

eDUSA**Deutschunterricht im Südlichen Afrika
Teaching German in Southern Africa**

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

**„Deutsch ist eine Sprache der Zukunft hier in Mosambik“ –
Vom politischen Moment des Deutschen als Fremdsprache im
Südlichen Afrika zur Sicht mosambikanischer Studierender auf ihr
Deutschstudium****SOPHIE BORNSCHEUER**

Universidade Pedagógica de Moçambique

Abstract

In the field of German as a foreign language, language policy tends to be discussed in a non-juxtaposed analogy to the official discourse of foreign cultural and educational policy. That is to say, the need to strengthen or at least to consolidate the role of German in the world is assumed without considering the learners' perspectives and needs. Rejecting this uncritical perspective, this article develops a definition of language policy that is firstly based on an instrumental understanding of language, which is in line with the currently dominant "language ideology" (Kramersch/Huffmaster 2008: 293) shaping foreign language teaching; and secondly, on a view of language or its use in relation to the use of other languages. Proceeding from this, German language lessons prove to be on the one hand a dimension of language policy and on the other hand an objectification of language policy. Thereby, German lessons or rather its conditions inherent aspects of power becomes visible since striving for power is displayed as unspecific reason for native German speakers or the German-speaking countries to do language policy.

Though, the developed definition of language policy reaches its limits when the learning of German language in Southern Africa or especially in Mozambique is intended to be explained from a learner-centred perspective. Therefore, open guideline interviews were conducted with six Mozambican students of German language and the data was analysed with regard to meanings attributed to studying German.

On the basis of the results, I advocate for a reorientation of German language teaching, while reflecting more its inherent aspects of power and proceeding not from an instrumental but complex understanding of language (cf. Dobstadt/Riedner 2014) – an approach that will have to be further discussed and developed.

Sophie Bornscheuer studierte an der Universität Hamburg Deutsch und Französisch auf Lehramt (BA) und an der Universität Leipzig Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (MA). Der vorliegende Artikel basiert auf ihrer Masterarbeit mit dem Titel *Deutsch in Mosambik. Das Lehren und Lernen von Deutsch aus sprachpolitischen Perspektive*. E-Mail: sophie.bornscheuer@posteo.de

Einleitung

Deutsch wird als Erst- oder Zweitsprache von mehr als 100 Millionen Menschen und als Fremdsprache von etwa 14,5 Millionen Menschen gesprochen (vgl. Ammon 2015: 170–175; ebd.: 177). Obschon die übergreifende Tendenz der Zahl von Deutschlernenden rückläufig ist, findet Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht weltweit in mehr als 100 Ländern statt (vgl. Ammon 2015: 35; ebd.: 981). Auch im Südlichen Afrika wird Deutsch an zahlreichen Schulen und Universitäten sowie in der Erwachsenenbildung gelernt und gelehrt – oftmals als stark kolonial geprägte Tradition, vereinzelt aber auch als vergleichsweise neue Entwicklung. So z.B. in Mosambik, wo erst in den letzten Jahren gewisse bildungs- und sprachenpolitische Bestrebungen hin zur Institutionalisierung des Deutschen als Fremdsprache zu verzeichnen sind.¹

Die Verbreitung des Deutschen als Fremdsprache in der Welt allgemein und im Südlichen Afrika speziell ist das Ergebnis historischer Gesellschaftsentwicklungen. Dies vermag eine im Folgenden vorzunehmende Konzeptualisierung von Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht als Dimension und zugleich Objektivierung von Sprachenpolitik noch einmal veranschaulichen.

Deutsch als Fremdsprache und Sprachenpolitik

Sprachenpolitik respektive sprachenpolitisches Handeln soll zunächst in einem weiten Sinn definiert werden als ein Handeln, das einen Einfluss auf die sogenannte Stellung einer Sprache, etwa Deutsch, ausübt. Das Konzept der Stellung einer Sprache basiert auf einem vorwiegend instrumentellen Sprachbegriff, wonach einer Sprache v.a. entsprechend des sogenannten Kommunikationspotenzials, das ihre Kenntnis eröffnet, ein bestimmter „Gebrauchswert“ zuteilwird, der einen signifikanten Einfluss auf das Interesse an der Kenntnis der Sprache ausübt (vgl. Ammon 2015: 3)². Wiewohl das dem Konzept zugrunde gelegte Verständnis von Kommunikation sich nicht auf interpersonale kommunikative Handlungen beschränkt, wird die Kommunikation mit „zeitgenössischen Menschen und Institutionen oder Organisationen“ (Ammon 2015: 3) als essenzieller Aspekt von Kommunikation gewertet. Daher wird zum einen die Anzahl der Menschen, für die jene Sprache die Erst- oder Zweitsprache darstellt, und zum anderen die Anzahl der Menschen, die jene Sprache als Fremdsprache lernen oder gelernt haben, als ein zentraler Indikator des Kommunikationspotenzials interpretiert³. Vor diesem Hintergrund bezeichnet Swaan (2001) Sprachen als *hypercollective goods*, deren Gebrauchswert mit der Zahl ihrer ‚Besitzer‘ steigt.

Der sogenannte Gebrauchswert einer Sprache wird zudem von ihrer geographischen Verteilung und ihrer Anwendung in bestimmten Gesellschaftsbereichen bzw. Handlungsfeldern wie der Politik, dem Tourismus, der Wirtschaft und der Wissenschaft sowie ihrer Präsenz in Medien im Allgemeinen und in ästhetisch kodierten Medien im Besonderen bestimmt⁴. Die Nutzung bzw. die Präsenz einer Sprache in bestimmten Gesellschaftsbereichen und in Medien korreliert u.a. mit der sozialen Position ihrer Sprecher, der ökonomischen Stärke und politischen Macht der mit ihr assoziierten Regionen und

Länder sowie mit der ihr zukommenden offiziellen Funktion oder den ihr zukommenden offiziellen Funktionen – etwa der einer Amtssprache in einem Land wie Portugiesisch in Mosambik oder der einer Arbeitssprache in einer internationalen Organisation wie Deutsch in der EU-Kommission (vgl. Ammon 2015: 3–4; ebd.: 74). Nicht minder bestehen Interdependenzen zwischen den aufgeführten Aspekten und dem Prestige einer Sprache bzw. den Einstellungen von Menschen gegenüber einer Sprache. Ammon (2015: 4) resümiert die quantifizierende Konzeptualisierung des Gebrauchswertes einer Sprache wie folgt:

Je mehr Sprecher, in je mehr Machtpositionen, in je mehr Ländern, über je größere Flächen des Erdballs verteilt und je höher der Rechtsstatus der Sprache, desto größer ist ihr Gebrauchswert und damit das Interesse an der Kenntnis dieser Sprache.

Der skizzierte Gebrauchswert einer Sprache ist im Wesentlichen das Resultat von Sprachwahlen, die mit einer Vielzahl von Faktoren zusammenhängen⁵. Entsprechend eines poststrukturalistischen Subjektverständnisses, wie es etwa von Butler (2006) vertreten wird, werden Sprachwahlen – anders als der Begriff suggerieren mag – nur bedingt souverän getroffen⁶. Es gibt verschiedene Typen von Sprachwahlen, u.a.:

- die Wahl von Sprachen zur Kommunikation in einzelnen Situationen, wobei zu differenzieren ist zwischen der Kommunikation zwischen einzelnen Individuen und der Kommunikation in größeren Gruppen;
- die Wahl von Sprachen zur regelmäßigen Kommunikation in der Familie;
- die Wahl von Sprachen zum Erlernen als Fremdsprachen und
- die Wahl von Sprachen für die Kommunikation in Institutionen und Organisationen (vgl. Ammon 2015: 52)

Davon ausgehend kann Sprachenpolitik in einem engeren Sinn definiert werden als eine Sprachwahl oder ein Handeln, das einen Einfluss auf eine Sprachwahl ausübt. Sonach treten als Akteure im Feld der Sprachenpolitik in Erscheinung: zum einen etwa die deutsche Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und die nationale Bildungspolitik Mosambiks auf einer institutionell-gesellschaftlichen Ebene und zum anderen die Deutschlehrenden und -lernenden auf einer personell-individuellen Ebene (vgl. zu einem Akteurbegriff, der sowohl Individuen als auch Kollektive bzw. Institutionen einschließt Schmidt 2010: 16).

Kategorisiert werden kann sprachpolitisches Handeln je nachdem, ob es sich vorwiegend auf das Lehren und Lernen bzw. den Unterricht oder den Gebrauch einer Sprache bezieht; obgleich augenscheinlich wiederum Interdependenzen zwischen jenen Ebenen bestehen.

Weiterhin soll Sprachenpolitik mithilfe des von Ammon (2015: 1072) vorgeschlagenen, freilich nicht immer trennscharfen Kriteriums der Intentionalität präzisiert werden. Demnach wird etwa eine effiziente Wirtschaftspolitik Deutschlands, die bisweilen die Stellung der deutschen Sprache stärken kann, ohne diesen Effekt jedoch zu intendieren, hier nicht als Sprachenpolitik, sondern als ein Einflussfaktor auf jene betrachtet.

Der Gebrauchswert einer Sprache kann spezifiziert werden für geographische Regionen oder politische Einheiten wie Staaten oder Staatenverbände (z.B. die Afrikanische oder Europäische Union). Alle Sprachen eines etwa geographisch bestimmten Rahmens stellen die entsprechende sogenannte Sprachenkonstellation dar, in der sich die Stellung einer Sprache mithin im Verhältnis zu den anderen Sprachen bestimmt (vgl. Ammon 2015: 4). So unterscheidet sich augenscheinlich die Stellung von Deutsch in Deutschland von der Stellung von Deutsch in Europa, Afrika oder der ganzen Welt. Ebenso nimmt beispielsweise Kiswahili in Mosambik eine andere Stellung ein als in Tansania oder auf dem gesamten afrikanischen Kontinent. Angesichts der kognitiven Grenzen individueller Mehrsprachigkeit (vgl. etwa Ammon 2015: 89–97) wird vor dem Hintergrund einer solchen Verortung von Sprachen in Sprachenkonstellationen evident, dass jede Sprachenpolitik, die auf eine bestimmte Sprache abzielt, nolens volens die Stellung der anderen in der jeweiligen Konstellation einbegriffenen Sprachen tangiert (vgl. Ammon 2015: 1072)⁷.

In der Soziolinguistik wird davon ausgegangen, dass Menschen ein Interesse an mannigfaltigen Kommunikationsmöglichkeiten und damit an einer starken Stellung ihrer Sprache bzw. ihrer Sprachen haben. Sonach sei es etwa im Interesse aller Deutschsprachigen – Erst- und Zweitsprachler sowie Fremdsprachler – und der amtlich deutschsprachigen Regionen und Länder, wenn die deutsche Sprache einen möglichst hohen Gebrauchswert aufweist⁸. Ein solches Interesse manifestiert sich darin, dass „alle Länder, die es sich leisten können, die Verbreitung der eigenen Sprache in der Welt fördern oder den Rückgang (die Kontraktion) aufzuhalten suchen“ (Ammon 2015: 9)⁹. Zudem sei angemerkt, dass ein solch hoher Grad der Verbreitung einer Sprache einen zirkulären Verstärkungsmechanismus bewirkt. Denn er befördert tendenziell das Interesse an der Kenntnis der betreffenden Sprache und ergo den Anstieg der Anzahl von Menschen, die jene Sprache als Fremdsprache lernen, sodass wiederum der Gebrauchswert potenziert wird (vgl. Ammon 2015: 3).

Neben den durch die Kenntnis der betreffenden Sprache eröffneten kommunikativen Möglichkeiten gehe, so eine andere soziolinguistische Grundannahme, eine starke Stellung einer Sprache mit weiteren Vorteilen insbesondere für die entsprechenden Erst- und Zweitsprachler und ihre Regionen und Länder einher (vgl. Ammon 2015: 5). Zu diesen Vorteilen, die jedoch bisher nicht ausreichend empirisch untersucht wurden (vgl. Ammon 2015: 6), gehöre die Bindung von Menschen, die eine Sprache als Fremdsprache lernen oder gelernt haben, an die mit jener Sprache assoziierten Regionen und Länder. So bevorzugten Lerner und Sprecher von Deutsch als Fremdsprache „die deutschsprachigen Länder, ihre Bewohner und Institutionen für ihre wirtschaftlichen, wissenschaftlichen, politischen und – im weiten Sinn – kulturellen Kontakte“ (Ammon 2015: 5).

Vor diesem Hintergrund wird der von Reich (1992: 119) postulierte Zusammenhang zwischen Sprachenpolitik und Macht ersichtlich, wonach Sprachenpolitik „eine auf die Macht von Sprechergruppen gerichtete Politik“ sei: „Sie dient der Statuserhöhung der Eigengruppe und der Statusminderung von Fremdgruppen innerhalb der Grenzen, die von wirtschaftlicher und militärischer Macht gezogen sind.“ Das damit angesprochene Sprache(n) bzw.

Sprachenpolitik inhärente Moment der Macht, das u.a. impliziert, dass es keine machtpolitisch neutrale Sprachwahl gibt (vgl. Wolff 2013b: 5), gilt es aus zweierlei Gründen insbesondere im Hinblick auf den Deutschunterricht im Südlichen Afrika zu reflektieren¹⁰: Zum einen ist es insbesondere in extensiv mehrsprachigen Gesellschaften wirkmächtig (vgl. Wolff 2013a: 40–41)¹¹. Zum anderen begünstigt die spezifische post- bzw. spätkoloniale Machtkonstellation zwischen etwa Deutschland als Staat mit einer auswärtigen Sprachenpolitik und den Ländern des Südlichen Afrikas als ein Ziel jener Politik potenziell eine deutlich unausgeglichene Interessensdurchsetzung (vgl. zur Bedeutung postkolonialer Machtkonstellationen für Sprachenpolitik im Südlichen Afrika Figueira (2013: 31)¹².

Das bis hierher theoriebasiert entworfene Bild des Feldes der Sprachenpolitik stellt – wie angekündigt – Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht als Dimension und zugleich Objektivation von Sprachenpolitik dar. Dabei erzeigt sich das Streben nach Macht, d.h. nach der Stärkung der Stellung der eigenen Sprache(n) aufgrund der damit einhergehenden Kommunikationsmöglichkeiten und Vorteile, als unspezifisches Motiv für sprachpolitisches Handeln der Erst- und Zweitsprachler bzw. der entsprechenden Sprachgemeinschaft.

Wie aber ist die Wahl, Deutsch als Fremdsprache zu lernen, begründet? Den bisherigen Ausführungen zufolge bestimmt der Gebrauchswert einer Sprache wesentlich das Interesse an ihrer Kenntnis. Doch das Lernen von Deutsch im Südlichen Afrika und speziell die eingangs erwähnte Zunahme des Lernens von Deutsch in Mosambik sind vor dieser Folie kaum zu erklären. Denn der Gebrauchswert der deutschen Sprache erscheint dort u.a. aufgrund der großen geographischen Distanz Mosambiks zu den – auf Europa begrenzten – amtlich deutschsprachigen Regionen und Ländern, die aufgrund der insgesamt geringen Internetnutzung der Mosambikaner (vgl. UNDP 2015: 303) kaum vom vielfach beschworenen

„Schrumpfen der Welt“ (vgl. etwa Friedmann 2006) relativiert wird, marginal. Nicht zuletzt der Werdegang von Absolventen der sogenannten Schule der Freundschaft und ehemaligen Vertragsarbeitern verweist auf einen eher geringen funktionalen Nutzen von Deutschkenntnissen auf dem mosambikanischen Arbeitsmarkt¹³: Denn die beiden größten Gruppen von Mosambikanern mit Kenntnissen in der deutschen Sprache konnten jene bisher kaum für den formellen Sektor in Mosambik fruchtbar machen (vgl. Reuter 2015: 97–101; Döring/ Rühel 2005: 16).

Kursorische Anmerkungen zur Forschungsliteratur

Der eingeschränkte Gebrauchswert von Deutsch im Südlichen Afrika allgemein wird auch im Fachdiskurs konstatiert (vgl. etwa Bedi 2005: 255 und Hoffmann 2014: 163). Die damit einhergehende Schwierigkeit, Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in dieser Weltregion lernerorientiert zu legitimieren, spiegelt sich in der bereits seit den 1980er Jahren in zahlreichen Veröffentlichungen verhandelten Frage nach der konzeptionellen Ausgestaltung

des Studienfaches Deutsch im Südlichen Afrika wider. Dabei wurden verschiedene Ansätze diskutiert: etwa die ‚Germanistik als Entwicklungswissenschaft‘ nach Kreuzer, die ‚interkulturelle Germanistik‘ nach Wierlacher oder eine berufsbezogene und fachsprachliche Fremdsprachenausbildung (vgl. Altmayer 2010: 87; Hamann 2009: 196). Insbesondere in neueren, sprachenpolitisch ausgerichteten Veröffentlichungen manifestiert sich jedoch das bisherige Fehlen einer fach- bzw. wissenschaftsspezifischen Perspektive, die vom offiziellen Diskurs der – v.a. ökonomisch motivierten (vgl. Hoffmann 2014: 123) – Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik reflektiert abweicht (siehe Bedi 2005; Böhm 2003 und Hoffmann 2014). So z.B., wenn Hoffmann an keiner Stelle das nachstehende, in einem offiziellen Dokument zur Partnerschulinitiative deklarierte Ziel – dessen Erreichen er im Herzstück seiner Arbeit zu untersuchen intendiert – kritisch diskutiert: „[d]en Wirtschafts- und Wissenschaftsstandort Deutschland [zu] stärken und die ‚besten Köpfe‘ für Deutschland [zu] gewinnen“ (zit. nach Hoffmann 2014: 126; siehe auch ebd.: 127–128; ebd.: 144)¹⁴. Schließlich bleibt festzustellen, dass die Rolle des Deutschen im Südlichen Afrika bisher fast ausschließlich theoriebasiert bzw. aus einer institutionellen Sicht diskutiert wurde. Die Perspektive der Akteure auf personell- individueller Ebene, d.h. insbesondere der Lernenden, wurde bisher kaum beachtet. Nicht nur im Sinne einer Dekolonialisierung, sondern auch insofern als sich das Lernen von Deutsch im Südlichen Afrika – wie dargestellt – vor einer theoretischen Folie kaum erklärt, erscheint jene Perspektive jedoch von besonderem Interesse. Daher soll im Folgenden der Frage nach den individuellen Sinnzuschreibungen von mosambikanischen Studierenden im Hinblick auf ihr Deutschstudium nachgegangen werden: Wie interpretieren die Studierenden ihr Deutschstudium; d.h. wie legitimieren und begründen sie ihr Handeln auf dem Feld der Deutschförderung?

Methodisches Vorgehen

Die Fragestellung geht von der Prämisse des Symbolischen Interaktionismus aus, wonach „Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen“ (Blumer 1973: 81). Dabei wird Bedeutung nicht als immer schon gegeben bestimmt; sie ist vielmehr „aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet oder entsteht [aus ihr]“ (ebd.). Individueller Sinn ist also immer einbezogen in gesellschaftliche, d.h. diskursive Bedeutung und gestaltet diese mit (vgl. auch Altmayer/ Scharl 2010: 59).

Um sich der Frage nach dem Sinn – warum lernen Studierende in Mosambik Deutsch – annähern zu können, ist eine interpretative Rekonstruktion entsprechender Sinnzuschreibungen der Studierenden erforderlich. Zur Generierung geeigneter Daten wurden daher im Juni 2016 offene Leitfadeninterviews mit sechs Studierenden des im Februar 2015 erstmals angelaufenen Nebenfachstudienganges zur Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Universität in Maputo durchgeführt¹⁵. Die Interviews wurden jeweils mit einem narrativen Impuls eingeleitet und insgesamt vom Allgemeinen zum Spezifischem konzipiert¹⁶. Im Hinblick auf das „Kriterium der Offenheit“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014: 128) qualitativer Forschung sollte den Studierenden damit ermöglicht werden, ausgehend von

ihren Relevanzgesichtspunkten ihrem Deutschstudium Sinn zuzuschreiben. Die mit einem Aufnahmegerät aufgezeichneten Interviews wurden in Anlehnung an die Konventionen des Transkriptionssystemes *Talk in Qualitative Social Research* (TiQ) (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 167–170) transkribiert, d.h. in Texte überführt und damit einer interpretativen Analyse zugänglich gemacht.

Bei der Datenauswertung wurde induktiv verfahren. In einem ersten Schritt wurden aus dem Transkript Ausschnitte ausgewählt, die im weitesten Sinne auf Sinnzuschreibungen im Hinblick auf das Deutschstudium bzw. das Lernen von Deutsch verweisen. In einem zweiten Schritt wurde zu den ausgewählten Ausschnitten unter erneuter Berücksichtigung des gesamten Transkriptes eine Argumentationskettenanalyse in Anschluss an Maringer (2009: 74) durchgeführt. Wenn keine Argumentationsmuster vorlagen, wurden die Ausschnitte paraphrasiert. Schließlich wurden die Ergebnisse in einem dritten Schritt verdichtet.

Die universitäre Deutschförderung in Mosambik im Spiegel studentischer Sinnzuschreibungen

„Deutsch ist eine Sprache der Zukunft hier in Mosambik“ (S1)¹⁷. Diese Aussage, die von einem der interviewten Studierenden formuliert wurde, kann zunächst interpretiert werden als Verweis darauf, dass Deutsch als Fremdsprache in Mosambik erst seit vergleichsweise kurzer Zeit gelernt und gelehrt wird und der Studierende der Auffassung ist, dass sich diese Entwicklung weiterhin institutionalisiert. Mit anderen Worten: Deutsch befindet sich in Mosambik in einer „embryonalen Phase“ (S2). Es wird damit wohl aber auch eine – in allen Interviews mehr oder minder explizit dargetane – Zuversicht zum Ausdruck gebracht, dass Deutsch seinen Sprechern oder Lernern in Mosambik zukünftig berufliche Möglichkeiten eröffnet. In diesem Zusammenhang bekunden die Studierenden zum einen die Annahme oder Hoffnung, dass Deutsch als Schulfach in das nationale Bildungssystem Mosambiks implementiert wird (S1/S2/S3/S4/S6). Zum anderen gehen sie augenscheinlich davon aus, dass das Deutschstudium bzw. Deutschkenntnisse ein Vorteil für etwaige Bewerbungen bei deutschen Unternehmen in Mosambik darstellen (S2/S5). Letztere Annahme wird von einem Studierenden wie folgt präzisiert: „wenn ich die Sprache habe und mich direkt mit dem Unternehmer unterhalten kann, dann erhalte ich automatisch diese Chance im Leben“ (S2). Dabei argumentiert er erstaunlich häufig aus einer eher deutschlandzentrierten Perspektive: „wir studieren hier diese Sprache, um auf einen Bedarf des Auslandes zu antworten [...]; das dient der Expansion des deutschen Marktes in Mosambik“ (S2).

Aus Sicht dreier Studierender (S1/S2/S6) erscheint ein beruflicher Nutzen des Deutschstudiums auch aufgrund einer angenommenen geringen Konkurrenzsituation wahrscheinlich:

„Ich habe Deutsch als Studienfach gewählt, weil hier in Mosambik kaum jemand Deutsch spricht; also, darin habe ich einen Vorteil für den Eintritt in das Berufsleben gesehen; ich sehe, dass es nicht viel Konkurrenz gibt auf dem Arbeitsmarkt im Bereich der deutschen Sprache“ (S1).

Gleichwohl lässt sich in den Interviews auch eine Infragestellung der bisher skizzierten Sinnzuschreibung erkennen. So können die Ausführungen eines Studierenden bei dem Gedanken an die Zeit nach Beendigung seines Bachelorstudiums als Zweifel am Nutzen des Deutschlernens für seinen beruflichen Werdegang bzw. am späteren Gebrauch von Deutsch im Arbeitsleben gedeutet werden:

„Deutsch ist noch nicht [...] im nationalen Bildungssystem; ich bin also ein bisschen traurig; und ich bin auch traurig, weil [...] es nicht viele Möglichkeiten gibt, im Master Deutsch als Fremdsprache weiter zu studieren; ich bin also sehr traurig; das heißt, das würde für mich eine verlorene Zeit bedeuten, vielleicht ne, denn ich habe es gelernt und danach kann ich nicht weiter lernen, also ja, manchmal kommt mir das in den Sinn ja, nur zu lernen und ja, vielleicht, wenn ich die Uni verlasse, wird Deutsch in mir verschwinden“ (S1).

Derlei Zweifel stehen freilich in einem Spannungsverhältnis zu der oben stehenden, nachgerade euphorischen Bewertung der Rolle von Deutsch in Mosambik. Dabei wäre zu fragen, inwiefern solche Widersprüche auf Inkonsistenzen des offiziellen Diskurses verweisen.

Die zitierte, zweifelnde Äußerung kann auch dahin gehend ausgelegt werden, dass weitgehend unabhängig von einem funktionalen Nutzen, den eigenen Deutschkenntnissen ein ideeller Wert zugeschrieben und eine stete Weiterentwicklung jener angestrebt wird. Der Wunsch, die eigenen Deutschkenntnisse zu verbessern bzw. die Freude am (Weiter-)Lernen von Deutsch kommt etwa auch zum Ausdruck, wenn ein Studierender versichert: „seit ich angefangen habe, zu lernen, habe ich immer Lust auf mehr und mehr und mehr“ (S2; vergleichbar auch S3).

Die beiden zuletzt genannten Sinndimensionen zeichnen sich auch in Antworten auf die Frage ab, warum sie – die Deutschstudierenden – sich im Hof der Universität oftmals auf Deutsch begrüßen oder verabschieden. Denn zum einen führen die evozierten Begründungen die Notwendigkeit oder den Willen an, die deutsche Sprache zu gebrauchen und zu üben; und zum anderen verweisen sie offenbar auf das Empfinden von Stolz auf die eigenen Deutschkenntnisse: „Wir machen das, weil man eine Sprache besser lernt, wenn man sie anwendet“ (S5). „Damit zeigen wir, dass wir dieses Wort gelernt haben und wissen, in welchem Kontext man es benutzt [...], also jeder möchte seine Qualitäten zeigen“ (S3).

Der Stolz auf die Kenntnisse in der deutschen Sprache wird von den Studierenden auch in Verbindung gebracht mit einer Bewertung von Deutsch als „schwierige“ (S1) oder „komplexe“ (S4) Sprache. Entsprechende Bewertungen stellen die Studierenden zudem als ein Grund für ein Interesse an der Sprache an sich bzw. einen Reiz, den die deutsche Sprache auf sie ausführt, dar. Dieser Zusammenhang zeigt sich etwa in der folgenden Begründung für die Wahl des Studienfaches Deutsch: „Auch wegen meines Stolzes, weil Deutsch eine sehr schwierige Sprache ist; und wenn ich mir vorstelle, diese Sprache zu sprechen; das ist vielleicht etwas Besonderes unter Mosambikanern“ (S1).

Des Weiteren interpretieren die Studierenden das Lernen von Deutsch als Voraussetzung bzw. Mittel, um mit Deutschen in Beziehung oder Austausch zu treten (S1/S2/S5). Dabei wird der Austausch oder gar die Freundschaft mit Deutschen als große persönliche Bereicherung interpretiert, die – wie ein Studierender wiederholt ausführt – zu „großer Zufriedenheit“ (S1) führt. Zugleich wird die Bekanntschaft oder Freundschaft mit Deutschen als bedeutender Motivationsfaktor für das (weitere) Lernen von Deutsch dargestellt (S1/S2). Nicht zuletzt schreiben die Studierenden ihrem Austausch mit Deutschen auch die Funktion zu, die deutsche Sprache gebrauchen zu können (S1/S2/S3).

Der Reiz sowohl der deutschen Sprache als auch des Austausches mit Deutschen ist augenscheinlich auch in einer wahrgenommenen ‚Fremde‘ oder ‚Distanz‘ zur portugiesischen Sprache bzw. der ‚mosambikanischen Kultur‘ begründet:

„Geprägt haben mich in der Tat die Fälle, [...] d.h., Dativ, Akkusativ und Genitiv; diese Fälle interessieren mich, denn irgendwie ist das eine sprachliche Realität, die wir in der portugiesischen Sprache nicht viel haben“ (S2).

„Es ist das erste Mal in meinem Leben, dass ich eine andere Kultur sehe, anders als meine, von einem Volk so fern, das heißt von meinem Land, vom afrikanischen Kontinent“ (S1).

Verschiedene Ausführungen deuten zudem darauf hin, dass die Studierenden das Deutschlernen auch aufgrund des weiteröffnenden Momentes von (Fremd-)Sprache(n) und damit ‚Kultur‘ als sinnhaft erfahren: „Das ist eine komplexe Sprache, die den ‚Kopf‘ öffnen kann“ (S4). „Ausgehend von der deutschen Kultur habe ich mich selbst reflektiert; das heißt ich habe meine Identität umgebildet“ (S1).

Die interviewten Studierenden äußern den „Traum“ (S1/S6), nach Beendigung ihres Bachelorstudiums ein postgraduales Studium in Deutschland zu absolvieren (S1/S2/S4/S5/S6) oder zumindest einmal nach Deutschland zu reisen (S3): „Mein größter Traum ist, mein Studium nicht hier in Mosambik, sondern, vielleicht, in Deutschland fortführen zu können“ (S1).

Wie etwa die folgende Äußerung andeutet, interpretieren die Studierenden in diesem Zusammenhang ihr Deutschstudium als Schritt hin zur Realisierung jenes Ziels bzw. zum Erlangen eines entsprechenden Stipendiums (S1/S5/S6): „wenn ich in der Zukunft in Deutschland studieren sollte, dann weiß ich schon vorher, wie die Sachen in Deutschland funktionieren“ (S1).

Der „Traum“, in Deutschland zu studieren, erscheint auch begründet in einer – wohl auf einen kolonialen Diskurs zurückgehende – Stilisierung Deutschlands als Vorbild, das es zu „kopieren“ gilt:

„Auch weil, wie soll ich sagen, weil Deutschland, wie soll ich sagen, entwickelt ist; da kann man sich – denke ich, das ist meine Meinung – mit Leichtigkeit kulturell und wissenschaftlich weiterentwickeln“ (S1).

„Also ja, ich denke, dass wir viel von Deutschland kopieren sollten, und dass der Sprachunterricht uns das erleichtern kann; denn um etwas von einem Land zu lernen, müssen wir seine Sprache können“ (S6).

Fazit und Ausblick

Im Zusammenhang mit der theoriebasierten Entwicklung einer Definition von Sprachenpolitik im ersten Teil dieses Beitrages wurde das Sprache(n) bzw. Sprachenpolitik und damit unweigerlich auch dem Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache inhärente Moment der Macht herausgearbeitet. Dieses gilt es im Fach Deutsch als Fremdsprache allgemein sowie – aufgrund der spezifisch post- bzw. spätkolonialen Machtkonstellationen – im Hinblick auf den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht im Südlichen Afrika speziell zunächst stärker zu reflektieren, um dann Konsequenzen diskutieren und schließlich ziehen zu können. Eine solche Reflexion beinhalte etwa das Verhältnis des Faches Deutsch als Fremdsprache zu den sprachpolitischen Bedingungen seines Praxisfeldes und die kritische Betrachtung des offiziellen Diskurses der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik in Bezug auf die Reproduktion kolonialer Denk- und Deutungsmuster¹⁸. Die Profilierung einer machtkritischen Perspektive ist u.a. insofern geboten, als sie m.E. Bedingung ist, um das subversive, welteröffnende Moment von Sprache und damit in Verbindung stehende Lehr-/Lernziele wie die *symbolic competence* (Kramersch 2006) glaubwürdig im Fach Deutsch als Fremdsprache sowie im Unterricht entfalten zu können.

Denkbare Konsequenzen, die einer weiteren Diskussion, Fundierung und dann auch Erprobung bedürfen, wären etwa: die Etablierung von Macht bzw. Machtkritik im Zusammenhang mit Sprache(n) als Unterrichtsthema; die Entfaltung einer machtkritischen Perspektive als didaktische Haltung, d.h. eine unentwegte Reflexion etwa der Verstrickung des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichtes mit der Stabilisierung von Machtverhältnissen sowie die stetige Reflexion der eigenen Machtposition als Lehrende(r) und Bewertende(r) etc.; eine – dem von Schmidt (2016) vorgebrachten Vorschlag entsprechende – programmatische Perspektivenverschiebung weg von einer augenscheinlich weiterhin dominanten Defizitperspektive auf das Südliche Afrika¹⁹: „Dabei sollte nicht so sehr die Frage ‚Was kann ich von Deutschland, Österreich, der Schweiz lernen?‘, sondern vielmehr ‚Was habe ich als Südafrikaner Deutschland, Österreich, der Schweiz zu sagen?‘“; und schließlich: die Entwicklung integrativer Methoden der Curriculums(weiter)entwicklung, bei denen die Lernenden bzw. Studierenden eine wichtige Rolle einnehmen.

Auch die im zweiten Teil des Beitrages dargestellten Ergebnisse der interpretativen Rekonstruktion von Sinnzuschreibungen mosambikanischer Deutschstudierender bestätigen den Bedarf einer machtkritischen Perspektive im Fach und Praxisfeld Deutsch als Fremdsprache; etwa wenn die Studierenden – in augenscheinlicher Beeinflussung von einem kolonialen Diskurs – Deutschland zum Vorbild stilisieren und sich bzw. Mosambik damit mehr oder minder explizit abwerten.

Angesichts der Widersprüchlichkeit der rekonstruierten Sinnzuschreibungen im Hinblick auf den funktionalen Nutzen des Deutschstudiums, können die im zweiten Teil dargestellten Ergebnisse zudem als Bestätigung der zuvor theoriebasiert aufgezeigten Grenzen einer Legitimierung des Lernens von Deutsch in Mosambik auf der Basis eines instrumentellen Verständnisses von Sprache gedeutet werden.

Davon ausgehend und in Anbetracht der mannigfaltigen Aspekte und Dimensionen von (Fremd-)Sprache und Fremdsprachenlernen, auf die die mosambikanischen Studierenden verweisen, erweist sich das von Dobstadt/Riedner (2014) ausgeführte Plädoyer für die Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichtes nicht auf der Basis eines instrumentellen, sondern eines komplexeren Verständnisses von Sprache und Kommunikation insbesondere auch für einen mosambikanischen Kontext von Interesse.

Anmerkungen

1. Im universitären Bereich gibt es beispielsweise erst seit der Einrichtung eines DAAD-Lektorates im Jahr 2009 bzw. 2012 ein Deutschlernangebot. Im Februar 2015 ist zudem an der Pädagogischen Universität in Maputo ein Nebenfachstudiengang zur Deutschlehrausbildung neu angelaufen. Siehe ausführlich den Bericht zu Deutsch in Mosambik in diesem Heft.
2. Der Begriff „Stellung einer Sprache“ scheint von Ammon (1991; 2015) geprägt worden zu sein; auch Böhm (2003: 21) nutzt in seinem Überblickswerk zur „Stellung der deutschen Sprache in Afrika“ den Begriff, bleibt dabei jedoch eine explizite Erläuterung jenes schuldig; ebenso Hoffmann (2014: 82).
3. Anhaltspunkte für die quantitative Verbreitung von Deutsch als Fremdsprache und damit für das Kommunikationspotenzial der deutschen Sprache liefert die vom Auswärtigen Amt seit 1985 in fünfjährigen Intervallen herausgegebene Studie zu *Deutsch weltweit*. Insofern als Kommunikation auf Verständigung zielt, wäre für eine präzise Bestimmung des Kommunikationspotenzials einer Sprache u.a. auch das Kompetenzniveau der Sprecher zu berücksichtigen. Darauf lässt die genannte Studie jedoch keine Rückschlüsse zu.
4. Insgesamt ist die Stellung von Deutsch auf der Ebene des Gebrauches wesentlich schwächer als auf der Ebene des Lehrens und Lernens. So nimmt die deutsche Sprache im Bereich der Politik eine vergleichsweise untergeordnete Stellung ein, die sich darin zeigt, dass ihr in internationalen Organisationen wie den Vereinten Nationen oder der Europäischen Union keine oder keine bedeutende offizielle Funktion zukommt (vgl. Ammon 2015: 1096; Ehlich 2010: 124–131). Auch in der Wirtschaft spielt Deutsch eine eher periphere Rolle, insofern als Ammon (2010: 96) zufolge Englisch als Sprache internationaler Kontakte und Verhandlungen unumschränkt dominiert. Zudem bevorzugten international operierende deutsche Unternehmen meist Englisch als Unternehmenssprache und erkannten im Ausland „Deutschkenntnisse manchmal kaum als Zusatzqualifikationen“ an (Ammon 2011: 47). Im Hinblick auf die Wissenschaft bleibt schließlich festzustellen, dass die deutsche Sprache ihren einstigen Status als internationale Wissenschaftssprache weitgehend eingebüßt hat, sodass auch deutschsprachige Wissenschaftler, insbesondere in den Naturwissenschaften, auf Englisch publizieren (vgl. Ammon 2010: 92–96).
5. „Language Policy exists within a complex set of social, political, economic, religious, demographic, educational, and cultural factors that make up the full ecology of human life“ (Spolsky 2004: ix); siehe auch Ammon 2015 (1064–1068), Böhm (2003: 21) und Hoffmann 2014 (123) zu Faktoren, denen in der wissenschaftlichen Literatur ein Einfluss zugeschrieben wird auf zum einen die Verbreitung von Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht und zum anderen die Intensität des Engagements deutscher auswärtiger Sprachenpolitik in einem bestimmten Land oder einer bestimmten Region.
6. „Wer handelt (d.h. gerade nicht das souveräne Subjekt), handelt genau in dem Maße, wie er oder sie als Handelnde und damit innerhalb eines sprachlichen Feldes konstituiert sind, das von Anbeginn an durch Beschränkungen, die zugleich Möglichkeiten eröffnen, eingegrenzt wird“ (Butler 2006: 32).

7. Davon ausgehend kann die im Diskurs der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik nachgerade omnipräsente Begründung der Deutschförderung als Beitrag zu „Mehrsprachigkeit und Multikulturalität“ (Auswärtiges Amt 2000: 11) insbesondere in Bezug auf extensiv mehrsprachige Gesellschaften wie etwa die mosambikanische infrage gestellt werden (vgl. kritisch zur Wirkung auswärtiger Sprachenpolitiken auf die Stellung sogenannter indigener Sprachen im Südlichen Afrika Figueira 2013). Ungeachtet dessen nutzt das Goethe-Institut jenes Argumentationsmuster auch speziell im Hinblick auf seine Aktivitäten im Südlichen Afrika (vgl. Goethe-Institut 2008: 3).
8. Mit dem Begriff ‚amtlich deutschsprachige Länder und Regionen‘ wird auf das deutsche Amtssprachgebiet verwiesen: Deutschland, Österreich, deutschsprachiger Teil der Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg, italienische Provinz Bozen-Südtirol und Deutschsprachige Gemeinschaft in Ostbelgien (vgl. Ammon 2015: 1–2; 945); der Begriff wird in Anlehnung an Dirim (2015: 26) anstelle des Begriffs ‚deutschsprachige Länder und Regionen‘ verwendet, um das „Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags“ zu reflektieren.
9. Obschon sich eine Entwicklung hin zu einer postnationalen Konstellation (Habermas 1998) abzeichnet, spielt staatliche Sprachenpolitik im sprachenpolitischen Feld weiterhin eine exponierte Rolle. Diese Dominanz von Staaten bzw. staatlichen Akteuren lässt sich m.E. auch im Hinblick auf die nach wie vor wirkmächtige historische Funktion von Sprache als Nationalsymbol – ein Aspekt der im ausklingenden 18. Jahrhundert gründenden Nationalstaatenideologie europäischer Prägung – erklären. Der zufolge stellt die Einsprachigkeit eines Staates und aller ihm Angehörigen einen gleichsam in der Natur verankerten ‚Normalzustand‘ dar und „Sprache, verstanden als genuiner Ausdruck der *angeborenen* Nationalität, ist Privileg der jeweiligen Nation und Unterscheidungsmerkmal von den anderen“ (Wintersteiner 2006: 13; Hervorh. i. Orig.; vgl. dazu auch Gogolin 2009).
10. Als theoretischer Bezugsrahmen der Analyse des Zusammenhanges von Sprache(n) und Macht kann Bourdieus Theorie zur *Ökonomie des sprachlichen Tauschs* (Bourdieu 2005) dienen, in der er von einer Analogie zwischen der Hierarchisierung verschiedener Sprachen oder Varietäten einer Gesellschaft und den sozialen Machtverhältnissen ihrer Sprecher ausgeht.
11. Nach Lopes (1998: 446) gehört Mosambik zu den „15 most linguistically diverse countries in Africa“. Die ungeachtet dessen weitgehend monolinguale Sprachenpolitik Mosambiks wird von Kritikern v.a. als ein Mittel zur Elitenabschottung gewertet, das ein Macht- und Prestigegefälle zwischen den Sprachen in Mosambik in umgekehrter Proportionalität zu ihren Sprechern forciert (vgl. Castiano/ Reuter 1996: 4; 10 – 11; Ponso 2011: 5).
12. Am Beispiel Mosambiks zeichnet sich die angeführte postkoloniale Machtkonstellation mit Blick auf die weiterhin enorme Abhängigkeit von Geldern der sogenannten internationalen Entwicklungszusammenarbeit ab: Gegenwärtig werden etwa 40 Prozent des mosambikanischen Staatshaushaltes von internationalen Geldern gedeckt (vgl. Hofmann/ Souza Martins 2012: 1).
13. Die DDR unterhielt enge Beziehungen zur Volksrepublik Mosambik. Am 24. Februar 1979 unterzeichneten die beiden Regierungen einen sogenannten Freundschaftsvertrag, dem 80 bilaterale Verträge folgten, die die Basis für zahlreiche gemeinsame Projekte darstellten (vgl. Döring/Rüchel 2005: 13). Zu den personell weitreichendsten Projekten gehörten die sogenannte Schule der Freundschaft in Staßfurt bei Magdeburg und die Entsendung mosambikanischer sogenannter Vertragsarbeiter in die DDR.
14. Sprachenpolitische Positionen im Fachdiskurs des Deutschen als Fremdsprache allgemein stehen oftmals in augenscheinlicher Analogie zum offiziellen Diskurs, ohne jene zu reflektieren (siehe etwa Fandrych et al. 2010: 10 und 16; Stark 2000: 93).
15. Die Studierenden konnten als Sprache für das Interview Deutsch oder Portugiesisch wählen und haben sich alle für Portugiesisch entschieden.
16. Der narrative Impuls lautete: Könntest du zunächst einmal schildern, was deine Pläne für die Zukunft sind?
17. Zitate aus den Transkripten wurden von der Verf. ins Deutsche übersetzt.
18. Es besteht dabei die – in weiteren Arbeiten zu prüfende – Annahme, dass sich im Diskurs der

Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik diverser kolonialer Deutungsmuster bedient wird; vgl. dazu etwa die Rede von Steinmeier zur Eröffnung der Partnerschulinitiative: „Neue Mächte streben empor, in Asien und Lateinamerika: mit großem Selbstbewusstsein, mit Stolz auf die eigene Traditionen, Kulturen, Lebensweisen. [...] Kein Grund zur Resignation – im Gegenteil: Lasst uns den Wettbewerb mit offenen Armen annehmen und der Welt das Beste mit auf die Suche geben, was wir zu bieten haben: *das Erbe der europäischen Aufklärung*“ (zit. nach Ammon (2015: 960); Hervorh. S.B.).

19. Vgl. zur Defizitperspektive etwa das im Jahr 2008 veröffentlichte Strategiepapier des Goethe-Institutes für seine Arbeit im Südlichen Afrika, in der ein „Kampf gegen die immer größer werdende Wissenskluft zwischen europäischen und afrikanischen Gesellschaften“ postuliert wird (Goethe-Institut 2008: 7).

Literatur

- ALTMAYER, CLAUS 2010. „Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Afrika?“ In: *Acta Germanica. German Studies in Africa* 38: 86-102.
- ALTMAYER, CLAUS/SCHARL, KATHARINA 2010. „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein‘. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/2: 43-60.
- AMMON, ULRICH 1991. *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.
- AMMON, ULRICH 2010. „Die Verbreitung des Deutschen in der Welt.“ In: Krumm, Hans-Jürgen/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbbd. 1 Auflage 2. Berlin/New York: de Gruyter: 89-107.
- AMMON, ULRICH 2011. „Deutsch weltweit, heute und (über)morgen. Entwicklungsperspektiven und Aspekte sprachpolitischer Intervention.“ In: Barkowski, Hans/Silvia Demmig/Hermann Funk/Ulrike Würz (Hgg.): *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dokumentation der Plenarvorträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT Jena-Weimar 2009*. Baltmannsweiler: Schneider: 39-52.
- AMMON, ULRICH 2015. *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- AUSWÄRTIGES AMT (Hg.) 2000. *Auswärtige Kulturpolitik. Konzeption 2000*. URL: http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp_konzeption2000.pdf [28.06.2017].
- BEDI, LASME ELVIS 2005. *Deutsch in Afrika. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Hamburg: Dr. Kovač.
- BLUMER, HERBERT 1973. „Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus.“ In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek: Rowohlt: 80-146.
- BÖHM, MICHAEL ANTON 2003. *Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen auswärtigen Kulturpolitik*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- BOURDIEU, PIERRE 2005. *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wien: Braunmüller.
- BUTLER, JUDITH 2006. *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- CASTIANO, JOSÉ P./REUTER, LUTZ R. 1996. *Sprachensituation und Schulbildung in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel Mosambiks. Zur Situation der autochthonen Sprachen, zu den Erfahrungen aus einem Pilotprojekt und zu den schulpolitischen Konsequenzen*. Hamburg: Universität der Bundeswehr.
- Dirim, İnci 2015. „Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung.“ In: Leiprecht, Rudolf/Anja Steinbach (Hgg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Bd. 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach Ts: Debus Pädagogik: 25-48.
- DOBSTADT, MICHAEL/RIEDNER, RENATE 2014. „Dann machen Sie doch mal etwas anderes – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion“ In: Bernstein, Nils/Charlotte Lerchner (Hgg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen: 19-33.

- DÖRING, HANS-JOACHIM/RÜCHEL, UTA 2005. „Einleitung.“ In: Dies. (Hgg.): *Freundschaftsbande und Beziehungskisten. Die Afrikapolitik der DDR und der BRD gegenüber Mosambik*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel: 13-22.
- EHLICH, KONRAD 2010. „Die deutsche Sprache in der Sprachenpolitik europäischer Institutionen.“ In: Krumm, Hans-Jürgen/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbbd. 1. Auflage 2. Berlin, New York: de Gruyter: 124-132.
- FANDRYCH, CHRISTIAN/HUFEISEN, BRITTA/KRUMM, HANS-JÜRGEN/RIEMER, CLAUDIA 2010. „Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“ In: Dies. (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbbd. 1. Auflage 2. Berlin/New York: de Gruyter: 1-18.
- FIGUEIRA, CARLA 2013. *Languages at War. External Language Spread Policies in Lusophone Africa. Mozambique and Guinea-Bissau at the Turn of the 21st Century*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- FRIEDMANN, THOMAS L. 2006. *Die Welt ist flach*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- GOETHE-INSTITUT (Hg.) 2008. *Regionaler Schwerpunkt: Subsahara-Afrika*. URL: <http://www.goethe.de/prs/pro/afrika-initiative/pressemappe.pdf> [28.06.2017].
- GOGOLIN, INGRID 2009. „Streitfall Zweisprachigkeit.“ In: Gogolin, Ingrid/Ursula Neumann (Hgg.): *Streitfall Zweisprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 15-22.
- HABERMAS, JÜRGEN 1998. *Die postnationale Konstellation. Politische Essays*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- HAMANN, EVA 2009. „Nach dem Deutschstudium in Afrika wird man – was? Eine Überprüfung der Zielsetzungen der Deutschabteilung der Universität Lomé anhand einer Verbleibstudie.“ In: Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS 38: 195-204.
- HOFFMANN, CHRISTIAN 2014. *Interessen deutscher auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik im südlichen Afrika. Am Beispiel der Sprachförderungsinitiative ‚Schulen: Partner der Zukunft‘ (PASCH)*. Hamburg: Dr. Kovač.
- HOFMANN, KATHARINA/SOUZA MARTINS, ADRIAN DE 2012. „Ressourcenfunde in Mosambik. Reichtum für Wenige oder Weg aus der Armut?“ In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): *Perspektive*. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/iez/09288.pdf> [28.06.2017].
- KRAMSCH, CLAIRE 2006. „From Communicative Competence to Symbolic Competence.“ In: *Modern Language Journal* 90, 249-252.
- KRAMSCH, CLAIRE/HUFFMASTER, MICHAEL 2008. „The political Promise of Translation.“ In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37: 283-297.
- LOPES, ARMANDO JORGE 1998. „The Language Situation in Mozambique.“ In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19: 440-486.
- MARINGER, ISABELL 2009. „Kulturelle Deutungsmuster in deutschsprachigen Medienbeiträgen zum EU-Beitritt der Türkei.“ In: Peuschel, Kristina/Jan P. Pietzuch (Hg.): *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation der zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag: 67-88.
- Ponso, Leticia Cao 2011. Políticas linguísticas atuais em Angola e Moçambique. O modelo monolinguista do Estado nacional europeu X o modelo plurilíngue das nações africanas. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. URL: <http://livrozilla.com/download/506371> [28.06.2017].
- PRZYBORSKI, AGLAJA/WOHLRAB-SAHR, MONIKA 2014. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. München: Oldenbourg.
- REICH, HANS H. 1992. „Die Dominanz der Sprachenpolitik über die Sprachbildung.“ In: Bausch, Karl-Richard (Hg.): *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer: 119-123.
- REUTER, LUTZ (2015). „Die Schule der Freundschaft. Vom Scheitern eines Projektes der Bildungsentwicklungshilfe zwischen der DDR und der VR Mosambik.“ In: Dirim, İnci/Ingrid Gogolin/Dagmar Knorr/Marianne Krüger-Potratz/Dorit Lengyel/Hans H. Reich/Wolfram Weiße (Hgg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft*. Münster u.a.: Waxmann: 95-104.
- SCHMIDT, MANFRED G. 2010. *Wörterbuch zur Politik*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kröner.
- SCHMIDT, KIRA 2016. „Meinungsbericht zur #FeesMustFall-Bewegung an der University of the Western Cape.“ In: *eDUSA* 11/1: 6-9.

- SPOLSKY, BERNARD 2004. *Language policy*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- STARK, FRANZ 2000. „Sprachförderung und Außenpolitik. Kritik der Politik der Bundesregierung.“ In: Ammon, Ulrich (Hg.): *Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang: 93-102.
- SWAAN, ABRAM DE 2001. *Words of the world. The global language system*. Cambridge: Polity Press.
- UNDP (Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen) (Hg.) 2015. *Bericht über die menschliche Entwicklung 2015. Arbeit und menschliche Entwicklung*. URL: http://menschliche-entwicklung-staerken.dgvn.de/fileadmin/user_upload/menschl_entwicklung/BILDER/HDR/HDR_2015_WEB.pdf [28.06.2017].
- WINTERSTEINER, WERNER 2006. *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- WOLFF, EKKEHARD 2013a. „Afrikanische Sprachen. Ressourcen zwischen Tradition und Fortschritt.“ In: Ders. (Hrsg.): *Was ist eigentlich Afrikanistik. Eine kleine Einführung in die Welt der afrikanischen Sprachen, ihre Rolle in Kultur und Gesellschaft und ihre Literaturen*. Frankfurt a.M.: Lang: 45–75.
- WOLFF, EKKEHARD 2013b. „Die deutschsprachige Afrikanistik.“ In: Ders. (Hrsg.): *Was ist eigentlich Afrikanistik. Eine kleine Einführung in die Welt der afrikanischen Sprachen, ihre Rolle in Kultur und Gesellschaft und ihre Literaturen*. Frankfurt a.M.: Lang: 15–44.