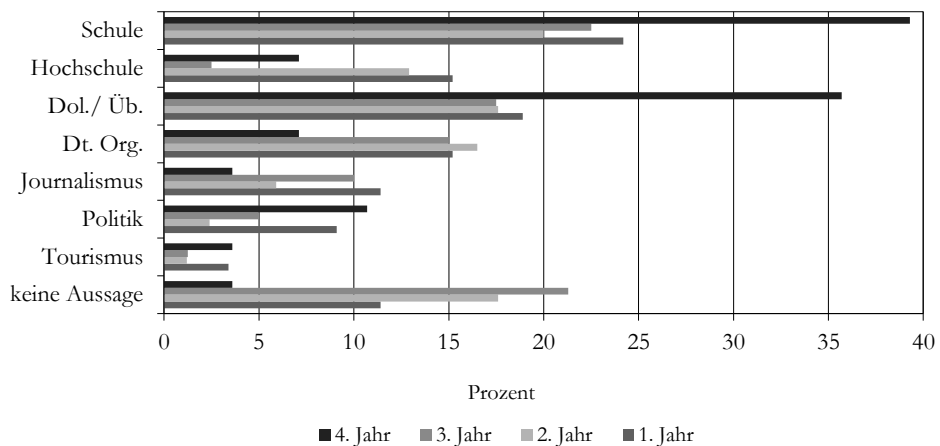


Abbildung 5: Persönliche Berufsziele nach Einsatzbereichen

Bei der offen formulierten Frage nach den Berufswünschen kristallisierten sich die in Abbildung 5 dargestellten Berufsfelder heraus.

Bezeichnend ist, dass ausgerechnet im dritten Jahr fast ein Viertel der Studierenden keine Aussage zu ihren Berufsvorstellungen trafen. Dies deutet auf eine Unsicherheit in der beruflichen Orientierung hin. Die Studierenden des vierten Jahrs konnten hingegen fast alle konkreten Vorstellungen angeben. Das Hauptberufsziel aller Jahrgänge ist eindeutig das Ergreifen des Lehrberufs. Besonders bei den kurz vor dem Abschluss stehenden Studierenden des vierten Jahrs überwiegt ganz eindeutig das Berufsziel Lehrer*in mit fast 39,3 Prozent und Dolmetschen oder Übersetzen mit 35,7 Prozent – letztendlich stellen diese beiden auch die realistischsten Berufsoptionen für Togo dar. Beim ersten bis zum dritten Jahr ist der Beruf des Dolmetschers bzw. Übersetzers mit 18 Prozent führend, knapp gefolgt

von einer Arbeit in einer deutschen Organisation mit 15 Prozent. Im vierten Jahr glauben nur noch 7 Prozent, in deutschen Organisationen zu arbeiten. Vergleichsweise gering ist der Anteil derer, die die Lehre an einer Universität anvisieren. Weitere Berufsziele manifestieren sich in den Bereichen Journalismus (deutsche Berichterstatter und Deutsche Welle), Politik (Botschaft, Diplomatie und Außenministerium), Tourismus (Reisebüro, Arbeit in einem Hotel), Wirtschaft (Geschäftsmanagement, Direktion), Entwicklungszusammenarbeit (Mitarbeitende in der GIZ) und Kultur (Angestellte im Goethe-Institut). Es traten auch Nennungen in Bereichen auf, die nichts direkt mit Germanistik zu tun haben, wie Pfarrer, Fußballer, Logistikexperte, Archivar, Computerfachkraft, Umweltschützer, Kunstschmied, Soldat und Chauffeur.

6 Motivationsverlauf während des Deutschstudiums

So wie sich die Orientierungen verschieben, verschiebt sich auch der Grad der Motivation zum Deutschstudieren. Eine Übersicht über die Entwicklung des Motivationsgrads bietet Abbildung 6, die widerspiegelt, wie hoch die Motivation zum Lernen der deutschen Sprache für die Studierenden ist.

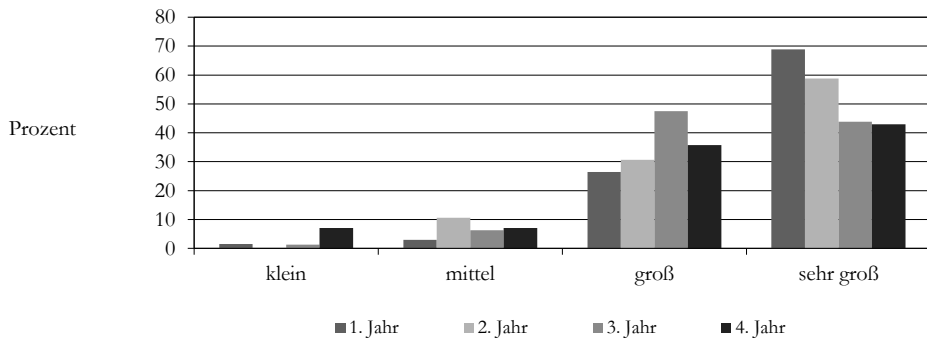


Abbildung 6: Motivation zum Deutschlernen

Im ersten und zweiten Jahr ist die Motivation „sehr groß“, im dritten Jahr lässt sie beträchtlich nach und wird von den meisten nur noch als „groß“ eingestuft. Das Sinken der Motivation von „sehr groß“ auf „groß“ im dritten Jahr könnte eine mögliche Folge sein, dass die Studierenden realisieren, mit Deutsch den angestrebten Beruf und die gesetzten Ziele nicht erreichen zu können und sich deshalb die Interessen anderweitig entwickeln.

7 Gegenüberstellung der Vorstellung der Studierenden mit den tatsächlichen Berufsmöglichkeiten

Die aufgelisteten Berufsziele der Studierenden entsprechen nicht immer den realistischen Arbeitsmarktaussichten in Togo und sollen deshalb in diesem Kapitel eine Gegenüberstellung finden.

Stellen für Lehrer*innen an allgemeinen Gymnasien werden z.B. nur alle zwei bis vier Jahre ausgeschrieben, Stellen für technische Gymnasien noch seltener. Die Auswahl des neuen Lehrpersonals erfolgt über einen *Concours de recrutement d'enseignants*, der schriftlich Allgemeinbildung und Deutschkenntnisse testet. Ein mündlicher Test wird nicht durchgeführt. Im September 2006 fand ein Auswahlverfahren statt, bei dem sich 142 Kandidat*innen als Deutschlehrer*innen an allgemeinen Gymnasien bewarben und von denen 16 eine Einstellung fanden. Von den 105 Kandidat*innen für die technischen Gymnasien wurden fünf (vier von ihnen mit dem eher selten erworbenen *Maîtrise*-Abschluss)⁵ in den Schuldienst aufgenommen.

An der Deutschabteilung der Universität Lomé sind bereits drei Professoren im Ruhestand oder sind kurz davor. Trotzdem ist die Abteilung relativ gut besetzt, vor allem was die Literaturwissenschaft betrifft. Bedarf besteht eher in Linguistik und Didaktik. Ein erhöhter Bedarf an Dozent*innen ergäbe sich außerdem, wenn die Universität Kara eine Deutschabteilung eröffnen würde.

Im Bereich Dolmetschen und Übersetzen gibt es noch weniger Möglichkeiten, weil weder intensiver Tourismus betrieben wurde, noch deutsche Firmen zahlreich in Togo vertreten sind. Gefragt sind vor allem Übersetzungen von Zeugnissen und juristischen Akten.

Wie aus der Abbildung 5 hervorgeht, streben viele Studierende eine Arbeit in einer deutschen Organisation an. Als erstes ist zu konstatieren, dass während der Suspension der multilateralen Zusammenarbeit nach großflächigen Unruhen Anfang der 1990er Jahre nur wenige deutsche Organisationen in Togo ansässig waren. Zweitens ist die Frage, ob Germanist*innen überhaupt in deutschen Organisationen der Bereiche Politik, Entwicklungszusammenarbeit und Kultur eine Beschäftigung finden.

Im Bereich Politik gaben viele Studierende die deutsche Botschaft als Arbeitsstelle an. Zurzeit ist an der deutschen Botschaft Lomé ein in Deutschland promovierter Soziologe beschäftigt. In politischen Stiftungen, wie der Friedrich-Ebert-Stiftung, die ihren Sitz in Cotonou hat, ist ebenfalls eine Germanistin als Sekretärin beschäftigt, die aber gleichzeitig „Internationale Beziehungen“ studiert hat. Deutschkenntnisse sind zwar ein Plus, aber wichtiger sind Analysefähigkeit von politischen Abläufen und Projektmanagementkapazitäten.

Im Bereich Entwicklungszusammenarbeit visieren Studierende Organisationen wie die GIZ (ehemals GTZ und DED) an. In der GTZ arbeiteten vor der Suspen-

⁵ Eine *Maîtrise*-Arbeit zu schreiben, war oft wegen Mangel an Literatur kaum möglich.

sion der Kooperation noch sechs Germanistikabsolvent*innen. Bis zu ihrem vollständigen Rückzug im Jahr 2008 waren es noch drei, die als zweisprachige Sekretärinnen und als Verwaltungskräfte tätig waren. Beim DED waren bis 2007 keine Germanist*innen beschäftigt. Sprachkenntnisse sind nur ein kleiner Teil der wesentlich umfangreicheren Anforderungen.

Der Bereich Kultur scheint von den deutschen Organisationen mit dem Goethe-Institut immer noch der beste Arbeitgeber für Germanist*innen zu sein, immerhin arbeiten dort vier Germanist*innen, von denen einer auch wegen seiner Informatikkenntnisse eingestellt wurde. Auch deutsche Nichtregierungsorganisationen, die im Bildungsbereich tätig sind, greifen gerne auf Germanistikabsolvent*innen zurück.

Was machen die restlichen drei Viertel der Germanistikabsolvent*innen, die keine Stelle in den oben genannten Bereichen finden? Einen ersten Überblick über den Verbleib von Germanistikabsolvent*innen liefert die Verbleibstudie von Hamann (2009). Ein Viertel bildet sich durch Praktika, Zweitstudium oder durch das Anstreben eines nächst höheren akademischen Grades weiter fort, ein Fünftel findet ein Auskommen mit Gelegenheitsjobs und ein Viertel gibt an, arbeitslos zu sein.

8 Schlussfolgerung

Die meisten Deutschstudierenden sind hochmotiviert und verfolgen ehrgeizige Berufsziele. Der durchaus hohen Motivation der Studierenden stehen letztlich relativ geringe Berufsaussichten in deutsch-relevanten Bereichen gegenüber, denen sie trotzdem mit Kreativität und Flexibilität begegnen. Die genannten Beweggründe für das Deutschstudium entsprechen nicht immer dem reellen Bedarf des Arbeitsmarktes und bedürfen einer Auseinandersetzung mit den motivationalen Orientierungen. Zum Erreichen einer zukunftsorientierteren Motivation sollten drei Aspekte Beachtung finden: der Prozess der Bewusstmachung bestehender Beweggründe, eine dem Studium vorangestellte Studien- und Berufsberatung und die Profilierung im LMD-System für eine gezieltere Berufsgerichtetheit.

Jeder Student und jede Studentin sollte sich zu Beginn und im Laufe des Studiums die Motive für die Wahl zum Deutschstudium ins Bewusstsein rufen und analysieren. Ziele und Motive verändern sich. Die Studierenden müssen sich dabei Klarheit über momentane und langfristige Beweggründe verschaffen. Sind Motive, wie der Flug nach Deutschland oder die gemeinsame Geschichte während der Kolonialzeit wirklich zukunftsrelevant? Sollte die gute Note im Abitur wirklich der ausschlaggebende Faktor sein, vor allem wenn sie durch Auswendiglernen erzielt wurde, jedoch die Fertigkeit Sprechen wenig ausgeprägt ist? Die Bewusstmachung der Motive kann individuell als auch institutionalisiert erfolgen.

Die Studierenden erhalten derzeit keinerlei Orientierung, müssen sich aber hinsichtlich ihres Berufsziels schon im Vorfeld genau überlegen, mit welchen Kompe-

tenzen sie ihr Berufsziel erreichen wollen. Dabei wäre die Einrichtung einer institutionalisierten Studien- und Berufsberatung, aber auch einer Sprachlernberatung sinnvoll. Dort könnten die angehenden Studierenden einen Überblick über Berufsmöglichkeiten für Germanistikabsolvent*innen erhalten. Auch der Erwerb von zusätzlichen Qualifikationen, außer dem Beherrschen der Sprache, könnte speziell für die jeweiligen Tätigkeitsbereiche thematisiert werden. Die Institutionalisierung einer solchen Beratungsstelle könnte gleichzeitig auf die Möglichkeiten hinweisen, die das LMD-System in diesem Bezug aufweist.

Mit der Modularisierung im LMD-System kann die Kurswahl individuell auf das Berufsziel abgestimmt werden. Die Studierenden formen selbst ihr Profil, sie entscheiden, welche Kompetenzen sie erwerben wollen. Die unterschiedliche Fächerkombination wird durch die Wahl verschiedener Module bzw. Unterrichtseinheiten erreicht: Dabei gibt es grundständige und vertiefende Unterrichtseinheiten, die die jeweilige Abteilung vorgibt, transversale Unterrichtseinheiten wie Sprache, Statistik und Informatik, die von der Fakultät festgelegt werden und optionale, zusätzliche und freie Unterrichtseinheiten, die die Studierenden selbst wählen. Mit dieser Modularisierung der Lehreinheiten definieren die Studierenden neben dem Hauptfach Nebenfächer zur Gewährleistung einer Interdisziplinarität, die auf den angestrebten Tätigkeitsbereich vorbereitet (Bereich Lehre, Schule, Politik, Journalismus, Übersetzung und Dolmetschen, Wirtschaft, Verwaltung, Tourismus).

Genau in diesen drei Aspekten – dem Prozess der Bewusstmachung bestehender Motivationsgründe, der dem Studium vorangestellten Studien- und Berufsberatung und die jeweilige, wenn möglich interdisziplinäre Profilierung im jeweiligen Hochschulsystem, die auf das Berufsziel abgestimmt ist – liegen die Implikationen auch für andere Regionen in Afrika.

Bibliografie

- Clément, Richard; Kruidenier, Bastian G. (1983): Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. In: *Language Learning* 33(3), 273–291.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Dörnyei, Zoltán (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (2013): *Teaching and Researching: Motivation*. New York: Routledge. 2. Aufl. (<http://books.google.de/books?id=1aYuAgAAQBAJ>) (26.11.2013).
- Ellis, Rod (2008): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Gardner, Robert C. (2001): Language learning motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. In: *Texas Papers in Foreign Language Education* 6, 1–18.
- Gardner, Robert C. (1988): The socio-educational model of second-language learning: assumptions, findings, and issues. In: *Language Learning* 38, 101–126.
- Hamann, Eva (2013): Große Klassen – große Klasse? Zum Umgang mit Großgruppen am Beispiel des Faches Deutsch an Sekundarschulen in Westafrika. In: Schelle, Carla (Hrsg.): *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*. Münster; New York u.a.: Waxmann, 269–280.
- Hamann, Eva (2009): Nach dem Deutschstudium in Afrika wird man – was? In: von Maltzan, Carlotta; Anthonissen, Christine (Hrsg.): *Multilingualism and language policies in Africa. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik in Afrika*. (Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS 38), 195–204.
- Kirchner, Katharina (2004): Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(2). (<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm>) (13.07.2013).
- Kleppin, Karin (2002): Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: *Deutsch als Fremdsprache* 39(1), 26–30.
- Kleppin, Karin (2001): Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: *Deutsch als Fremdsprache* 38(4), 219–225.
- Netzwerk Deutsch (2010): *Statistische Erhebungen 2010*. (<http://www.goethe.de/mmo/priv/5759818-STANDARD.pdf>) (13.05.2013).
- Riemer, Claudia (2010a): Motivierung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1152–1157.
- Riemer, Claudia (2010b): Motivation. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 168–172.
- Riemer, Claudia (2006): DaF-Lernende alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.): *Innovationen. Neue Wege im Deutschunterricht*. (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 9). Innsbruck: StudienVerlag, 43–58.
- Schmidt, Gabriele (2012): Das Deutschstudium an australischen Universitäten. In: Middeke, Annegret (Hrsg.): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 84), 23–32.

III. Literarische Texte für *German Studies*

Kenia in der deutschen Literatur. Ein Überblick über die verschiedenen Werke und ihre Relevanz hinsichtlich einer interkulturellen Germanistik (in Kenia)

Julia Augart (University of Namibia)

1 Einleitung

Afrika hat laut Dirk Göttsche (2003: 161) in der deutschsprachigen Literatur der Jahrtausendwende Konjunktur. In seiner Untersuchung von 2012 statuiert er jedoch, dass dieser Höhepunkt in der Belletristik mittlerweile überschritten sei, aber der historische Afrikaroman an Profil und Interesse gewinne (Göttsche 2012: 171f.). Auch Stefanie Zweig (2007) erklärt sich die Erfolge und die millionenfachen Auflagen ihrer Romane durch die große Afrikasehnsucht der Deutschen.¹ Im Internet sind in den letzten Jahren ebenfalls Plattformen entstanden, die über Afrikaromane informieren, wie beispielsweise das Literaturportal Afrikaroman² oder das Projekt „Schreiben über Afrika“ des Goethe-Instituts Johannesburg und der Germanistikabteilung der Universität Stellenbosch.³ Das Interesse an Literatur mit Afrikabezug, nicht nur auf Bestseller- und Unterhaltungsniveau, sondern auch auf akademischer Ebene, ist groß und viele Romane und Texte bieten sich für eine (interkulturelle) Germanistik in Afrika bzw. Kenia an.

Bei einer solchen Afrika-Konjunktur auf dem deutschen Buchmarkt kann Kenia nicht fehlen, dient es doch, wie Nina Berman (2004: 180) in ihrer

¹ http://www.focus.de/kultur/buecher/stefanie-zweig_aid_133138.html (02.02.2012).

² <http://www.afrikaroman.de> (02.02.2012).

³ <http://www.goethe.de/ins/za/prj/sua/deindex.htm> (02.02.2012).

Untersuchung zeigt, nach wie vor als beliebte Kulisse für westliche Romane und Filme über Afrika. Besonders Deutsche haben einen starken Bezug zu Kenia, wie Berman (2004: 176ff.) in ihrer Datenerhebung zu deutschen Touristen in Kenia nachweist. Ihre Abhandlung zu Kenia in der deutschen Literatur reduziert sich jedoch auf einige bekannte Romane wie Stefanie Zweigs *Nirgendwo in Afrika* sowie Corinne Hofmanns *Die weiße Massai* (Berman 2004: 182f.). Auch mein Wissen war 2004, als ich mit meiner Lehrtätigkeit als Germanistin an der Kenyatta University in Kenia begann, nicht viel umfassender. Fast zehn Jahre später kann ich auf eine Sammlung von über 70 Werken – fiktionale, autobiografische wie journalistische – verweisen, die sich unter „Kenia in der deutschen Literatur“ subsumieren lassen. Die besonders in den letzten Jahren gestiegene Zahl der Kenia-Romane zeigt auch, dass Kenia, im Unterschied zum allgemeinen Afrika-Roman (vgl. Göttsche 2012: 171), in der deutschen Literatur nach wie vor beliebt ist.

In meinem Beitrag möchte ich zunächst auf die interkulturelle Literaturwissenschaft, deren verschiedene Aspekte sowie Aufgabenbereiche und Bedeutungen eingehen, die der Literaturwissenschaftler Norbert Mecklenburg (2003; 2009) hervorhebt. Denn diese legitimieren m.E. nicht nur die Beschäftigung mit der Darstellung Kenias in deutschen/deutschsprachigen Romanen, sondern postulieren auch ein Desiderat ihrer Erforschung. Denn Romane mit Kenia-Bezug, die vorwiegend in der Unterhaltungsliteratur zu verorten sind, thematisieren i.d.R. Kulturbegegnungen, Kulturkonflikte und Kulturmischungen. Im Anschluss daran werde ich die bislang erschienenen deutschsprachigen Werke mit Schauplatz Kenia thematisch aber auch chronologisch kategorisieren. Ich werde kurz auf kulturelle bzw. interkulturelle Lesarten der jeweiligen Werke eingehen. Auslassen werde ich Romane, die als E-Books oder auch im Selbstverlag erschienen sind, letztere sind allerdings in der Überblicksbibliografie im Anhang des Beitrags aufgeführt.⁴

2 Interkulturelle Literaturwissenschaft

Die interkulturelle Literaturwissenschaft beschäftigt sich, so Norbert Mecklenburg (2009: 13) in seiner Definition, mit einerseits interkultureller Literatur und andererseits mit interkulturellen Aspekten der Literatur. Es handelt sich damit zum einen um Literatur von Autoren, die sich in zwei verschiedenen Kulturen bewegen, zum anderen um die Darstellung interkultureller Themen in literarischen Texten. Beide Bereiche spielen für die deutsche Literatur mit Kenia-Bezug eine Rolle. Die interkulturelle Literaturwissenschaft ist als Disziplin Teil der Literaturwissenschaft, kann aber auch in der Fremdsprachendidaktik eine Rolle spielen. Denn die Aufgaben einer interkulturellen Literaturwissenschaft entstehen dort, wo der Literaturwissenschaftler Kulturunterschiede behandelt, aber auch über Kulturgrenzen hinaus

⁴ Die zusammengestellte Bibliografie erhebt keinen Anspruch auf absolute Vollständigkeit, aber enthält alle Titel deutscher/deutschsprachiger Werke mit Schauplatz Kenia, die mir in meiner Recherche begegneten.

denkt (Mecklenburg 2009: 11). In seinem Abriss zu den Aufgaben und Arbeitsbereichen der interkulturellen Literaturwissenschaft stellt Mecklenburg 15 theoretische Grundannahmen auf, von denen ich diejenigen akzentuieren möchte, die m.E. für den folgenden Beitrag relevant sind und auf die drei konstituierenden Faktoren der Interpretation – nämlich Text, Autor und Rezipient – eingehen.

Das interkulturelle Potenzial der Literatur liegt darin, wie kulturelle Differenzen inszeniert werden: So können sie festgeschrieben, umgeschrieben oder ‚zerschrieben‘ werden (Mecklenburg 2009: 11). Individualistische wie kollektive Identitäten, Fremd- und Selbstbild sowie Reales und Imaginäres werden im ästhetischen Konstrukt der Literatur abgebildet. Bezüglich der Autorschaft interessiert einerseits die künstlerische Transformation der Kultur und andererseits inwieweit die Kultur näher gebracht oder fremd gelassen wird (Mecklenburg 2009: 12). In der Rezeption, also dem Lesen und Verstehen des Textes, kann man neben einem autokulturellen Verstehen auch von der heterokulturellen Lektüre aus einer kulturellen Distanz profitieren (Mecklenburg 2009: 12), also beispielsweise von einer kenianischen Lesart/Interpretation deutscher Literatur (vgl. Augart 2012a). Hinsichtlich der Rezeption ist aber auch gerade die Interpretation sowie Reaktion auf die Darstellung der eigenen Kultur durch die fremde interessant (vgl. Mecklenburg 2003: 439). Konkret formuliert heißt dies: Wie liest ein kenianischer Leser die deutschen Darstellungen Kenias und der Kenianer? Letztendlich erhält die interkulturelle Literaturwissenschaft auch praktische Relevanz, kann sie doch auch Verstehensprozesse wie Verstehensprobleme herausarbeiten, die für eine interkulturelle Kommunikation unabdingbar sind (Mecklenburg 2009: 12).

Literatur bietet so die Möglichkeit, verschiedene Kulturen und Kulturunterschiede, deren Begegnung, Beziehungen und Kommunikation, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Probleme, Konflikte und deren Überwindung (Mecklenburg 2009: 14) oder auch deren Scheitern abzubilden. Literatur, so Mecklenburg, spielt damit in der jeweiligen Kultur wie auch zwischen den Kulturen eine wichtige Rolle. Von einem praktisch-kritischen Erkenntnisstand ist auch die „interkulturelle Erforschung der Unterhaltungsliteratur und Massenmedienproduktion im Zeichen von Globalisierung und Kulturindustrie“ (Mecklenburg 2009: 37) von Interesse. Gerade im globalen Zeitalter sprechen wir nicht nur von Interkulturalität, die das Aufeinandertreffen zweier Kulturen, die sich gegenseitig beeinflussen können, bedeutet. Denn verschiedene Kulturen vernetzen und vermischen sich zunehmend, so dass Kultur nicht mehr als homogene Einheit betrachtet werden kann, sondern Mischformen bzw. hybride Identitäten entstehen und man heute eher von Transkulturalität spricht.

3 Kenia in der deutschen/deutschsprachigen Literatur

3.1 (Vor)kolonialer Reise- und Forschungsbericht

Das erste deutschsprachige Werk über Kenia ist Ludwig Krapfs zweibändige Ausgabe von *Reisen in Ostafrika, ausgeführt in den Jahren 1837-1855* (1856), die auch Texte seines Kollegen Johannes Rebmann beinhaltet. Auszüge bzw. einzelne Reiseberichte wie „Die Entdeckung der ‚Schneeberge‘ Afrikas 1849-1852“, die u.a. seine zwei Reisen in die Ukambani Region in Kenia umfassen, sind im Sammelband *Zwischen Kap und Kilimandscharo* (1973) zu finden. Der Missionar, Afrika- und Sprachforscher Krapf beschreibt sehr detailliert seine Beobachtungen von Land und Leuten sowie der Verkehrssprache Suaheli. Seine Berichte überliefern bis heute sein Interesse und seine oft objektive Darstellung Ostafrikas, wenngleich in einem kolonial geprägten Sprachgestus. Krapf liefert – noch vor der britischen Kolonialherrschaft, die 1895 mit der Ankunft der *Imperial British East Africa Company* begann, – eine deutsche Perspektive auf das ostafrikanische Land und schildert eine erste Kulturbegegnung. Die Trennung von Kenia und Tansania ist zeitweilig nicht immer scharf und so bereisen und beschreiben die meisten Afrikaforscher in dieser Zeit nicht nur Kenia, sondern allgemein Ostafrika und häufig ist Tansania von größerem Interesse wie beispielsweise bei Hans Mayer (Scurla 1973: 421ff.) oder auch Hermann von Barth oder Gustav Plieninger (vgl. Berman 2004: 103). Alle stehen jedoch „im Zwielficht wissenschaftlicher Leistung und Begünstigung der Kolonialpolitik“ (Scurla 1973: 422) und gleichzeitig liefern sie erste Zeugnisse einer Kulturbegegnung.

Ernst Udets *Fremde Vögel über Afrika* (1932) entstand während der Dreharbeiten zum Film *Fliegende Schatten* in Ostafrika. Das Buch ist eher ein Bildband, da es überwiegend Udets Fotografien aus Ostafrika zeigt. Allerdings ist es mit einer Einleitung, die seine Erlebnisse in Kenia auch als Text präsentiert, und mit Bildunterschriften versehen, die ebenfalls Aufnahmen kommentieren bzw. sein bildliches Material erklären. Seine Bemerkungen sind meist positiv, so beschreibt er, im Unterschied zu anderen Berichten, die Schönheit der Afrikaner (Udet 1932: 10f., Bildteil; vgl. auch Berman 2004: 122) und stellt die Massai als „freundliche und geschickte Leute“ dar, die „Verständnis für unsere modernen Riesenvögel“ (Udet 1932: 5, Einleitung) hatten. Ferner verweist er auf die Zivilisation und Entwicklung der Region wie auch Berman (2004: 125) hervorhebt. In seiner 1935 veröffentlichten Biografie *Mein Fliegerleben* (1935) modifiziert jedoch der inzwischen zum Reichsluftfahrtminister und Oberst der deutschen Luftwaffe ernannte Pilot sein Afrika-Kapitel, dass es, so Berman (2004: 134), eher an einen Hemingway-Roman erinnert und wenig mit seinen positiven, persönlichen Eindrücken aus *Fremde Vögel über Afrika* gemein hat.

3.2 Kolonialroman/Historischer Roman

1953 erscheint das auf längere Zeit hin einzige deutschsprachige literarische Werk mit Schauplatz Kenia. Es handelt sich um Siegfried Lenz' Kurzgeschichte *Lukas, sanftmütiger Knecht*, die den Mau-Mau Aufstand im kolonialen Kenia der 1950er Jahre thematisiert. Lenz bereiste 1951 selbst das Land und lernte es nicht, wie Harnischfeger (1998: 69) meint, nur aus den Werken Hemingways kennen, schreibt aber, so Durzaks Bewertung (2002: 214), im Stil Hemingways. Ansonsten analysiert Harnischfeger Lenz' Kurzgeschichte jedoch sehr genau und mit Blick auf die historischen Tatsachen. Er zeigt, wie bereits der Anthropologe Louis Leakey statuiert, dass die Mau-Mau Kämpfe auch als Kulturkonflikt zu sehen sind (vgl. Harnischfeger 1998: 53). Damit ist die Geschichte nicht nur wegen ihrer politischen Komplexität wichtig für den Literaturunterricht in Afrika (Harnischfeger 1998: 50), sondern auch aus kultureller oder interkultureller Perspektive von Interesse.

In den letzten Jahren erschienen einige deutsche historische Romane, die das koloniale Kenia beschreiben. Die Protagonisten sind hier jedoch i.d.R. Engländer. Harald Dietls historischer Roman *Lord von Kenia* (2003) ist eine Familiensaga über eine adlige britische Familie und ihren Ziehsohn, den unehelichen Sohn ihres Dienstmädchens. Der Roman ist ebenfalls im kolonialen Kenia situiert, reicht allerdings bis zur Unabhängigkeit und schildert auch die Mau-Mau Bewegung und deren Initiationsrituale. Der Roman endet jedoch mit der Rückkehr des Protagonisten nach England noch vor der Unabhängigkeit Kenias. Julie Peters *Am Fuß des träumenden Berges* (2013) spielt in der Zeit vor und während des ersten Weltkrieges und erzählt die Geschichte einer „gefallenen“ Tochter, die nach Afrika geschickt wird. Der Roman schildert neben einer Liebesgeschichte der beiden englischen Protagonisten auch interkulturelle Liebesbeziehungen zwischen weißen Siedlern und Kenianern sowie deren Bewertung in der Kolonialzeit und die unterschiedliche Akzeptanz je nach Geschlechtszugehörigkeit. Ferner wird die Beziehung zu Deutschland, den Deutschen und der deutschen Kolonie Tanganjika thematisiert.

Stefanie Zweigs historische Romane, die hauptsächlich den Zeitausschnitt 1938 bis 1946 umfassen, werden im anschließenden separaten Abschnitt zur Autorin vorgestellt.

3.3 Stefanie Zweig

Stefanie Zweig ist Verfasserin zahlreicher Romane mit Schauplatz Kenia, und ihr Werk soll als eigene Kategorie behandelt werden. Ihre historischen Romane im Kenia der 1930er/40er Jahre tragen autobiografische Züge, sind als autobiografische Romane zu verstehen oder sogar als Autobiografie gekennzeichnet und vermischen somit Gattungen. Aber auch viele ihrer Romane, die in der Gegenwart spielen, tragen autobiografische Züge bzw. lassen Parallelen zu Zweigs Leben erkennen und, wichtiger noch: Sie thematisieren alle Kulturbegegnungen und kulturelle Unterschiede.

Ab den 1980er/1990er Jahren trägt Stefanie Zweig zur wachsenden Zahl deutschsprachiger Kenia-Romane bei und beginnt, den deutschen Buchmarkt zu prägen. Zunächst erscheint der mehrfach ausgezeichnete Jugendroman *Ein Mund voll Erde* (1980), der als Vorgänger von *Nirgendwo in Afrika* (1995) gesehen werden kann und Zweigs Kindheit auf der Farm Ol' Joro Orok und ihre Freundschaft zum Kikuyu-Jungen Jogona erzählt. 20 Jahre später erweitert sie den Band zu *Vivian und ein Mund voll Erde* (2001) um die Geschichte „Vivian“, die quasi als Anleitung und auch Erklärung ihrer Romane verstanden werden kann. 1981 folgt ein weiterer Jugendroman: *Die Spur des Löwen. Eine Freundschaft in Afrika*. Er erzählt die Geschichte von Mark, einem deutschen Jungen, der aus einem Hotel an der Küste Kenias entführt wird, da man glaubt, ein weißer Junge habe einst den Nandi Glück gebracht (Zweig [1981] 2001: 43) und könne ihnen auch jetzt wieder als Glücksbringer dienen. Damit wächst Mark unter dem Namen Maji für eine gewisse Zeit bei den Nandi auf, lernt ihre Sprache und Kultur, so dass er seine deutsche Sozialisation sukzessive vergisst und bisweilen nicht weiß, wohin er eigentlich gehört.

1995 veröffentlicht Zweig ihren wohl bekanntesten Roman *Nirgendwo in Afrika*. Die Verfilmung von 2001, die 2003 mit einem Oskar ausgezeichnet wurde, wird von Morrien (2012: 272) als „Exemplum eines gelungenen interkulturellen Dialoges gesehen“. Der Roman ist, auch wenn die Protagonistin im Unterschied zu *Ein Mund voll Erde* einen anderen Namen trägt – dieses Mal Regina –, wiederum eine Erzählung über eine Kindheit im kolonialen Kenia mit noch stärkeren autobiografischen Zügen, was bereits dadurch indiziert wird, dass die Protagonistin den Zweitnamen der Autorin trägt. Der Roman beschreibt das Exil ihrer Familie in Kenia während des Dritten Reiches, der im Roman *Irgendwo in Deutschland* (1998) die Geschichte im Nachkriegsdeutschland fortführt und Kenia in Erinnerungen thematisiert. Die Erlebnisse der Familie Redlich und insbesondere ihrer Tochter Regina werden in vier weiteren Afrikaromanen aufgegriffen und füllen Leerstellen, die der erste Roman offen lässt: Es sind andere Abschnitte des Lebens oder Darstellungen aus anderen Perspektiven. Zunächst erzählt Zweig in *Owours Heimkehr* (2003) – neben verschiedenen Erzählungen aus dem gegenwärtigen Afrika – Owours Leben nach der Rückkehr der Redlichs ins Nachkriegsdeutschland. Weitere Romane folgen: *Es begann damals in Afrika* (2004) beschreibt Reginas Schulzeit mit ihren ebenfalls jüdischen Freundinnen im Internat in Nakuru. 2005 erzählt sie in *Und das Glück ist anderswo* die weitere Lebensgeschichte von Liesel Freund, einer von Reginas Schulfreundinnen, die mit einem Urlaub in Kenia und dem Besuch verschiedener Erinnerungsorte beginnt, sich dann aber auf die Familie in England und insbesondere auf die Lebenswege von Liesels beiden Kindern konzentriert. 2006 erscheint *Nur die Liebe bleibt*, ein Roman, der die Zugfahrten der Familie Redlich als ihre Schicksalspunkte eingehender beschreibt. Ihre 2012 erschienene Autobiografie *Nirgendwo war Heimat. Mein Leben auf zwei Kontinenten* erzählt die Geschichte von Zweigs Familie in Originalbriefen und übersetzten Briefen ihrer Eltern und Verwandten, von Freunden der Familie sowie in ihren eigenen Briefen und Tagebucheinträgen. Ergänzt werden die Dokumente, die die autobiografischen Bezüge

der vorherigen Romane verifizieren, durch persönliche Fotos. Die Briefe ihres Vaters, die die Autobiografie dominieren, liefern damit, im Unterschied zu ihrem Roman *Nirgendwo in Afrika*, der aus Reginas und damit Stefanie Zweigs Perspektive geschrieben ist, eine etwas andere Sicht auf das Exil der Familie in Kenia und das Überleben in dem afrikanischen Land.

Zweigs weitere Romane *Karibu heißt willkommen* (2000) und *Wiedersehen mit Afrika* (2002) erzählen die Freundschaft eines britischen Mädchens Stella und des Kikuyu Mädchens Lilly im kolonialen Kenia, die Flucht Stellas nach England während der Mau-Mau Kämpfe und ihre Rückkehr nach Kenia in den 1970er Jahren. Denn sie möchte ihrem noch ungeborenen Kind eine ähnlich unbeschwerter Kindheit wie sie es selbst erlebt hatte ermöglichen und ihm die Werte ihrer afrikanischen Heimat vermitteln. Allerdings muss sie feststellen, dass das postkoloniale Kenia nicht mehr ihrem Traum des kolonialen Kenias entspricht und sie verlässt schließlich – zusammen mit ihrer Tochter – das Land.

Im Jahr 2000 erscheint Zweigs Roman *Doch die Träume blieben in Afrika*, ein Roman, in dem ein deutscher Anwalt in seiner Midlife-Krise seinem Heimweh nach Kenia, dem Land seiner Kindheit, nachgeht. Zu seinem Fahrer entwickelt sich eine fast väterliche Beziehung, die ihn letztendlich mit seinem Sohn und seiner Familie versöhnt. Der Roman erinnert in seiner Figurenkonstellation ebenfalls an Zweigs Biografie und führt das magische Afrika-Bild weiter. Insbesondere Zweigs Gebrauch einer bildhaften Sprache bzw. die Kommunikation in Bildern konstituieren den Roman.

Zusammenfassend kann man sagen, dass alle Romane Stefanie Zweigs nicht nur in Kenia, sondern dort spezifisch im Hochland – zwischen Nakuru, Nayahuru und Mount Kenya – spielen, wo sie selbst in den 1930er/40er Jahren aufwuchs. Alle Romane thematisieren Afrika als Heimat bzw. die Frage nach Heimat sowie das Leben zwischen zwei Welten, der europäischen und afrikanischen, und auch dem Leben in oder zwischen zwei Kulturen. Gerade die Hybridität der Protagonisten bzw. ihre gemischte Identität wird immer wieder hervorgehoben, was sich auch in der Bedeutung und dem Stellenwert von Sprachen, besonders von Suaheli und Kikuyu zeigen, wie bereits Djoufack (2004: 46) feststellt. Zweigs Romane thematisieren wiederholt den Zauber Afrikas bzw. Kenias und versuchen die Faszination des Kontinents darzustellen. Damit weisen die Romane viele Ähnlichkeiten und Parallelen auf, bieten aber auch einen Einblick in verschiedene Kulturen und das Miteinander bzw. der Mischung dieser. Dies zeigt sich verstärkt in der Bildhaftigkeit von Zweigs Sprache, die einen afrikanischen Erzähl- bzw. Sprachstil und afrikanische Sprachmuster suggerieren.

3.4 Zeitgenössischer Roman

Der zeitgenössische Roman, der insbesondere seit den 1990er Jahren entsteht, lässt sich, neben den bereit besprochenen historischen Romanen und den Romanen Stefanie Zweigs, in fiktionale und autobiografische unterteilen, von welchen die fiktionalen ebenfalls oft auf den in Kenia gemachten Erfahrungen der Autoren basieren.

3.4.1 Fiktionaler Roman

Der Roman *Hühnerbus und Stoppelhopper* (1990) von Evelyn Sanders ist die Urlaubsgeschichte einer deutschen Familie in Kenia, ein „humoristic commentary on the pleasures and displeasures of tourism in the country“ (Berman 2004: 182), die verschiedene Begegnungen mit Kenianern wie auch deutschen Touristen beschreibt und deutsche Touristen eher kritisch hinterfragt. In *Bonifaz. Ingenieur seines Glücks* (2001) erzählt der Schweizer Autor Peter Höner die Beziehung eines weißen Expatriates zu seinem Wächter und versucht, Einblicke in das Leben des Kenianers zu geben bzw. beider Leben in Nairobi zu kontrastieren. Ilona Hilliges *Auf den Schwingen des Marabu* (2002) präsentiert vor dem Hintergrund der interkulturellen Ehe des Kenianers Mike mit einer Deutschen kulturelle Unterschiede, aber auch wie Mike schließlich von den Traditionen und der Kultur eingeholt wird und sich letztendlich seiner Bestimmung zum Seher fügt. Ellen Alpstens *Die Schwestern der roten Sonne* (2009) und *Die Löwin von Kilima* (2010) sind Liebesromane, die beide Male Farmen im kenianischen Hochland und den Kampf ihrer Besitzer um deren Erhalt, aber auch die Frage nach dem rechtmäßigen Besitzer – weiße ehemalige Siedler oder Massai bzw. Kikuyu – thematisiert. Alpstens Figuren repräsentieren verschiedene Ethnien Kenias – weiße Kenianer, Inder, Massai und Kikuyu – und sie stellen damit die unterschiedlichen gesellschaftlichen und ethnischen Gruppierungen in Kenia dar. Kulturbegegnungen und interkulturelle Beziehungen werden jedoch relativ oberflächlich und afrikanische Traditionen häufig negativ dargestellt.

3.4.2 Autobiografischer Roman

Die meisten zeitgenössischen Werke sind autobiografische Romane und tendieren mehrheitlich dazu, Erlebnisse Deutscher in Kenia, meist in Form von Liebes- oder sexuellen Erlebnissen, darzustellen. Dabei werden insbesondere kulturelle Differenzen, aber auch Exotik verbalisiert und spiegeln nicht selten einen kolonialen Antagonismus bzw. eine euro- und ethnozentrische Sichtweise wider.

3.4.2.1 Autobiografischer Liebesroman

Die weiße Massai (1998) der Schweizerin Corinne Hofmann ist einer der bekanntesten zeitgenössischen autobiografischen Romane bzw. Liebesromane, der für eine Reihe anderer Werke prägend ist. Es ist auch ein weiterer deutschsprachiger Ro-

man, der als internationaler Bestseller in seiner Verfilmung (2005) und in drei weiteren Folgebänden – *Zurück aus Afrika* (2003), *Wiederssehen in Barsaloi* (2005) und *Afrika, meine Passion* (2011) – das Kenia-Bild in Deutschland prägt: ein Kenia-Bild, das als eindimensional, eurozentrisch und rassistisch sowie als koloniale Dichotomien fortschreibend kritisiert wird (Morrien 2012: 277). Hofmann beschreibt, wie sie sich in einen Samburu-Krieger verliebt, ihre Hochzeit und ihr gemeinsames Leben in einem traditionellen Samburu-Dorf im Norden Kenias, die kulturellen Differenzen und Konflikte und letztlich das Scheitern der Ehe. Ihre folgenden Bücher thematisieren einerseits ihre Rückkehr in die Schweiz, andererseits auch ihr Wiederssehen mit Kenia. Hofmanns Romane polarisieren – sie werden gehasst oder geliebt. Letzteres zeigt sich insbesondere in den Auflagezahlen, aber auch in ihren Nachahmern bzw. Nachfolgern. Denn mittlerweile gibt es viele Romane, die Liebeserfahrungen und -erlebnisse in Afrika, insbesondere Kenia, beschreiben. Kenia wird damit, so Laurien, „zum Inbegriff“ eines „Sehnsuchtskontinents“ (Laurien 2004: 31). Doris Krüger verdeutlicht in *Warten auf Kim. Eine verhängnisvolle Liebe in Afrika* (2010) diese Nachahmung und bezieht sich explizit auf Hofmanns Roman: „Dieser Mann faszinierte mich, ich musste an das Buch ‚Die weiße Massai‘ denken“ (Krüger 2010: 7). Eine große Zahl weiterer Bücher stellen ähnliche Erzählungen bzw. Erfahrungen dar. Meist sind sie im Selbstverlag bzw. bei „Books on Demand“ und leider oft ohne Lektorat veröffentlicht worden.⁵ Entsprechend schlecht ist die Qualität dieser Texte inhaltlicher wie sprachlicher Art, und entsprechend negativ fallen die Rezensionen von Kunden aus.⁶

Zu den anspruchsvolleren Romanen gehören Christina Hachfeld-Tapukai *Mit der Liebe einer Löwin*. Wie ich die Frau eines Samburu-Kriegers wurde (2004) und die Fortsetzung *Der Himmel über Maralal. Mein Leben als Frau eines Samburu-Kriegers* (2009), die in Deutschland ebenfalls Bestseller sind und sich von Corinne

⁵ Weitere Werke sind Blanca Imboden: *Allein in Afrika. Ein heiterer Kenia-Roman* (2005) und *Ein kenianischer Sommer* (2011), die sexuelle Erlebnisse als Befreiung schildern; Claudia Mwach: *Harambee, Kenia oder verheiratet mit einem Afrikaner* (2001) ist eine autobiografische Erzählung aus den 1980er Jahren. Lilli Zucker: *Massailand* (2008) beschreibt die Liebe zu einem weißen Kenianer basierend auf eigenen Erfahrungen, so die Informationen im Roman. Petra Mattick: *Einmal Kenia und zurück* (2009) ist eine Liebesgeschichte einer Deutschen mit einem Kenianer und ihre Suche nach ihm. Claudia Hollos *Kenya demaskiert: Enthüllungen* (2006) ist eine etwas andere Darstellung und kritisiert die liebeshungrigen weißen oft älteren Frauen an der Küste Kenias, unterscheidet sich im Niveau aber nicht von den Texten, die sie kritisiert.

⁶ Aussagen zu Doris Krügers *Warten auf Kim* sind beispielsweise „Fuer mich war es auch absolut unverständlich, das [sic] ueberhaupt ein Verlag bereit erklarte einen solchen Schwachsinn zu drucken. Es lohnt sich absolut nicht dieses Buch zu kaufen, da ist jeder Euro die reinste Geldverschwendung“ oder auch „Man kann es eigentlich nicht lesen – es ist das schlechteste Buch, das ich jemals in den Händen hatte. Nach ein paar Seiten muss man es weglegen, man fühlt sich sonst in die Grundschulzeit oder auf die Sonderschule versetzt: Rechtschreibung ein Graus, Satzbildung ein Graus und Inhalt, keiner. Und dafür der Preis: eine Frechheit“ (http://www.amazon.de/Warten-auf-Kim-verh%C3%A4ngnisvolle-Afrika/dp/3839113695/ref=sr_1_5?s=books&ie=UTF8&qid=1328175924&sr=1-5) (02.02.2012).

Hofmann dahingehend unterscheiden, dass sie eine funktionierende Ehe einer Deutschen mit einem Samburu-Krieger im Norden Kenias darstellen.

Doch nicht nur kenianische Liebeserfahrungen deutscher Frauen erscheinen auf dem deutschen Buchmarkt, auch Männer berichten in autobiografischen Erfahrungsromanen von ihren Erlebnissen in Kenia, wie der 2007 erschienene Roman *Afrikanisches Schach. Ein Leben mit den Geistern an Kenias Küste* von Hans von Loesch und Werner Zeppenfeld. Loesch erzählt neben seinem Liebesleben allerdings auch vom Kampf um seine Lodge. Hier kämpft er nicht nur gegen seinen korrupten Partner, sondern zunächst auch gegen und schließlich mit den Geistern an der kenianischen Küste. Loesch gibt damit einen Einblick in die Kultur und Bräuche der Mijikenda, die er authentisch und überwiegend positiv darstellt und die sich mit ethnologischen Untersuchungen decken (vgl. Augart 2012b). Er zeigt auch, wie zunächst zwei Kulturen kollidieren, sukzessive aber ein Dialog und ein interkulturelles Verständnis entstehen. Martin Auer, der vor einigen Jahren auf Einladung des Goethe-Instituts Nairobi Schreibwerkstätten abhielt, schildert, wie er selbst sagt, „fiktiv, aber nicht frei erfunden“ (Auer 2003: 5) im Roman *Stadt der Fremden* (2003) seine Erlebnisse in Nairobi bzw. Kenia, insbesondere seine Liebeserlebnisse. Horst Schlegels *Das Kenia-Experiment* (2009) beschreibt die kriminellen Machenschaften in einem Klonlabor in Nakuru in Kenia. Der Roman spiegelt einige eigene Erfahrungen wider, die in den Beschreibungen der Umwelt und der Menschen sowie des Waisenhauses in Nakuru, bei dessen Aufbau Schlegel selbst mitgeholfen hat, erkennbar sind.⁷

Bücher wie *Die weiße Massai* stellen, so Göttliche (2003: 171), „die sensationsträchtige Liebe einer Europäerin zu einem Afrikaner“ und auch umgekehrt dar, und sind, so Laurien, als „Diskurs über eigene Sehnsüchte“ (Laurien 2004: 32) zu verstehen. Sie stellen auch, wie ich meine, einen Diskurs über Enttäuschung, gescheiterte (inter)kulturelle Beziehungen oder Kommunikation dar. Die Romane von Hofmann, Hachfeld-Tapukai und auch Loesch gehören m.E. zu den anspruchsvolleren, die, trotz ihrer teilweise negativen Kritik, Einblicke in (nicht-)funktionierende interkulturelle Beziehungen bieten bzw. die verschiedenen Kulturen und ihre Begegnung thematisieren. Viele Nachfolger(innen) allerdings sind fragwürdige Darstellungen, die aber ebenfalls das Kenia-Bild in der (deutschen) Öffentlichkeit prägen.

⁷ Die beiden Bücher von Bernhard Greshake, beide auf sprachlich niedrigem Niveau, beschreiben weniger die Sehnsüchte, sondern eher seine Enttäuschungen, wie bereits die Titel indizieren: *7 Jahre in Kenia. Erzählungen einer langen Odyssee* (2009); *Wir lieben Kenia. Kenia aber liebt nur unser Geld. Ein Einblick in die Seele der Menschen und über den Umgang mit seinen Gästen* (2010). Auch Greshake wird in den Kundenrezensionen auf amazon.de kritisiert, u.a. wird er als „frustrierter Autor“ bezeichnet, „der sich Luft macht ohne Orthographie“ (http://www.amazon.de/lieben-Kenia-Kenia-liebt-unser/dp/383917239X/ref=sr_1_6?s=books&ie=UTF8&qid=1328176850&sr=1-6) (02.02.2012).

3.4.2.2 Erfahrung im Arbeitsleben

Lea Ackermanns *Um Gottes willen, Lea! Mein Einsatz für die Frauen in Not* (2005 mit Cornelia Filter) ist ein anderes autobiografisches Werk, das das Leben einer deutschen Nonne in Mombasa erzählt und Einblick in ihre Projekte im Frauenhaus in Mombasa gibt. Irmgard Wutttes *Ein leiser Ruf aus Afrika. Mein Leben für die Kinder in Kenia*, zunächst 2006 im Selbstverlag, dann 2009 im Verlag freies Geistesleben erschienen, beschreibt, wie zwei Waldorflehrer aus Deutschland – Irmgard Wutte und ihr Mann – den Auftrag bekommen, eine Waldorf Schule in Nairobi aufzubauen. Damit dokumentiert das Buch zum einen die Entstehung des Waldorfkindergartens im Stadtteil Kileleshwa sowie der Rudolf Steiner Schule in Rongai. Beide Werke bieten bisweilen kritische Sichtweisen auf beide Kulturen, ihre Unterschiede und das Arbeitsleben in der anderen Kultur.

3.5 Kriminalroman

Im deutschen Afrika-Krimi fungiert Kenia bereits mit dem Beginn des deutschen Afrika-Krimis Ende der 1970er Jahre als Tatort; derzeit gibt es zehn Kenia-Krimis und Kenia gehört damit zu den beliebtesten Krimischauplätzen auf dem afrikanischen Kontinent (Augart 2013a: 43). Sie thematisieren ebenfalls interkulturelle Begegnungen (Augart 2013b: 104ff.). Bei den frühen Krimis handelt es sich um Henry Kolarz' *Die roten Elefanten* (1981) und Detlef Wolffs *Katenkamp in Kenia* (1983). Der exotische Tatort Kenia ist, so Dieter Riegel (1991: 51), von der Abenteuerlust der ersten (west)deutschen Kenia-Touristen motiviert. In den 1990er Jahren folgen die Kenia-Krimis des Schweizer Autors Peter Höner *Rafiki Beach Hotel* (1990), *Elefantengrab* (1992) und *Seifengold* (1995)⁸, die Bräunlein (1996: 43) zu diesem Zeitpunkt zu Recht als beste deutschsprachige Afrika-Krimis benennt, die aber von Roth (2001: 47) als „betulich“ kritisiert werden, da sie Spannung vermessen lassen. Neben Verbrechen wie Wilderei, Korruption, Menschenhandel, die aufgeklärt werden, thematisieren alle drei Autoren auch eine Kritik am Tourismus bzw. dem Verhalten der Touristen. Die multi- bzw. interkulturellen Ermittlerteams zeigen zum einen kulturelle Unterschiede, Vorurteile und Stereotypen auf, zum anderen aber auch, wie sich die Darstellung bzw. Wahrnehmung interkultureller Kommunikation und interkultureller Aspekte von den 1980er Jahren an entwickelt haben (vgl. Augart 2013b: 114). Insbesondere Höners Romane versuchen ein kritisches Bild der Weißen – Touristen und Expatriates – zu zeichnen. Am Beispiel seines interkulturellen Ermittlerteams veranschaulicht er kulturelle Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten (Augart 2008: 98ff.) und in der Beziehung zu seiner Frau/Freundin Alice auch eine interkulturelle Liebesbeziehung (Lehner 1994: 84). Die Krimis *Nashornfieber* (2005), *Löwenriss* (2005) und *Elefantengold* (2006) von Edi

⁸ In dem 2003 erschienenen *Wiener Walzer. Mord im Euronight 467* ermittelt der Schweizer Detektiv wieder, allerdings ohne seinen kenianischen Partner.

Graf um die Journalistin Linda Rohloff spielen ebenfalls in Kenia; Afrika und Afrikaner dienen jedoch eher als Kulisse. Der neueste Kenia-Krimi, Ellen Alpstens *Weisse Schuld* (2010), lässt die Protagonistin im Gegensatz dazu eher als Einzelkämpferin gegen die Mungiki-Sekte und für Albino-Kinder kämpfen und wie in ihren Liebesromanen bleibt die Darstellung Kenias an der Oberfläche.⁹

3.6 Kinderbuch/Jugendbuch

Kinderbücher bzw. Jugendbücher mit kenianischem Schauplatz gibt es wenige. Neben Stefanie Zweigs Jugendromanen *Vivian und ein Mund voll Erde* (1980/2001) und *Die Spur des Löwen* (1981) gibt es lediglich aus dem Jahr 1974 von Götz R. Richter das Kinder- und Jugendbuch *Kimani in Nairobi*, das die Geschichte einer Jungenfreundschaft aus unterschiedlichen Schichten darstellt. In klassischer DDR-Manier wird einerseits das gerade unabhängige Kenia thematisiert, der Unabhängigkeitskämpfer Dedan Kimathi gelobt und bereits kritisch die Bereicherung durch die neue Regierung angeprangert. Andererseits thematisiert es sozialistisch geprägt die Gleichheit aller und fordert Gerechtigkeit bzw. die gerechte Verteilung von Gütern. Das Bilderbuch *Kilaguni. Eine Reise durch Afrika* (2006) von Herbert Ostwald und Svenja Doering erzählt die fantasievolle Geschichte eines Holznashorns, das sich auf die Suche nach seiner Familie begibt, dabei durch Kenia reist, Land und Leute kennen lernt bzw. das kenianische Leben für (deutsche) Kinder beschreibt. Die Kinderbücher thematisieren keine expliziten interkulturellen Begegnungen, die interkulturelle Bedeutung liegt jedoch m.E. in der jeweiligen Geschichte, ihrer Ideologie sowie im Erzählgestus.

3.7 Journalistische Arbeiten – Reportagen in Buchform

Neben der fiktionalen Literatur sind in den letzten Jahren einige journalistische Arbeiten in Buchform erschienen. Der langjährige und fast legendäre Afrika-Journalist Peter Scholl-Latour schildert in seinem Buch *Afrikanische Totenklage. Der Ausverkauf des Schwarzen Kontinents* (2001) seine Erfahrungen seit den 1950er Jahren auf dem afrikanischen Kontinent. Bezüglich Kenia geht er auf Kenias Safaritourismus, die Mau-Mau Vergangenheit und Entwicklungshilfe ein, beschreibt und zementiert das negative Afrika-Bild von Kriegen, Krankheiten und Katastrophen der Medien. Auch Michael Birnbaum, ehemaliger Afrika-Korrespondent der *Süddeutschen Zeitung*, beschreibt in seinem im Jahr 2000 veröffentlichten Band *Die schwarze Sonne Afrikas* zwar ein gegenwärtiges aber ebenfalls negatives Afrika. Viele seiner Artikel gehen jedoch nicht auf einzelne Staaten, sondern eher auf einzelne Themen wie Aberglaube, Krieg und Hunger in verschiedenen afrikanischen Staaten ein. Meist dient ihm sein Standort Nairobi bzw. Kenia als Bezugspunkt. Im

⁹ Im Somalia-Krimi *Fahrt zur Hölle* (2013) von Hannes Nygaard spielt die Handlung des ersten Teils ebenfalls in Kenia bzw. Nairobi und vermittelt ein Bild der kenianischen Metropole.

Unterschied zur häufig negativen und stereotypen Kenia-Berichterstattung in den deutschen Medien (Purr 2012: 308) und Beispielen wie Scholl-Latour oder Birnbaum, veröffentlichten in den letzten Jahren einige ehemalige deutsche Afrika-Korrespondenten¹⁰, die i.d.R. in Nairobi ihren Standort hatten, Reportage-Bände, die ein positiveres, hoffnungsvolleres Bild Afrikas und damit auch Kenias zeichnen (vgl. Augart in Vorbereitung) und dokumentieren einen anderen, einen deutschen Blick auf den kenianischen Alltag oder die kenianische Politik. Kritisiert Lutz Mücke (2009: 43), dass sich aufgrund allgemein schlechter Bedingungen deutscher Afrika-Journalisten die Berichterstattung hauptsächlich auf die Korrespondentenstandorte Nairobi und Johannesburg bzw. Kapstadt konzentrieren, so ist dies nur bedingt haltbar, aber die Zahl der Reportagen, die sich mit Nairobi und Kenia, beschäftigen, ist im Vergleich zu anderen Ländern höher. Zu diesen Büchern gehören Wim Dohrenbuschs *Einmal Nairobi und retour* (2010), in dem der ehemalige WDR-Redakteur in siebzehn verschiedenen Artikeln Kenia präsentiert, sowie die Bände Michael Bitalas, Marc Engelhardts und Birgit Virnichts. Bitala, ehemaliger Afrika-Korrespondent der *Süddeutschen Zeitung* veröffentlicht in seinen Bänden *Der Löwe im Keller des Palastes. Ostafrikanische Erfahrungen* (2003), *Hundert Jahre Finsternis. Afrikanische Schlaglichter* (2005) und *Das Prinzip Trotzdem. Afrikanische Augenblicke* (2007) insgesamt dreizehn Artikel zu Kenia. Insbesondere die Reportagen des ersten Bandes beschreiben seine anfänglichen Eindrücke in Ostafrika und stellen Vergleiche zu Deutschland her. Marc Engelhardt, freier Journalist, berichtet in seinem Band *Der Hüter der zerfallenden Bücher. Afrikanische Schicksale* (2009) in einem Artikel über Anfänge von Modelkarrieren im kenianischen Ziegenstall. Birgit Virnich, die als ARD-Korrespondentin in Nairobi war, präsentiert in ihrem Buch *Ein Fahrrad für die Flussgötter. Reportagen aus Afrika* (2010) einige Artikel zu Kenia, so schildert sie Kenias Gesellschaft nach den Wahlunruhen 2007/2008, berichtet über den Ausverkauf der Insel Lamu sowie über den Umgang und Schutz der Elefanten durch den Kenya Wildlife Service. Auch Marietta Slomka, Frontfrau des *heute-journals* im deutschen Fernsehen, präsentiert in *Mein afrikanisches Tagebuch. Reisen durch einen Kontinent im Aufbruch* (2011) unter den fünf Länderporträts auch eine Reportage zu Kenia, die den Massentourismus hinterfragt. Thilo Thielkes 2008 erschienener Band *Kenia. Reportagen aus dem Inneren eines zerrissenen Landes* beschäftigt sich mit der Zeit nach den Wahlen von 2007/2008. Einige bereits in *Der Spiegel* abgedruckte Artikel werden durch persönliche Berichte ergänzt. Wegen seiner polarisierenden und provozierenden Darstellung ist Thielkes Berichterstattung jedoch teilweise umstritten (vgl. Purr 2012: 302).

Die journalistischen Arbeiten, von denen viele vorab in den deutschen Medien veröffentlicht wurden, bieten in ihrer Buchform einen komprimierten Einblick in

¹⁰ Purrs Aussage (2012: 314), die Bücher seien persönliche Erfahrungen veröffentlicht nach ihrer Zeit als Afrika-Korrespondenten, trifft nur auf Dohrenbuschs Band (2010) zu. Die meisten Reportagen Bitalas (2003; 2005; 2007) und auch Engelhardts (2009) erschienen bereits vorab in renommierten deutschsprachigen Zeitungen.

das, was den deutschen Afrika-Journalisten in den Jahren 2000 bis 2010 interessierte und auch jenseits der alltäglichen Politik als berichtenswert gesehen wurde. Die Bände zeigen einen deutschen Blick auf Kenia. Sie thematisieren einerseits den Tourismus und seine Auswirkungen sowie die Wahlen bzw. Unruhen nach den Wahlen 2007/2008 als vorherrschende Themen und andererseits Beispiele aus dem kenianischen Alltag und positive Erfolgsgeschichten.

Weitere Bücher von Journalisten, die aber nicht in Zeitungen/Zeitschriften abgedruckt wurden, sind Stefan Ehlerts Biografie zu *Wangari Maathai – Mutter der Bäume. Die erste afrikanische Friedensnobelpreisträgerin* von 2004 und Birgit Virnichs und Rebecca Lolosolis *Mama mutig. Wie ich das erste Frauendorf Afrikas gründete* von 2011. Ehlerts Porträt der 2011 verstorbenen Umweltschützerin stellt allerdings mehr das Land als die Nobelpreisträgerin vor. Virnich beschreibt das oft schwierige Leben kenianischer Frauen in der patriarchalisch geprägten Gesellschaft Kenias am Beispiel der Samburu-Frau Rebecca Lolosoli, deren Kampf um Unabhängigkeit und die Gründung des Frauendorfes Umoja im Norden Kenias, in dem Frauen einen Neuanfang starten können.¹¹

3.8 Kenianer(innen) in Deutschland

Neben autobiografischen Romanen oder Beschreibungen bzw. Verarbeitungen gemachter Erfahrungen deutscher Autoren in Kenia gibt es im Gegenzug auch Romane, die das Leben bzw. den Lebensweg von Kenianern nach und in Deutschland erzählen. Dies ist derzeit ein beliebtes Genre auf dem deutschen Buchmarkt, wie nicht nur die Beispiele aus Kenia zeigen, die meist in Zusammenarbeit mit einem deutschen Autor entstehen. Zu nennen sind hier Miriam Kwalandas und Birgit Theresa Kochs *Die Farbe meines Gesichts. Lebensreise einer kenianischen Frau* (1999), die den Weg einer Prostituierten aus Mombasa nach Deutschland und ihre Suche nach einem eigenen und selbstbestimmten sowie unabhängigen Leben zeigt. Ein weiteres Werk ist Philip Oprong-Spenners *Move on up. Ich kam aus dem Elend und lernte zu leben* (2011), das seinen Weg vom Straßenkind in Kenia zum Lehrer an einer deutschen Schule in Hamburg beschreibt. Ferner erschien 2012 von Doreen Nabwire und Herbert Ostwald *Traumpass. Mein Weg aus den Slums von Nairobi auf die Fußballplätze Europas*, in dem Nabwire und Ostwald abwechselnd das Leben der Fußballerin und das Leben in Kenia erzählen, wie sich Möglichkeiten geboten und wieder zerschlagen haben und wie schwierig der Weg war. Letztlich kann auch Auma Obamas Autobiografie *Das Leben kommt immer dazwischen. Stationen einer Reise* (2012) dazu gezählt werden. Obama berichtet zwar vorwiegend von ihrer Familie und ihrem Verhältnis zu ihrem Bruder Barack Obama, sie berichtet allerdings auch von

¹¹ Ingrid Lauriens Band *Kenia. Ostafrika für Neugierige* (2010) sowie Stefanie Hartmanns *Kenia, einmal anders...* (2012) bieten Beschreibungen Kenias mit vielen persönlichen Erfahrungen und Berichten. Beide sind allerdings keine journalistischen Arbeiten, aber auch keine Reiseführer im herkömmlichen Sinne.

ihren Erfahrungen und Erlebnissen während ihres Studiums in Deutschland und von ihren Begegnungen mit Deutschen. Interessant ist in den Veröffentlichungen kenianischer Autoren sicherlich die Darstellung der deutschen Mentalität und das Leben in Deutschland, aber auch der Blick auf die eigene Kultur bzw. das generierte Kenia-Bild.

4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es inzwischen eine große Zahl an Werken aus unterschiedlichen Zeiten – vorkolonialer Zeit, Kolonialzeit und postkolonialer Zeit – sowie unterschiedlicher Gattungen gibt, die Reiseberichte, historische Romane, Liebesromane, Kriminalromane, aber auch Kinderliteratur, journalistische Reportagen oder auch Erfahrungsberichte Deutscher in Kenia wie auch Kenianer in Deutschland umfassen. Alle Autoren – unabhängig davon, ob sie Autoren fiktiver oder autobiografischer Romane bzw. von Romanen mit autobiografischen Zügen sind – haben in Kenia und in Deutschland gelebt oder dort Zeit verbracht und haben zumindest einen Einblick in beide Kulturen. So zeichnen sich die Romane und Reportagen durch eine vielfältige und unterschiedliche Darstellung Kenias und der kenianischen Kultur aus einer deutschen Perspektive aus, die, so meine Einschätzung, in ihrer Verbalisierung auch eine Verarbeitung der jeweiligen Erfahrungen darstellt und Potenzial für eine (inter)kulturelle Untersuchung bzw. Beschäftigung bieten. Denn sie präsentieren (inter)kulturelle Begegnungen und Beziehungen, porträtieren (inter)kulturelle Differenzen oder Konflikte und thematisieren hybride wie transkulturelle Identitäten – Aspekte, die sich die interkulturelle Literaturwissenschaft zu Aufgabenfeldern macht. Die Romane, die meist der Unterhaltungsliteratur zugeordnet werden und bisweilen auch (inter)nationale Bestseller und erfolgreiche Kinofilme sind, erhalten damit als Massenmedium immenses öffentliches Interesse und sollten aufgrund ihrer Breitenwirkung ebenfalls im Zuge einer interkulturellen Literaturwissenschaft behandelt werden. Eine interkulturelle Germanistik in Kenia soll und muss m.E. die deutschen Beobachtungen zur kenianischen Kultur bzw. zur kenianisch-deutschen Kulturbegegnung in deutschen/deutschsprachigen Romanen und Reportagen in den Literaturunterricht und auch Fremdsprachenunterricht integrieren, bieten sie doch neben ihren interkulturellen Aspekten auch Möglichkeiten der Identifikation einerseits, Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und Literatur andererseits und es kann zusätzlich von praktischem Nutzen sein, aus den dargestellten interkulturellen Problemen und Konflikten Lehren und Ansatzpunkte für eine interkulturelle Kommunikation bzw. Kompetenz zu ziehen.

Bibliografie: Kenia in der deutschen Literatur¹²

(Vor)kolonialer Reise- und Forschungsbericht

- Udet, Ernst (1935): *Mein Fliegerleben*. Berlin: Deutscher Verlag.
- Udet, Ernst (1932): *Fremde Vögel über Afrika*. Bielefeld; Leipzig: Velhagen und Klasing.
- Mayer, Hans (1973): „Ostafrikanische Gletscherfahrten“. In: Scurla, Herbert (Hrsg.): *Zwischen Kap und Kilimandscharo. Reisen deutscher Forscher des 19. Jahrhunderts durch Südostafrika*. Berlin: Verlag der Nationen, 430–541.
- Krapf, Johann Ludwig (1973): „Die Entdeckung der ‚Schneeberge‘ Afrikas 1849-1852“. In: Scurla, Herbert (Hrsg.): *Zwischen Kap und Kilimandscharo. Reisen deutscher Forscher des 19. Jahrhunderts durch Südostafrika*. Berlin: Verlag der Nationen, 285–417.
- Krapf, Johann Ludwig (1964 [1856]): *Reisen in Ost-Afrika, ausgeführt in den Jahren 1837-1855*. 2 Bände. Stuttgart: Brockhaus Verlag.

Kolonialroman/Historischer Roman

- Dietl, Harald (2003): *Der Lord von Kenia*. München: Herbig Verlag.
- Lenz, Siegfried (1958 [1953]): *Lukas, sanftmütiger Knecht*. (Mit einem Textanhang zusammengestellt von Wolfgang Schemme). Stuttgart: Klett Verlag.
- Peters, Julie (2013): *Am Fuß des träumenden Berges. Ein Kenia-Roman*. Reinbek bei Hamburg: Wunderlich (Rowohlt).

Stefanie Zweig

- Zweig, Stefanie (2012): *Nirgendwo war Heimat. Mein Leben auf zwei Kontinenten*. München: Langen Müller.
- Zweig, Stefanie (2006): *Nur die Liebe bleibt*. München: Langen Müller.
- Zweig, Stefanie (2005): *Und das Glück ist anderswo*. München: Langen Müller.
- Zweig, Stefanie (2004): *Es begann damals in Afrika*. München: Langen Müller.
- Zweig, Stefanie (2003): *Owours Heimkehr. Erzählungen aus Afrika*. München: Langen Müller.

¹² Die hier zusammengestellte Bibliografie erhebt keinen Anspruch auf absolute Vollständigkeit, aber enthält alle Titel deutscher/deutschsprachiger Werke mit Schauplatz Kenia, die mir in meiner Recherche begegneten. E-Book-Publikationen schließt diese Liste jedoch aus. Die Titel sind i.d.R. chronologisch nach Nennung im Artikel genannt.

- Zweig, Stefanie (2002): *Wiedersehen mit Afrika*. München: Langen Müller.
- Zweig, Stefanie (2001 [1981]): *Die Spur des Löwen. Eine Freundschaft in Afrika*. München: Langen Müller.
- Zweig, Stefanie (2000): *Doch die Träume blieben in Afrika*. München: Langen Müller.
- Zweig, Stefanie (2000): *Karibu heißt willkommen*. München: Langen Müller.
- Zweig, Stefanie (1998): *Irgendwo in Deutschland*. München: Langen Müller.
- Zweig, Stefanie (1995): *Nirgendwo in Afrika*. München: Langen Müller. (verfilmt).
- Zweig, Stefanie (1980/2001): *Ein Mund voll Erde/Vivian und ein Mund voll Erde*. München: Langen Müller.

Zeitgenössischer Roman

Fiktionaler Roman

- Alpsten, Ellen (2010): *Die Löwin von Kilima*. München: Heyne Verlag.
- Alpsten, Ellen (2009): *Die Schwestern der roten Sonne*. München: Heyne Verlag.
- Hilliges, Ilona Maria (2002): *Auf den Schwingen des Marabu*. München: Ullstein Verlag.
- Höner, Peter (2001): *Bonifaz. Ingenieur seines Glücks*. Zürich: Limmat Verlag.
- Sanders, Evelyn (2002 [1990]): *Hübnerbus und Stoppelbopser*. München: Knauer Verlag.

Autobiografischer Roman

Autobiografischer Liebesroman

- Auer, Martin (2003): *Stadt der Fremden*. Wien: Mandelbaum Verlag.
- Greshake, Bernhard (2010): *Wir lieben Kenia. Kenia aber liebt nur unser Geld: Ein Einblick in die Seele der Menschen und über den Umgang mit seinen Gästen*. Norderstedt: Books on Demand.
- Greshake, Bernhard (2009): *7 Jahre Kenia. Erzählungen einer langen Odyssee*. Norderstedt: Books on Demand.
- Hachfeld-Tapukai, Christina (2009): *Der Himmel über Maralal. Mein Leben als Frau eines Samburu-Kriegers*. Bergisch Gladbach: Ehrenwirth Verlag.
- Hachfeld-Tapukai, Christina (2006 [2004]): *Mit der Liebe einer Löwin. Wie ich die Frau eines Samburu-Kriegers wurde*. Bergisch Gladbach: Bastei Lübbe Verlag.
- Hofmann, Corinne (2012 [2011]): *Afrika, meine Passion*. München: Knauer Verlag.

- Hofmann, Corinne (2007 [2005]): *Wiedersehen in Barsaloi*. München: Knauer Verlag. (verfilmt).
- Hofmann Corinne (2004 [2003]): *Zurück aus Afrika*. München: Knauer Verlag.
- Hofmann, Corinne (2000 [1998]): *Die weiße Massai*. München: Knauer Verlag. (verfilmt).
- Hollo, Claudia (2006): *Kenya demaskiert. Enthüllungen*. Dessau: Machtwortverlag.
- Imboden, Blanca (2011): *Ein kenianischer Sommer*. München: Piper Verlag.
- Imboden, Blanca (2005): *Allein in Afrika. Ein heiterer Kenia-Roman*. Norderstedt: Books on Demand.
- Krüger, Doris (2010): *Warten auf Kim. Eine verhängnisvolle Liebe in Afrika*. Norderstedt: Books on Demand.
- Mattick, Petra (2009): *Einmal Kenia und zurück*. Halle: Projekte-Verlag Cornelius.
- Mwathi, Claudia (2001): *Harambee, Kenia oder verheiratet mit einem Afrikaner*. Berlin: Frieling Frauenliteratur.
- Schlegel, Horst (2009): *Das Kenia-Experiment*. Rehau: Burg Verlag.
- von Loesch, Hans; Werner Zeppenfeld (2007): *Afrikanisches Schach. Ein Leben mit den Geistern an Kenias Küste*. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.
- Zucker, Lilli (2008): *Massailand*. Norderstedt: Books on Demand.

Erfahrung im Arbeitsleben

- Ackermann, Lea; Cornelia Filter (2005): *Um Gottes willen, Lea! Mein Einsatz für die Frauen in Not*. Freiburg: Herder Verlag.
- Wutte, Irmgard (2009 [2006]): *Ein leiser Ruf aus Afrika. Mein Leben für die Kinder in Kenia*. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben.

Kriminalroman

- Alpsten, Ellen (2010): *Weisse Schuld*. München: Heyne Verlag.
- Graf, Edi (2006): *Elefantengold*. Meßkirch: Gmeiner Verlag.
- Graf, Edi (2005): *Löwenriss*. Meßkirch: Gmeiner Verlag.
- Graf, Edi (2005): *Nashornfieber*. Meßkirch: Gmeiner Verlag.
- Höner, Peter (2003): *Wiener Walzer. Mord im Euronight 467*. Zürich: Limmat Verlag.
- Höner, Peter (1995): *Seifengold*. Zürich: Limmat Verlag.
- Höner, Peter (1992): *Elefantengrab*. Zürich: Limmat Verlag.

- Höner, Peter (1990): *Rafiki Beach Hotel*. Zürich: Limmat Verlag.
- Kolarz, Henry (1981): *Die roten Elefanten*. Frankfurt am Main: Ullstein Verlag.
(verfilmt).
- Nygaard, Hannes (2013): *Fahrt zur Hölle*. Köln: Emons Verlag.
- Wolff, Detlef (1983): *Katenkamp in Kenia*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Kinderbuch/Jugendbuch

- Ostwald, Herbert; Doering, Svenja (2006): *Kilaguni. Eine Reise durch Afrika*. Nairobi: Jacaranda Designs.
- Richter, Götz R. (1974): *Kimani in Nairobi*. Berlin: Der Kinderbuchverlag Berlin.
- Zweig, Stefanie (2001 [1981]): *Die Spur des Löwen. Eine Freundschaft in Afrika*. München: Langen Müller.
- Zweig, Stefanie (2001 [1980]): *Ein Mund voll Erde/Vivian und ein Mund voll Erde*. München: Langen Müller.

Journalistische Arbeiten – Reportagen in Buchform

- Birnbaum, Michael (2002 [2000]): *Die schwarze Sonne Afrikas*. München: Pieper Verlag.
- Bitala, Michael (2007): *Das Prinzip Trotzdem. Afrikanische Augenblicke*. Wien: Picus Verlag.
- Bitala, Michael (2005): *Hundert Jahre Finsternis. Afrikanische Schlaglichter*. Wien: Picus Verlag.
- Bitala, Michael (2003): *Der Löwe im Keller des Palastes. Ostafrikanische Erfahrungen*. Wien: Picus Verlag.
- Dohrenbusch, Wim (2010): *Kenia. Einmal Nairobi und retour*. Wien: Picus Verlag.
- Ehlert, Stefan (2004): *Wangari Maathai. Mutter der Bäume. Die erste afrikanische Friedensnobelpreisträgerin*. Freiburg: Herder Verlag.
- Engelhardt, Marc (2009): *Der Hüter der zerfallenen Bücher. Afrikanische Schicksale*. Wien: Picus Verlag.
- Hartmann, Stefanie (2012): *Kenia einmal anders...* Dessau: Machtwortverlag.
- Laurien, Ingrid (2010): *Kenia. Ostafrika für Neugierige*. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Scholl-Latour, Peter (2003 [2001]): *Afrikanische Totenklage. Der Ausverkauf des Schwarzen Kontinents*. München: Goldmann Verlag.

- Slomka, Marietta (2010): *Mein afrikanisches Tagebuch. Reisen durch einen Kontinent im Aufbruch*. München: Bertelsmann Verlag.
- Thielke, Thilo (2008): *Reportagen aus dem Inneren eines zerrissenen Landes*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Virnich, Birgit (2010): *Ein Fahrrad für die Flussgötter. Reportagen aus Afrika*. München: A1 Verlag.
- Virnich, Birgit; Lolosoli, Rebecca (2011): *Mama mutig. Wie ich das erste Frauendorf Afrikas gründete*. München: Südwest Verlag.

Kenianer(innen) in Deutschland

- Kwalanda, Miriam; Koch, Birgit Theresa (2000 [1999]): *Die Farbe meines Gesichts. Lebensreise einer kenianischen Frau*. München: Knaur Verlag.
- Nabwire, Doreen; Ostwald, Herbert (2012): *Traumpass. Mein Weg aus den Slums von Nairobi auf die Fußballplätze Europas*. Köln: VGS. (verfilmt).
- Obama, Auma (2012): *Das Leben kommt immer dazwischen. Stationen einer Reise*. Köln: Bastei Lübbe Verlag.
- Oprong-Spenner, Philip (2011): *Move on up. Ich kam aus dem Elend und lernte zu leben*. München: Ullstein Verlag.

Bibliografie: Texte über deutschsprachige Literatur zu Kenia

- Augart, Julia (in Vorbereitung): Mediales Afrika. Darstellungen entgegen des Katastrophenklischees. In: Hess-Lüttich, Ernest (Hrsg.): *Gesellschaften in Bewegung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Augart, Julia (2013a): Der reisende Detektiv. Ermittler im deutschen Afrikakrimi. In: *Acta Germanica. German Studies in Africa* 41, 42–55.
- Augart, Julia (2013b): (Inter)Cultural Investigations. Kenya in German Crime Fiction. In: *Journal for Studies in Humanities and Social Sciences* 2(1), 104–116.
- Augart, Julia (2012a): Germanistik in Kenia: Interkulturelles Lesen und Verstehen durch Identifikationsmöglichkeiten. In: Hess-Lüttich, Ernest (Hrsg.): *Re-Visionen. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 177–192.
- Augart, Julia (2012b): Zauber und Magie in Afrikanisches Schach. Ein Leben mit den Geistern an Kenias Küste. In: von Maltzan, Carlotta (Hrsg.): *Magie und Sprache*. (Jahrbuch für Internationale Germanistik 108). Berlin; New York: Peter Lang, 63–78.

- Augart, Julia (2008): „Fühlt man sich wohler, gescheiter, zivilisierter? – Kommen die Weißen deswegen nach Afrika?“ – Zur interkulturellen Begegnung in Peter Höners kenianisch-Schweizer Krimtrilogie. In: *Acta Germanica. German Studies in Africa* 36, 91–104.
- Berman, Nina (2004): *Impossible Missions? German Economic, Military and Humanitarian Efforts in Africa*. Lincoln; London: University of Nebraska Press.
- Bräunlein, Peter (1996): „Die Zähne blitzten weiß“. Afrika und Afrikaner/innen im Kriminalroman (Rassismus im Krimi). In: *Die Horen. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Kritik* 182, 31–57.
- Djoufack, Patrice (2004): „Ich habe aus meiner alten Heimatsprache übersetzt. Suaaheli“. Interkulturalität und Übersetzung bei Stefanie Zweig. In: *Weltengarten. Deutsch-Afrikanisches Jahrbuch für interkulturelles Denken*, 45–64.
- Durzak, Manfred (2002): Siegfried Lenz. Vom heroischen zum alltäglichen Augenblick – Hemmingway/Crane. In: Durzak, Manfred (Hrsg.): *Die deutsche Kurzgeschichte der Gegenwart. Autorenporträts, Werkstattgespräche, Interpretationen*. 3. erw. Aufl. Würzburg: Königshausen und Neumann, 212–222.
- Göttsche, Dirk (2012): Rekonstruktion und Remythisierung der kolonialen Welt. Neue historische Romane über den deutschen Kolonialismus in Afrika. In: Hofmann, Michael; Morrien, Rita (Hrsg.): *Deutsch-afrikanische Diskurse in Geschichte und Gegenwart. Literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Amsterdam; New York: Rodopi, 171–195.
- Göttsche, Dirk (2003): Zwischen Exotismus und Postkolonialismus. Der Afrika-Diskurs in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. In: Diallo, Moustapha M.; Göttsche, Dirk (Hrsg.): *Intertextuelle Texturen. Afrika und Deutschland im Reflexionsmedium der Literatur*. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 161–244.
- Harnischfeger, Johannes (1998): Der stumme Aufstand. Siegfried Lenz: Erzählung über die Mau-Mau-Rebellen in Kenia. In: *DUSA* 29(1/2), 50–71.
- Laurien, Ingrid (2004): Starke Frauen im Paradies. Afrika als weiblicher Mythos. In: *Weltengarten. Deutsch-Afrikanisches Jahrbuch für Interkulturelles Denken*, 31–44.
- Lehner, Sonja (1994): *Schwarz-weiße Verständigung. Interkulturelle Kommunikationsprozesse in europäisch-deutschsprachigen und englisch- und französischsprachigen afrikanischen Romanen (1970-1990)*. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Mecklenburg, Norbert (2009): *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: IUDICIUM.
- Mecklenburg, Norbert (2003): Interkulturelle Literaturwissenschaft. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler, 433–439.

- Morrien, Rita (2012): „Afrika mon amour?“ – Der Afrika-Diskurs im populären deutschen Spielfilm. In: Hofmann, Michael; Morrien, Rita (Hrsg.): *Deutsch-afrikanische Diskurse in Geschichte und Gegenwart. Literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Amsterdam; New York: Rodopi, 254–284.
- Mükke, Lutz (2009): Allein auf weiter Flur: Korrespondenten in Afrika. In: *APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament* 34/35, 39–45.
- Purr, Axel Timo (2012): „I didn’t do it for you nigger“. Zum aktuellen Afrika-Diskurs in den Medien. In: Hofmann, Michael; Morrien, Rita (Hrsg.): *Deutsch-afrikanische Diskurse in Geschichte und Gegenwart. Literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Amsterdam; New York: Rodopi, 285–317.
- Riegel, Dieter (1991): Africa in West German Crime Fiction. In: Schleh, Eugene (Hrsg.): *Mysteries of Africa*. Bowling Green: Bowling Green State University Popular Press, 50–64.
- Roth, Wilhelm (2001): Die Globalisierung des Krimis. Kriminalromane über und aus der Dritten Welt. In: *Brennpunkt Dritte Welt* 200, 44–47.
(<http://astm.lu/die-globalisierung-des-krimis>) (02.02.2012).
- Scuria, Herbert (Hrsg.) (1973): *Zwischen Kap und Kilimandscharo. Reisen deutscher Forscher des 19. Jahrhunderts durch Südafrika*. Berlin: Verlag der Nationen.
- Zweig, Stefanie (2007): *Bücher für ein Millionenpublikum*. Focus 18.09.2007.
(http://www.focus.de/kultur/buecher/stefanie-zweig_aid_133138.html) (02.02.2012).

Literarische Angebote für Studierende der deutschen Sprache im Rahmen des Bachelor Programms „Moderne Europäische Fremdsprachen“ (MEL) an der Addis Ababa Universität

Jana Zehle (Universität Leipzig)

1 Operationale Definition der Schlüsselbegriffe

Literatur kann im weitesten Sinne als Oberbegriff für Schrifttum jeder Art und Gegenstand der Germanistik verstanden werden. Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache schließt insbesondere Texte ein, die den interkulturellen Dialog ermöglichen, in denen Kulturunterschiede bedacht und über Kulturgrenzen hinausgedacht wird (Gutjahr 2002). Literaturdidaktik bewegt sich somit in einem Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Lehr-Lern-Situation (Seminar, Vorlesung) und Lern- bzw. Bildungstheorien. Als ein wichtiges Bildungsziel der Literaturdidaktik im DaF-Unterricht ist die Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, als Erziehungsziele sind Fremdverstehen, Selbsterfahrung und Interkulturalität anzusehen.

Interkulturalität, bzw. interkulturelle Kompetenz beschreibt meinem Verständnis nach die Fähigkeit, mit Angehörigen einer anderen Kultur möglichst sensibel, respektvoll und konfliktfrei zu interagieren. Interkulturalität setzt eine kognitiv und emotional offene Persönlichkeit voraus, die bereit ist, die eigenen Maßstäbe und ggf. Vorurteile zu reflektieren und zu revidieren (vgl. Grimm 2010: 140).

Literatur spielte im Fremdsprachenunterricht lange Zeit eine zentrale Rolle. Angelehnt an den neuhumanistischen Bildungsauftrag war die übersetzende Lektüre literarischer Klassiker ein wesentlicher Bestandteil und gleichzeitig Leitziel im Sprachunterricht der alten wie der modernen Fremdsprachen. Zunächst galt es aber nach der Grammatik-Übersetzungsmethode nötige sprachliche Kenntnisse zu vermitteln, bevor literarische Texte in ihrer Originalsprache gelesen und wortwörtlich übersetzt wurden. Mit der zunehmenden Hinwendung zur Alltagskommunikation in den Fremdsprachen verlor die Literatur an Bedeutung. In den 1950er Jahren enthielt das damals dominierende Grundstufenlehrwerk *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* von Schulz und Griesbach (1951) nur einige anekdotenhafte Geschichten zur Auflockerung des traditionellen Unterrichts oder zur Landeskundevermittlung, aber ohne ästhetischen Eigenwert. 1981 forderte Weinrich gegen die *Langeweile des Sprachunterrichts* dessen Literarisierung oder Reliterarisierung, wobei er auf die ästhetische Funktion literarischer Sprache verwies.

Literatur im DaF-Unterricht an Schulen und Hochschulen hat seit Anfang der 1980er Jahre wieder vermehrt Einzug gefunden. Nach der einseitigen Ausrichtung auf alltägliche Kommunikationssituationen und authentische Gesprächssequenzen werden wieder vermehrt literarische Texte als Grundlagen Deutscher Sprache im Unterricht eingesetzt. Es wurden zahlreiche neue Konzepte und Praxismodelle für den Literatureinsatz entwickelt, um das sprachlich-ästhetische und didaktisch-pädagogische Potenzial im fremdsprachlichen Deutschunterricht zu nutzen. Literarische Texte erfordern weit mehr als Gebrauchstexte einen aktiven Verstehensprozess (hermeneutischen Prozess) bei den Lesenden. Sie zwingen diese dazu, eigene Sinnkonstruktionen während und nach dem Lesen zu entwickeln. Entscheidend ist die Auswahl der literarischen Texte für die Kurs- und Seminararbeit. Die Auswahl der Texte sollte sich zum einen daran orientieren, dass die Inhalte nicht zu banal sind, so dass die gelangweilten Lesenden über sie hinweg lesen. Die Texte sollten aber auch nicht zu fremdartig und komplex sein, so dass die Bemühungen der Lesenden um Sinnkonstruktionen von vornherein verhindert werden.

Die Methodik betreffend muss betont werden, dass die Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht keinen Rückfall in den alten lehrerzentrierten Interpretationsunterricht bedeutet, indem einige wenige Lernende sich bemühen, die Fragen der Lehrperson zu beantworten und der Rest der Lernenden passiv bleibt. In einem kreativen, lernerorientierten Literaturunterricht wird nicht in herkömmlicher Weise über literarische Texte gesprochen, die Texte werden vielmehr zum Ausgangs- und zum Endpunkt eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Literatur. Literarische Texte können von den Lernenden modifiziert, in szenische Darstellungen transformiert und in die Muttersprache übersetzt werden, um nur einige Beispiele zu nennen. Auch der Zugang zur Literatur kann variabel gestaltet werden, z.B. durch den Einsatz von Medien (kurze Sequenzen literarischer Verfilmungen).

In den Deutsch-Lehrwerken der 1980er und 1990er Jahren macht sich das wieder erwachte Interesse an Literatur bemerkbar und literarische Texte werden

berücksichtigt, wenn auch eher Gebrauchstexte wie Bildergeschichten, Lieder, kürzere und meist konkrete Poesie und Prosaauszüge von Gegenwartsliteratur. Obgleich die Bedeutung deutschsprachiger Literatur für den DaF-Unterricht seit den 1980er Jahren außer Frage steht und Literatur als legitimer Teil der Sprach- und Kulturvermittlung akzeptiert wurde, wird Literatur im DaF-Unterricht in Fachzeitschriften zunehmend weniger thematisiert. Der zunehmend unter Zeit- und Evaluationsdruck stehende DaF-Unterricht (wie jeder andere Unterricht) richtet sich immer stärker auf standardisierte Sprachprüfungen wie DSH und TestDaF aus, bei denen Literatur keine Rolle spielt. Die neueren Sprachlehrwerke orientieren sich weitgehend am (eher quantifizierendem) Referenzrahmen des Europarates, der erst auf der Niveaustufe B2 unter dem Kompetenzbereich „Lesen“ auch das Verstehen zeitgenössischer Prosatexte vorsieht (Glaboniat 2005). Parallel ist auch ein Rückgang literaturdidaktischer Materialien für den DaF-Unterricht zu vermerken.

Interkulturelle Literatur wird als eine Literatur, die auf verschiedene Kulturen bezogen ist und kulturelle Interdependenzen ins Zentrum rückt, definiert. Damit sei sie nicht einer meist monokulturell fokussierenden Nationalliteratur zuzuordnen, sondern werde zu einer „Literatur Dazwischen“, die sich zwischen Kulturen und auch Sprachen bewege (Wintersteiner 2006). Ich stimme mit Wintersteiners Definition überein. In der Realität pluralistischer interkultureller Gesellschaften innerhalb nationalstaatlicher Grenzen kann von monokulturell fokussierender Nationalliteratur nicht die Rede sein. Anhand der unterrichtspraktischen Beispiele werde ich zeigen, dass sich repräsentative deutschsprachige Autoren schon vor 200 Jahren in ihren – Wintersteiners Terminologie folgend – Werken den deutschsprachigen Nationalliteratur, weit über einen monokulturell eingegengten Fokus hinauswagten.

Die Tatsache, dass äthiopische Literaturwissenschaftler sich die im Folgenden vorgestellten Werke ausgewählt haben, um diese ins Amharische zu übersetzen, zu interpretieren und einzelne Abschnitte szenisch umgesetzt haben, liefert meines Erachtens nach einen Beweis nicht für die Neugierde an Fremdartigkeiten, sondern vielmehr für die Identifizierung mit der Literatur und das Erkennen der Relevanz des Geschriebenen für die eigene Person und das persönlich – kulturelle – Umfeld. Mit der Rezeption ausgewählter Werke Hesses, Kafkas und Lessings im äthiopischen Literaturkontext können diese Werke dann tatsächlich als ‚deutschsprachige Nationalliteratur‘ angesehen werden oder als ‚deutschsprachige interkulturelle Literatur‘ oder schlichtweg als ‚deutschsprachige Weltliteratur‘? Der Begriff ‚Weltliteratur‘ hat sich im 19. Jahrhundert in Deutschland als Gegenpol zum Begriff der verspäteten Nationalliteratur entwickelt und stellt die deutschen Klassiker in einen internationalen Horizont. Birus (1995) positioniert Weltliteratur als Schnittstelle zwischen Komparatistik und Germanistik.

2 Hintergründe zur Entstehung des Studienganges „Moderne Europäische Fremdsprachen“ (MEL) sowie spezifische Merkmale dieses Studienganges

Seit 2012 können äthiopische Studierende an der Addis Ababa Universität Deutsch als Fremdsprache im Rahmen eines integrierten Bachelorprogramms „Moderne Europäische Fremdsprachen“ (MEL) erlernen. Dieser Fremdspracherwerb kann nicht auf deutschsprachige Vorkenntnisse aufbauen, da Deutsch als Wahl- oder Pflichtfach weder an äthiopischen Primar- noch Sekundarschulen angeboten wird. Nach Böhm (2003: 416) lässt „die Bildungspolitik Äthiopiens [...] keinen Raum für Deutsch als Schulfremdsprache“, und aktuelle Entwicklungen in der Bildungs- und Fremdsprachenpolitik zeigen auch keine andere Zielrichtung.

Außerhalb der Universitätsräume gibt es für die Studierenden keine oder nur sehr begrenzt Möglichkeiten, die deutsche Sprache zu sprechen, hören oder zu lesen. Das Internet ist nicht sehr weit entwickelt und äußerst unzuverlässig. Nach Angaben eines MEL-Studierenden stehen den rund 5.000 Bachelor-Studierenden an der Addis Ababa Universität auf dem Main Campus 31 PC-Plätze zur Verfügung. Das Internet als Medium zur Erweiterung der deutschen Sprachkenntnisse spielt demzufolge eine untergeordnete Rolle. Die Deutschabteilung der Addis Ababa Universität wie auch das Goethe-Institut Addis Abeba bieten eine deutschsprachige Bibliothek mit Büchern und Zeitschriften an, die aber nur sporadisch von den Studierenden genutzt wird. Auf meine Frage nach den Gründen hierfür erhielt ich die Antwort, dass ganze Bücher zu umfangreich seien. In Äthiopien herrscht eher eine orale denn schriftliche Tradition vor. Dies geht auf die traditionelle Beschulung in religiösen Einrichtungen zurück. Der orthodoxe Priester liest aus dem Alten Testament vor und die überwiegend analphabetisierte Gemeinde hört zu. Dies ist bis heute nicht anders – auch wenn sicherlich ein deutlich größerer Anteil der Gemeinde alphabetisiert ist.

Nach dieser allgemein gehaltenen Einführung in den Studiengang „Moderne Europäische Fremdsprachen“ (MEL), komme ich nun zum Stellenwert von Literatur in diesem Studiengang. Der Studiengang „Moderne Europäische Fremdsprachen“ (MEL) sieht sich unter einem enormen Zeit- und Evaluationsdruck: In vier Jahren müssen die Studierenden ohne irgendwelche Vorkenntnisse zwei Fremdsprachen so weit beherrschen, dass sie diese sicher in Berufs- und Arbeitswelt einsetzen können. Das hochgesetzte Ziel universitärer Ausbildung in Äthiopien ist es, qualifizierte Arbeitskräfte für den Arbeitsmarkt auszubilden und den Studierenden möglichst eine Einstellung nach Abschluss ihres Studiums zu garantieren. Entsprechend mussten wir eine sogenannte Bedarfsanalyse im Vorfeld der Implementierung des Studiengangs „Moderne Europäische Fremdsprachen“ (MEL) durchführen und nachweisen, dass sich mit der Absolvierung dieses BA-Studiengangs die Employabilität der Studienabsolventen erhöht. Unter diesen Bedingungen war es kaum möglich, Literaturwissenschaft in den Fächerkanon aufzunehmen. Ein Blick in das Curriculum bestätigt, dass Literaturthemen in den jeweiligen Sprachen

(Deutsch, Spanisch, Italienisch und Portugiesisch) zumindest in den Seminaren *Language for Specific Purposes I* und *II* (MEL 303 und 304) sowie in dem sprachensübergreifenden Seminar *Contemporary Europe: An Overview of Literature, and History* (MEL 322) berücksichtigt werden können. Dieses Seminar wird für Studierende aller vier Sprachen gemeinsam und daher in Englisch angeboten. Ein Ausschnitt aus der Kursbeschreibung bestätigt, dass deutschsprachige Literatur nur äußerst marginal berücksichtigt wird:

Course Description

It is designed to offer an overview of selected areas of European history and literature of the 20th and 21st centuries. Special consideration will be given to the evolution of the social and political structures.

Course Objectives

At the end of this course, students will be able to:

- Identify the genres of European literature and their characteristics;
- Know the general trends of European history;
- Read and analyze selected literary works (Addis Ababa University 2010).

3 Literaturseminare in Kooperation mit dem Goethe-Institut im akademischen Jahr 2012/13

Ich habe erläutert, warum Literaturwissenschaft nur eine Randposition im akkreditierten Studienprogramm für Deutschlernende an der AAU einnimmt. In diesem akademischen Jahr habe ich daher beschlossen, gemeinsam mit der Leiterin und den Mitarbeitern des Goethe-Instituts Literaturveranstaltungen anzubieten, zu denen wir neben den Deutschstudierenden der Addis Ababa Universität und des Goethe-Instituts auch Interessierte an deutscher Literatur und Sprache einladen. Obwohl die deutsche Sprache an den Schulen nicht unterrichtet wird, gibt es eine Vielzahl Äthiopierinnen und Äthiopier, die gut Deutsch sprechen, da sie in Deutschland studiert und meistens einen Deutschsprachkurs am Herder-Institut in Leipzig belegt haben (Abkommen zwischen dem ehemaligen DERG Regime Äthiopiens und der ehemaligen Regierung der DDR).

Die Auswahl der literarischen Werke und Autoren erfolgte zum einen nach Jubiläen: 50. Todestag Hermann Hesses, 130. Geburtstag Franz Kafkas, Uraufführung von Lessings *Nathan der Weise* vor 230 Jahren und zum anderen nach Absprache mit meinem äthiopischen Kollegen am Goethe-Institut in Bezug auf die Relevanz der Autoren und Werke für ein äthiopisches Publikum und schließlich nach dem Vorhandensein von Materialien.

Hermann Hesse

Ein Spiegelartikel (Matussek 2012: 126) bot neben der herkömmlichen Biografie eine wichtige Ergänzung und Grundlage für einen Vortrag über Leben und Werke

des Autors und gleichzeitig auch Ideen für eine szenische Umsetzung: ein Klappstuhl, eine blaue Blume in einer Metalldose, rundherum Getöse, ein stiller Protest gegen übereilte Globalisierungsschritte – diese Szene könnte auch dem Alltag in Addis Ababa entsprungen sein. Eine Beschäftigung mit Hermann Hesse und seinen Werken ermöglicht es, Lyrik (das Gedicht *Stufen*) und Prosa (der Roman *Siddharta*) zu behandeln. Interessanterweise gibt es eine amharischsprachige Übersetzung des Romans *Siddharta* und es war uns möglich, den Übersetzer einzuladen und aus der amharischsprachigen Übersetzung ausgewählte Sequenzen und die entsprechenden deutschsprachigen Sequenzen vorzulesen. Fragen der Übersetzung und Interpretation wurden erörtert, sowie die Beweggründe, ausgerechnet dieses Stück auszuwählen. Den Abschluss dieses Literaturseminars zu Hermann Hesse bildete die Filmvorführung *Siddharta* unter der Regie Conrad Rocks (1972) mit anschließender Diskussion.

Franz Kafka

Für das Literaturseminar zum Leben und Werk Franz Kafkas konnten wir einen Vertreter der tschechischen Botschaft einladen, weiterhin stellte die tschechische Botschaft uns eine Posterpräsentation, die anlässlich des Kafka-Jubiläums entwickelt wurde, zur Verfügung, die eine wichtige visuelle Ergänzung zur Biografiebeschreibung bot. Im Literaturseminar zum Leben und zu den Werken Kafkas nahmen Kurzgeschichten einen wichtigen Raum ein. Wiederum gab es amharischsprachige Übersetzungen ausgewählter Kurzgeschichten und es war uns auch hier möglich, die Übersetzer einzuladen und die Kurzgeschichten (*Vor dem Gesetz*, *Ein altes Blatt*, *Gemeinschaft*, *Ein Kommentar*) sowohl in der amharischen als auch in der deutschen Sprache zu lesen und zu kommentieren sowie sich mit den Übersetzern über die Interpretation auszutauschen.

Der einstündige Film *Die Verwandlung* von 1975 unter der Regie von Jan Nemeč bildete den Abschluss der Veranstaltung. Die Wahl dieser Verfilmung begründet sich wie folgt:

- Der Inhalt dieses Romans ist so absurd, dass er sogleich Neugier weckt;
- Im Vergleich zu anderen Werken Kafkas, z.B. *Der Prozess*, kann dieser Roman nicht leicht als eine politische Provokation gedeutet werden, was angesichts der angespannten politischen Lage in Äthiopien nicht ratsam wäre;
- Der Film ist relativ kurz;
- Der Anteil sprachlicher Handlungen ist nicht umfangreich und so auch für Zuschauer, deren Deutschkenntnisse (noch) begrenzt sind, durchaus verständlich. Ergänzend haben wir den Zuschauern das Transkript der Sprechhandlungen in englischer Sprache zur Verfügung

gestellt (acht Doppelseiten kopiert). Auf die Filmdarbietung folgte wiederum eine Diskussion.

Gotthold Ephraim Lessing

Auch für dieses Literaturseminar konnten wir erzählende, filmische und szenische Darbietungen verbinden und wie zuvor Außenstehende, in diesem Fall Schauspieler (Amateure) einbeziehen. Ausschnitte aus dem Leben und den Werken Kafkas und Ausschnitte aus dem Drama *Nathan der Weise* wurden dem Publikum sowohl in filmischen Episoden (deutschsprachig), szenischer Darstellung (amharischsprachig) und erzählend (englischsprachig) dargeboten. Wir haben uns bewusst gegen die Vorführung des kompletten Films *Nathan der Weise* entschieden, da die Verfilmung nicht besonders spektakulär ist, viel Zeit in Anspruch nimmt und deshalb langatmig erscheinen könnte.

Wir haben uns auf zwei Kernstücke konzentriert:

1. die Ringparabel: das Nebeneinander verschiedener Religionen in diesem Stück der drei großen Religionen Christentum, Islam und Judentum spielt für Äthiopien mit seiner langen religiösen Tradition und fest etablierten religiösen Gemeinschaften (orthodoxe Christen, Muslime, jüdische Falascha) eine sowohl historische als auch aktuelle sehr wichtige Rolle.
2. Die Hiobsbotschaft, bzw. die Parallele zur Hiobsgeschichte im Alten Testament: für Äthiopien eine wichtige biblische Geschichte, die sehr bekannt ist.

Von einer strengen inhaltlichen und methodischen Abfolge haben wir bei diesem Seminar abgesehen; für uns waren die Vermittlung dieser beiden Kernstücke auf vielfältige Weise, die unterschiedlichen Interpretationen und die darauf folgenden Perzeptionen der Zuhörenden und Zuschauenden wichtig.

4 Fazit

Ich habe beschrieben, wie wir, d.h. hauptsächlich ein Mitarbeiter aus dem Goethe-Institut Addis Ababa und ich, uns im akademischen Jahr 2012/13 bemüht haben, ausgewählte Stücke der deutschsprachigen Weltliteratur einem breiten und heterogenen Publikum nahezubringen. Die Auswahl der Stücke war insofern bereits determiniert, als es sich um Stücke handelt, mit denen sich äthiopische Literaturinteressierte bereits beschäftigt und hierzu publiziert haben. Hier kommen wir an die bereits erwähnte Schnittstelle der Germanistik und Komparatistik deutschsprachiger Weltliteratur: Wie wurde was und warum adaptiert? Und wir verfolgten ein wichtiges, ebenfalls bereits genanntes Bildungs- und Erziehungsziel der handlungs-

orientierten Literaturdidaktik im DaF-Unterricht, nämlich dem des Fremdverstehens, der Selbsterfahrung und der Interkulturalität.

Bibliografie

- Addis Ababa University; Faculty of Language Studies; Department of Modern European Languages (Hrsg.) (2010): *Curriculum Modern European Languages MEL*. Addis Ababa University.
- Birus, Hendrik (1995): *Komparatistik und Germanistik*. Stuttgart: Metzler.
- 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*. (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Glaboniat, Manuela (2005): *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibung, Kommunikative Mittel. Niveau A1, A2, B1, B2*. Berlin; München: Langenscheidt.
- Grimm, Thomas (2010): Interkulturelle Kompetenz. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: UTB, 140.
- Gutjahr, Ortrud (2002): Alterität und Interkulturalität. Neuere Deutsche Literatur. In: Benthien, Claudia; Velten, Hans Rudolph (Hrsg.): *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 345–367.
- Hesse, Hermann (1974): *Siddharta*. Berlin: Suhrkamp.
- Kafka, Franz. (1999): *Die Verwandlung*. Berlin: Suhrkamp.
- Lessing, Gotthold Ephraim. (2003): *Nathan der Weise*. Berlin: Suhrkamp.
- Matussek, Matthias (2012): Ich mach mein Ding. In: *Der Spiegel* 32, 124–132.
- Schulz, Dora; Griesbach, Heinz (1951): *Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band*. München: Hueber Verlag.
- Weinrich, Harald (1981): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27, 169–185.
- Wintersteiner, Werner (2006): *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt: Glava.

Der Einsatz von Märchen im Deutschstudium und -unterricht in Kenia

Patrick Mutie Mutie (Moi University Eldoret)

Das Germanistikstudium bzw. der Deutschunterricht in Ostafrika sieht sich häufig mehreren Herausforderungen gegenüber gestellt, die meist deshalb auftauchen, weil es sich um eine Fremdsprache handelt. Es besteht eine große Notwendigkeit für Lehrer und Dozenten, sich zu bemühen, das Vermitteln und Verstehen der Germanistik und des Deutschunterricht zu erleichtern.

Die Literaturwissenschaft ist ein Zweig der Germanistik, in der Studierende häufig mit Problemen konfrontiert werden, beispielsweise, wie sie Texte lesen, verstehen und interpretieren können. Diese Hindernisse können beseitigt werden, indem Lehrer und Dozenten interkulturell arbeiten und das Vorwissen der Schüler und Studierenden und deren kulturellen Hintergrund in den Vermittlungsprozess mit einbeziehen. Konkret meine ich damit, dass die Lehrenden sich auf bereits bekannte literarische Werke beziehen sollten, um das noch Unbekannte einzuführen, zumindest wenn es um Werke geht, die kulturelle (nicht ausschließlich sprachliche) Ähnlichkeiten haben. Eine effektive Vorgehensweise, Literatur Fremdsprachenlernenden interkulturell, verständlich und interessant anzubieten, ergibt sich durch den Einsatz interkultureller Texte, die beide Kulturräume – den eigenen und den fremden – integriert. Am Beispiel ausgewählter Märchen werde ich die Vorgehensweise erklären, die die Vermittlung des Literaturunterrichts an kenianische Studierende im ersten und zweiten Studienjahr oder an Sekundarschüler in den oberen Klassen erleichtern soll.

Spezifisch bei Märchen sind u.a. Fantasie, Kinderträume und ein glückliches Ende. Märchen sind zwar fantastisch und wirken daher weniger glaubwürdig oder

realitätsnah, andererseits spiegeln sie realistische Situationen in unserem Alltag wider. Da Märchen als eine Form oraler Literaturtradition fungieren, dienen sie auch als Mittel der Kultur- und Erbgutsüberlieferung bzw. -bewahrung. Die Moral in Märchen, die immer zentral als die ultimative Lehre der Geschichte steht, darf nicht unbeachtet bleiben.

In diesem Beitrag möchte ich mich mit der effektiven Vermittlung der deutschsprachigen Literatur im Germanistikunterricht mit Märchen als Hilfsmittel. Der westafrikanische Märchenautor und Kritiker, Bernard B. Dadié (1981), hat deutsche Märchen von den Gebrüdern Grimm auf seine Art umgeschrieben. Die Idee oder das Motiv ist immer gleich in beiden Varianten, während die Figuren und die Handlungsweisen unterschiedlich sein mögen. Wie von Almut Seiler-Dietrich (2006: 35) dargestellt, heißt eine von Bernard Dadiés Geschichten *Das Geständnis* (1981) und erinnert an ein deutsches Märchen in der Grimm'schen Sammlung mit dem Titel *Die klare Sonne bringt's an den Tag*.

Beide Male geht es darum, dass einem Mörder von seinem Opfer bei dessen letztem Atemzug prophezeit wird, die Sonne werde das Verbrechen an den Tag bringen. Beide Male verrät sich der Bösewicht selbst gegenüber seiner Frau. Aber während in der Grimm'schen Fassung der Mörder tatsächlich vor Gericht kommt, heißt es bei Dadié:

Der Wind flüsterte das Geständnis einer Schwalbe zu, die zu ihrem Nest flog. Die Schwalbe vertraute die Neuigkeit der Palme an, auf der die Webevögel schlummerten. Der Papagei überraschte sie beim Gespräch. Er schloss die ganze Nacht kein Auge, war nur damit beschäftigt, sein Lästermaul zu gebrauchen. Der Wind und die Schwalbe setzten ihren Weg fort, aber die Webevögel legten die Platte am nächsten Morgen wieder auf. Es war kein großes ununterbrochenes Gemurmel und Gemunkel mehr, sondern eine Art Klagelied, in dem die Worte: Fackel, Bad, Gewehr, Diebstahl, Frau, Usurpation, Thron, Mörder wiederkehrten. Der Uhu, vom Tageslicht überrascht und blind, sprach die Dinge im Zorn so aus, wie sie waren.

Danach erfuhren die Menschen vom Verbrechen des hochgestellten Aka.

- Meint ihr, dass sie der Enthüllung Glauben schenkten?
- Warum denn nicht?
- Ihr irrt euch. Sie klagten die Vögel der Tollheit an, weil Aka stark, mächtig, groß und reich war.

Seiler-Dietrich (2006) gesteht, dass hier einige Märchenmotive vorkommen, die sich in ihrer afrikanischen Abwandlung so reizvoll lesen lassen wie in ihrer Grimm'schen Form. Eine zweite Fassung von Dadié scheint dem Prinzip vom Grimm'schen Märchen *Das Rumpelstilzchen* gefolgt zu sein, nämlich des eines geheim gehaltenen Namens, dessen Erkennen mit einem großen Preis belohnt werden soll. Doch auffallend und wichtig für mich ist dabei der Bezug auf die afrikanische Tradition der Namensgebung:

Die Wichtigkeit des Namens, aus der heraus im Märchen vom Rumpelstilzchen die Handlung entwickelt wird, ist den Afrikanern etwas ganz geläufiges. In der

traditionellen afrikanischen Gesellschaft bekommt ein Kind bei der Geburt nur einen vorläufigen Namen; im Lauf der Jahre kann es sich selber den Namen, der zu ihm passt, erwerben. (Seiler-Dietrich 2006: 35)

Der Name, so Seiler-Dietrich (2006: 36) weiter, verrät viel über den Charakter seines Besitzers oder über dessen besondere Fähigkeiten und Interessen, denn er hat immer eine Bedeutung:

In Dadiés Märchen „Die Straße“ will ein Vater seine Tochter nur an denjenigen verheiraten, der ihren Namen kennt. Und dieses Mädchen, dessen Name geheim gehalten wird, ist nicht irgendwer: es ist immerhin die jüngste Tochter Gottes, die Schönste unter den Schönen [...].

Das einzige Tier, das es schaffte, durch einen Zauber den Namen von der Straße zu entlocken, war die Spinne:

Die listige Spinne, das schlaueste Wesen unter den Tieren der afrikanischen Fabel schafft es: die Spinne bezirzt mit ihrer magischen Trommel und ihren Tanzkünsten die Straße, [...] die alle Geheimnisse kennt und schließlich der Spinne den Namen der jüngsten Tochter Gottes verrät. Gott verheiratet seine Tochter mit Herrn Spinne, aber die verräterische Straße muss es büßen. (Seiler-Dietrich 2006: 36)

Gott bestrafte die Straße, die vorher sehr gerade war und aus ihr wurden allerlei schlechte Straßen, manche unbegebar.

Dies sind Beispiele, die in bekannten afrikanischen bzw. kenianischen Märchen eingesetzt werden können, die im Prinzip den deutschen Märchen ähneln und die deshalb als Einstieg in die deutschen Märchen verwendet werden können, um:

1. Lerner kulturell und landeskundlich zu entlasten bzw. vorzubereiten;
2. Lerner zum Lesen zu motivieren, denn auch das, was sie schon wissen, ist deutsche Literatur;
3. das Vorwissen der Lerner zu aktivieren, um das Verstehen des Neuen zu erleichtern;
4. den Lernern anhand von konkreten Beispielen zu zeigen, dass die beiden (die eigenen und die fremden deutschen) Kulturhintergründe sowohl ähnlich als auch verschieden sind können;
5. als Folge der Erkennung die Lerner interkulturell tolerant zu erziehen, damit sie u.a. Vorurteile und Stereotype über die deutschen Kulturen abbauen bzw. richtig einschätzen und folglich lockerer und toleranter mit Deutschen oder in deutscher Umgebung sind.

Interkulturelle Erziehung und Toleranz sind wichtige Aspekte im Fremdsprachenunterricht und nicht weniger im Literaturunterricht, wo deutsche Literatur an fremdsprachliche Lerner vermittelt wird. Sie führt dazu, dass die Lerner das Fremde verstehen und es ohne Angst akzeptieren. Dazu gehört auch das Wissen, wie man mit Menschen dieser fremden Kultur leben, zusammenarbeiten und kommu-

nizieren kann. Inga Pohlmeier (2004) hat sich mit diesem Thema der Literaturdidaktik befasst. Dabei hat sie Spinner zitiert:

In der Literaturdidaktik besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass die Beschäftigung mit Literatur förderlich für die Ausbildung des Fremdverstehens ist. Spinner spricht beispielsweise davon, dass Literatur als das wichtigste Medium betrachtet werden kann, das sich die Menschheit zur Ausbildung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme geschaffen hat. Literatur lässt ‚uns fremde Erfahrungsperspektive nachvollziehen‘, sie setzt ‚verschiedene Perspektiven miteinander in Beziehung‘ und regt dazu an, ‚über Gründe und Folgen verschiedener Sichtweisen nachzudenken‘. (Spinner, zit. in Pohlmeier 2004: 18)

Dass Literatur verschiedene Perspektiven miteinander in Beziehung setzt, heißt so viel wie, dass der fremdsprachliche Lerner der deutschen Literatur seine Weltanschauung (einschließlich seines Weltwissens, Kultur, Vorstellungen über und Haltungen gegenüber fremder Kulturen – hier deutsche) und seiner eigenen Welt erweitert, indem er eine neue Weltanschauung erwirbt, nämlich die der deutschen Kultur.

Diese Multiperspektivität möchte ich nun anhand konkreter Beispiele veranschaulichen. Zunächst zeige ich zwei kenianische Märchen, welche als Vorentlastung für ihre deutschen Entsprechungen verwendet werden können. Schließlich illustriere ich dies an einem deutschsprachigen Romanausschnitt über eine Kenianerin, die in Deutschland erfolgreich wird.

Das kenianische Märchen *Two brothers who were friends*, dessen Protagonisten dem Stamm der Massai angehören, eignet sich als Einstieg in den Märchenunterricht, wenn man das deutsche Märchen *Aschenputtel* behandeln möchte. Diese beiden Märchen stellen zwei Varianten der gleichen Geschichte dar. Das kenianische Märchen handelt von zwei Jungen. Beide waren Söhne desselben Vaters, aber von unterschiedlichen Müttern. Die Mutter des einen Jungen starb, als er noch sehr jung war. Dann heiratete sein Vater eine zweite Frau, die den anderen Sohn zur Welt brachte.

Beide Jungen hatten die Aufgabe, das Vieh draußen auf dem Feld zu beaufsichtigen. Da die Mutter ihren Stiefsohn hasste, überlegte sie sich einen Plan, wie sie ihn erledigen könnte. Eines Tages, als die Jungen das Vieh heraustrieben, um es zu füttern, sagte sie ihrem eigenen Sohn, er solle am Mittag zurück nach Hause kommen, damit sie ihm den Kopf rasieren könne. Er tat, was seine Mutter von ihm wollte. Er wurde rasiert und ging zurück zum Vieh und teilte seinem Stiefbruder mit, dass er nun an der Reihe sei, nach Hause zu gehen, um von der Stiefmutter rasiert zu werden.

Nichts ahnend rannte er heimwärts. Die Stiefmutter hatte ein großes Loch neben dem Bett gegraben. Sie wies den Jungen an, ein Rasiermesser neben dem Bett hervorzuholen. Während er sich aber bemühte, nach dem Rasiermesser zu suchen, fiel er plötzlich in das Loch. Seine böse Stiefmutter bedeckte das Loch mit einem großen Stein. Sein Bruder konnte ihn nicht mehr finden und die Mutter beharrte darauf, dass sie den Jungen rasiert und ihn zurück zum Feld geschickt hätte. Über-

all suchte man den Stiefsohn, vergeblich. Nach einer Weile setzten die Dorfbewohner das Dorf in Brand. Der verbliebene Sohn kam viel später zu dem ehemaligen Hof zurück, um das Vieh dort weiden zu lassen, denn das Gras war dort schön gewachsen. Als das Vieh graste, saß er auf dem Stein, der seinen Bruder bedeckte. Da erinnerte er sich zufällig an das Lied, das die zwei sangen, wenn sie ihre Kühe auf dem Feld melken wollten, um die Milch dort zu trinken:

Son of my father
The udder of the dapple grey is bursting with milk.
But I will not draw from your teats
Son of my father.

Der Bruder im Loch hörte dies und entgegnete, dass er ihm erlaubte, die Milch zu melken. Er teilte ihm außerdem mit, dass seine Mutter es war, die ihn in das Loch hinein geworfen hatte. Der Junge dachte, das wäre nur ein Echo seiner eigenen Worte aus dem Wald und wiederholte den Gesang. Sein Bruder entgegnete dasselbe zum zweiten Mal und der Junge war nun sicher, dass die Stimme unter dem Stein hervorkam. So rollte er den Stein hastig weg und fand erstaunlicherweise seinen Bruder darunter. Er half ihm aus dem Loch. Der Stiefsohn war beschmutzt und hatte Erde gegessen. Er konnte wegen der ununterbrochenen Dunkelheit kaum sehen. Sein Bruder gab ihm zu essen und zog ihn gut an.

Da sein Bruder ihn lieber hatte als irgendetwas sonst, schärfte er seinen Speer und bei der Ankunft an der Hütte seiner Mutter durchbohrte er sie damit. Er teilte dies zunächst seinem Vater mit, der wiederum die Dorfbewohner über die Neuigkeit informierte. Jeder, der zu der Versammlung kam, hörte leise zu, ohne ein Wort zu sagen. So lebten die Jungen froh miteinander, jedoch ohne eine Mutter.

Das zweite kenianische Märchen, das ich selbst in der Schule und zu Hause erzählt bekommen habe, lautet *The man, his son and their donkey*. Es ist ein bekanntes kenianisches Märchen und es ist nicht klar, von welcher ethnischen Gruppe es stammt. Es könnte auch möglicherweise kein originales kenianisches Märchen sein, denn man findet es in mehreren Ländern in leicht veränderten Varianten. Dieses Märchen gilt als kenianische Variante von der Grimm'schen Geschichte *Hans im Glück*.

Das Märchen handelt davon, dass ein Vater seinen Esel auf einem fernen Markt verkaufen wollte, denn er war zu alt geworden und arbeitete nicht mehr. Er nahm seinen Sohn als Begleitung mit. Nach einer Weile, als die drei auf der Straße gelaufen waren, begegnete ihnen jemand, der meint, der Sohn sei müde und soll deshalb auf dem Esel sitzen, um darauf zu reiten. Gehorsam befahl der Vater seinem Sohn, auf den Eselrücken zu klettern. Nach einer Weile begegneten sie wieder jemandem, der der Meinung war, es sei unhöflich, dass der Sohn auf dem Rücken des Esels sitze, während sein Vater, der ein alter Mann ist, zu Fuß laufen muss. Es sollte eigentlich umgekehrt sein. Und so folgten sie dem Ratschlag des Fremden und der Vater kletterte auf den Rücken des Esels.

Wieder begegnete dem Paar eine Gruppe von Leuten, die ihnen riet, dass beide auf dem Esel reiten sollten, was sie sogleich taten. Weiter auf der Straße trafen sie auf eine Gruppe von Frauen, die sich empörte, dass ein Esel so schwer tragen musste. Aus Mitleid baten sie den Vater und seinen Sohn, den Esel zu tragen, um ihn auch ausruhen zu lassen. Während sie versuchten, ihn zu fesseln und auf den Rücken zu legen, schlug der Esel mit allen Vieren um sich und rannte ins Gebüsch. So schafften sie es leider nicht, den Esel zum Markt zu bringen und mussten erschöpft wieder nach Hause zurückkehren.

Ein Vergleich dieser Märchen mit ihrem Grimm'schen Pendant bringt interessante Erkenntnisse zu Tage. Wenn wir *Aschenputtel* und *Two brothers who were friends* nehmen, sehen wir, dass die beiden Geschichten folgende Ähnlichkeiten aufweisen:

- Es handelt sich um eine böse Stiefmutter und ein Stiefkind (bei *Aschenputtel* die Stieftochter, bei *Two brothers who were friends* der Stiefsohn);
- Das Thema der Misshandlung wird in beiden Märchen dargestellt, insbesondere durch die Schmutzigkeit der Opfer und deren zerrissene Kleider;
- Das Motiv des Hasses der Stiefmutter ist vorherrschend.

Der zweite Vergleich zwischen *The man, his son and their donkey* und *Hans im Glück* erweckt ähnliches Interesse und führt zum besseren Verständnis des letzteren Märchens. In den folgenden Weisen sind sich die Märchen ähnlich:

- Beide thematisieren die Beziehungen zwischen Menschen und Tieren;
- Das Ziel ist bei beiden, einen Handel durchzuführen: Der Vater und der Sohn möchten den Esel zum Markt bringen; Hans verhandelt sein Gehalt für ein Tier bzw. jeweils ein Tier für ein anderes;
- Die Moral bei beiden ist, die Ratschläge von Leuten zu ignorieren, denn diese verführen meistens;
- Das Motiv des Verlusts herrscht im Laufe bzw. am Ende der beiden Märchen vor: Hans verliert alles Materielle, während der Vater und sein Sohn den Esel verlieren;
- In beiden Märchen handeln die Figuren scheinbar unvernünftig.

Dieser Vergleich führt zur gegenseitigen Erhellung. Vor allem merken die Deutschlernenden, dass das Neue nicht mehr so neu ist, denn es gibt eine bekannte einheimische Variante. Aus diesem Grund werden sie dazu motiviert und inspiriert, dem Neuen zu begegnen. Sie erkennen auch die Tatsache, dass es nicht nur Überschneidungen zwischen den beiden Kulturen gibt, die in den Märchen widergespiegelt werden, sondern dass es auch Unterschiede gibt. Das erweitert das Landeskundewissen der Studenten. Beispielsweise sollten sie bei *Aschenputtel* die Jahreszeit Winter (repräsentiert durch „Schnee“) erkennen, den es in ihrer Kultur nicht gibt. Dasselbe gilt möglicherweise auch für die Holzschuhe. Die positiven Eigenschaften, wie Weisheit, Vernunft und Liebe sowie die Bestrafung der Bösen bzw. der

Unvernünftigen und die Belohnung der Guten und Frommen werden in Märchen deutlich gemacht.

Im Literaturunterricht begrenze ich mich jedoch nicht auf Märchen. Diese dienen lediglich als Beispiel, dass auch auf andere Epik-Formen angewandt werden kann. Nun bespreche ich einen Roman, beziehungsweise Auszüge aus den ersten beiden Kapiteln. Dieser Roman thematisiert die autobiografisch angelehnte Protagonistin Doreen und ihren Aufstieg von der Armut in Kibera, einem kenianischen Ghetto in der Hauptstadt Nairobi, zu einem europäischen Fußballprofi. Dieser autobiografische Roman, verfasst von einer Kenianerin und einem deutschen Journalisten, könnte als sehr relevantes Unterrichtsmaterial im fremdsprachlichen Literaturunterricht dienen.

Einige Charakteristika machen diesen Roman als Einstieg in die deutsche Literatur für kenianische Lerner unverzichtbar. Zunächst ist da die Identifizierung mit der kenianischen Autorin, die einen typischen ‚kenianischen‘ Alltag erlebt. Die Lernenden verfolgen nicht nur typische Probleme wie eine unerwartete Schwangerschaft, sondern auch die Art und Weise, in der sie diese ‚schlechte‘ Nachricht mitteilt, nämlich durch eine SMS, ist typisch kenianisch: kurzgefasste Wörter mit Abkürzungen, im Roman als „Kürzelsprache“ bezeichnet, um möglichst viel in einer einzelnen SMS sagen zu können:

„I messd up my future. I dnt wnt 2 tel u ths on 4n!“ Diese kryptische Botschaft leuchtete auf dem Display meines Handys auf. Einen Moment dauerte es, bis ich die Mitteilung verstand: „Ich habe meine Zukunft zerstört, ich möchte es dir nicht am Telefon sagen.“ Doreen liebt diese Kürzelsprache, sie ist schicke Alltagskultur der jungen Leute in Nairobi, aber auch ökonomische Reduzierung der Zeichen. Fasse dich kurz – Buchstaben sind Geld! 160 Zeichen für vier Schilling, (ungefähr vier Cent) innerhalb des Landes. Geld ist knapp in Kenia, auch bei Doreen. (Nabwire; Ostwald 2011: 10)

Der Hintergrund schließt auch eine gelebte Mehrsprachigkeit mit Sprachen wie Kiswahili, Luhya, Kikuyu, Sheng, Englisch und Erläuterungen zur Namensgebung ein. Die folgenden Zitate sollen dies verdeutlichen:

Doch ich blieb skeptisch. es waren bereits gut sechs Wochen vergangen, seit ich das letzte Mal *mashirou* war, wie wir es unter Mädchen in Suaheli sagen, wenn man seine Periode hat. (Nabwire; Ostwald 2011: 12)

Dann riss ich mich zusammen. In Suaheli sagen wir *live limalo* – was passiert ist, ist passiert. Ich musste mich dem allen stellen und lernen, damit umzugehen. Noch am selben Tag meines positiven Tests entschloss ich mich, zu meinem Freund zu gehen und ihm die Neuigkeit zu erzählen. (Nabwire; Ostwald 2011: 17)

Schon einige Wochen nach der Geburt nannte mich mein Papa oft ‚*Dodo*‘, ein Kosenamen, der vom englischen *daughter*, also Tochter, abgeleitet ist. (Nabwire; Ostwald 2011: 26)

Wir stellen fest, dass die Namensgebung einen guten Anlass bietet, über die Mehrsprachigkeit Kenias zu diskutieren, zumal die Landesbewohner vielen unterschied-

lichen Volksgruppen angehören. Die Umgangssprache ist hauptsächlich unter der jüngeren Generation vertreten, darin werden besondere Aspekte ausgedrückt, die andere nicht wissen sollen. Die Erzählsprache bleibt jedoch Deutsch. Der kenianische Deutschstudent wird im Literaturunterricht die deutsche Sprache, Landeskunde und die Kulturen kennenlernen, und mithilfe seiner eigenen Kultur und Landeskunde reflektieren – denn er kennt meist alles, was über sein Land erzählt wird. Dieses Interesse dient ihm als Motivation, Literatur zu lesen. Daraus entwickelt sich ein allmählich größer werdendes Interesse, auch deutsche Literatur zu lesen, die scheinbar keine Berührungspunkte mit Kenia bietet; die also als ‚fremd‘ gelten würde.

Bibliografie

- Dadié, Bernard B. (1981): *Das Krokodil und der Königsfischer*. Berlin: Volk und Welt.
- Nabwire, Doreen; Ostwald, Herbert (2011): *Traumpass. Mein Weg aus den Slums von Nairobi auf die Fußballplätze Europas*. Köln: VGS.
- Pohlmeier, Inga (2004): *Kinder und Jugendbücher über Afrika und Afrikaner. Eine literaturwissenschaftliche und -didaktische Analyse im Hinblick auf interkulturelle Erziehungsaspekte*. Norderstedt: Grin.
- Seiler-Dietrich, Almut (2006): *Afrika interpretieren. 50 Jahre Unabhängigkeit – 50 Jahre Literatur*. Heidelberg: Books on African Studies Bedu-Addo, 34–37.

Literaturvermittlung an der Universität Khartum

Mohammed Ahmed An-Noor (University of Khartoum)

1 Einleitung

Die Universität Khartum (*University of Khartoum*) wurde im Jahre 1902 gegründet. Sie ist die älteste und größte Universität Sudans. Sie hat 21 Fakultäten, 12 Institute und Forschungszentren und über 24.000 Studierende. Unter diesen 21 Fakultäten wurde die Philosophische Fakultät (*Faculty of Arts*) im Jahre 1956 gegründet. Die Philosophische Fakultät hat 14 Abteilungen und drei Institute, von denen die Deutschabteilung (*Department of German Language*) im Jahre 1990 gegründet wurde.

2 Das *Department of German Language*

Die Deutschabteilung bietet den Studierenden den *B.A. General* nach vier Jahren und nach fünf Jahren den *B.A. Honours* an. Das Studienprogramm besteht aus Sprachkursen, in denen die vier Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen und die Kenntnis der Grammatik vermittelt werden, sowie aus Veranstaltungen zur Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Landeskunde, Geschichte und Übersetzung.

Die Deutschabteilung hat sich folgende Ziele für den Literaturunterricht gesetzt:

1. den Studierenden einen allgemeinen Einblick in die deutschsprachige Literatur zu ermöglichen;
2. die Entstehung und die Entwicklung der literarischen Epochen darzustellen;

3. den Studierenden das Verständnis, die Wahrnehmung und Analyse von literarischen Texten zu vermitteln;
4. die Vertiefung der sprachlichen, kulturellen und landeskundlichen Kenntnisse durch die Literaturwissenschaft zu ermöglichen.

3 Die Inhalte der literaturwissenschaftlichen Veranstaltungen

Da es der Zweck des Literaturunterrichts ist, den Studierenden einen allgemeinen Überblick über die deutsche Literatur zu ermöglichen, sind die Literaturseminare zum Teil chronologisch geordnet und befassen sich in drei verschiedenen Veranstaltungen mit der Geschichte der deutschen Literatur vom Mittelalter bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts. Andere Seminare richten ihren Fokus auf die Untersuchung und Darstellung der literarischen Merkmale bestimmter Epochen oder befassen sich mit einzelnen Autoren und ihren Biographien. Neben der Darstellung der Literatur selbst geht es dabei auch immer darum, die Beziehung zwischen Literatur und anderen Bereichen wie Geschichte und Politik zu erklären.

4 Die akademische Reform

Im Jahr 2008 hat die Philosophische Fakultät eine Reform durchgeführt, wobei die Fakultät in zwei Zweige geteilt wurde, nämlich einen sprachwissenschaftlichen Zweig mit den Fächern Arabisch, Englisch, Französisch, Russisch, Deutsch, Chinesisch und Linguistik sowie einen geisteswissenschaftlichen Zweig mit den Fächern Geschichte, Philosophie, Islamistik, Psychologie, Archäologie, Informationswissenschaft und Kommunikationswissenschaft. Im Zuge dieser Reform wurden von der Fakultät auch die Zahl der Semesterwochenstunden angehoben, um den Studierenden eine noch umfassendere Ausbildung zu ermöglichen.

Allerdings wurde institutsintern diese Erhöhung der Semesterwochenstunden dazu genutzt, neue Veranstaltungen zu Geschichte und Landeskunde zu etablieren und den Ausbildungsschwerpunkt in den Bereichen Sprachwissenschaft und Übersetzung zu stärken, während die Gesamtzahl der Stunden für Literaturveranstaltungen zurückging.

5 Herausforderungen

Der Literaturunterricht am *Department of German Language* hat mit verschiedenen Problemen zu kämpfen: Als erstes wäre die Verminderung der Stunden im dritten und vierten Studienjahr zu nennen, zudem fehlt es an qualifizierten und spezialisierten Lektoren. Auch ist bei nicht wenigen Studierenden ein Mangel an Motivation und Interesse festzustellen. Dies ist teilweise bedingt durch das zu niedrige Sprachniveau der Studierenden, die ihr Studium als Null-Anfänger beginnen und in

den ersten beiden Jahre lediglich Kurse zum Erwerb der deutschen Sprache belegen. Erst im dritten Studienjahr beginnt der Literaturunterricht, was die Möglichkeit zu einer intensiven und reichen Durchdringung beschränkt. Nicht zuletzt ist es, wie in anderen Bereichen auch, nicht einfach, Verständnis und Interesse für eine spezifische Literatur in einem völlig anderen kulturellen Umfeld aufzubringen.

6 Verbesserungsvorschläge

Folgende Vorschläge zur Problembehebung und zur allgemeinen Verbesserung möchte ich anbringen:

- Neubearbeitung des Curriculums;
- Erhöhung der Stundenzahl;
- Qualifizierung, Fortbildung für die Dozenten (gemeinsam mit dem DAAD);
- Intensivere Verwendung von Medien (Audio, Video, Onlineliteratur);
- Ermutigung der Studierenden zu mehr Bewerbungen und Teilnahmen an Literaturkursen in Deutschland (gemeinsam mit dem DAAD);
- Ermutigung der Studierenden zum Einsatz von Literatur bei nicht-akademischen, studentischen und kulturellen Aktivitäten;
- häufigere Einladungen von deutschen Autoren, Professoren und Kritikern zu Vorlesungen (gemeinsam mit dem Goethe-Institut).

7 Fazit

Die Literaturwissenschaft in der sudanesischen Germanistik verfolgt ihre Ziele zum großen Teil erfolgreich, hat aber auch mit einigen Problemen und Schwierigkeiten zu kämpfen. Die Schwierigkeiten zu überwinden, sowie die Verbesserung und Qualitätssicherung zu verwirklichen, erfordert viel Arbeit von der *University of Khartoum*, von den Deutsch-Dozenten und von den Studierenden sowie die Unterstützung von relevanten Institutionen wie dem DAAD und des Goethe-Instituts. Sie alle müssen zusammenarbeiten, um das Ziel eines besseren Literaturunterrichts in der Zukunft umsetzen zu können.

Zu den Autoren

Renate Abrens: DAAD-Ortskraftlektorin an der University of Zimbabwe, Harare.

Mohammed Ahmed An-Noor: Dozent an der Khartoum University, Sudan.

Dr. Julia Augart: Dozentin an der University of Namibia, ehemalige DAAD-Lektorin an der Kenyatta University, Kenia und an der Stellenbosch University, Südafrika.

Irene Bibi: Leiterin der Sprachabteilung am Goethe-Institut Nairobi, Kenia.

Dr. Wolfram Full: DAAD-Lektor an der University of Khartoum, Sudan.

Dr. Mirjam Gille: DAAD-Lektorin an der Makerere University, Uganda.

Eva Hamann: DAAD-Lektorin an der Kenyatta University, Kenia, ehemalige DAAD-Lektorin an der Université de Lomé, Togo.

Dr. James Meja Ikobwa: Dozent an der University of Nairobi und an der Kenyatta University, Kenia.

Dr. Hans-Peter Klemme: Lehrbeauftragter an der Universität Paderborn.

Dr. Shaban Mayanja: DAAD-Lektor an der University of Nairobi, ehemaliger DAAD-Lektor an der Obafemi Awolowo University, Nigeria.

Prof. Dr. Manuel Muranga: Rektor des Bishop Barhams University College, Kabale, ehemaliger Germanistikdozent an der Makerere University, Uganda.

Patrick Mutie Mutie: Dozent an der Moi Eldoret University, Kenia.

Lorna Ayiamba Okoko: Dozentin an der Kenyatta University, Kenia; derzeit Doktorandin im Fach Germanistik an der Stellenbosch University, Südafrika.

Dr. des. James Orao: Dozent an der University of Nairobi und an der Moi Eldoret University, Kenia.

Dr. William Wagaba: Dozent an der Makerere University, Uganda.

Dr. Jana Zehle: Lehrbeauftragte an der Universität Leipzig, ehemalige DAAD-Lektorin an der Addis Ababa University, Äthiopien.

Der vorliegende Band belegt, dass die Germanistik und die deutsche Sprache in Ostafrika nicht nur verbreitet, sondern in der akademischen Welt angekommen und etabliert sind. In den DaF- und Germanistikstudiengängen an Hochschulen im östlichen Afrika werden neue Akzente gesetzt. Dabei liegen die Schwerpunkte auf Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache sowie Übersetzungswissenschaft. Die Beiträge des Bandes bieten ihren Lesern dazu einen Überblick und weiterführende Anregungen zur wissenschaftlichen Zusammenarbeit.



ISBN: 978-3-86395-166-5
ISSN: 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen