

**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/>

<b>EDITORIAL</b>	<b>2</b>
<b>WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE</b>	<b>4</b>
<b>ZUGEHÖRIGKEIT IN JULYA RABINOWICHS JUGENDROMAN DAZWISCHEN: ICH</b> Mizan van Wyk & Isabel dos Santos	<b>4</b>
<b>FLUCHT UND MIGRATION IN DER AKTUELLEN DEUTSCHSPRACHIGEN LITERATUR.</b> Almut Hille & Simone Schiedermaier	<b>33</b>
<b>DIDAKTISIERUNGEN</b>	<b>48</b>
<b>LEHRERHANDREICHUNG ZU DER STROMAUSFALL VON LEONHARD THOMA</b> Henk van der Westhuizen	<b>48</b>
<b>LEHRERHANDREICHUNG ZU <i>DER GOTT DER STADT</i> VON GEORG HEYM</b> Deetlev M. G. Weber	<b>52</b>
<b>LEHRERHANDREICHUNG ZU <i>DER HANDSCHUH</i> VON FRIEDRICH SCHILLER</b> Angelika Weber	<b>57</b>
<b>LEHRERHANDREICHUNG ZU <i>DIE BRÜCK' AM TAY</i> VON THEODOR FONTANE</b> Andy Sudermann	<b>60</b>
<b>AUS DEM (DEUTSCH)UNTERRICHT</b>	<b>77</b>
<b>DAS LEHRMITTELZENTRUM IN JOHANNESBURG</b> Regina Estor	<b>77</b>
<b>DLL: WAS IST DAS? WOFÜR?</b> Christina Heffernan	<b>78</b>
<b>BERICHTE VON TAGUNGEN UND VERANSTALTUNGEN</b>	<b>80</b>
<b>DEUTSCHOLYMPIADE IN SÜDAFRIKA</b> Jutta Zietsman	<b>80</b>
<b>BUNT WIE HERBST UND FRÜHLING</b> Jonas Fortman	<b>81</b>
<b>WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DES EDUSA</b>	<b>83</b>
<b>PERSONALIA</b>	<b>89</b>

**eDUSA****Deutscher Unterricht 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/>

---

**Editorial**

Liebe LeserInnen des eDUSA,

schon wieder ist ein Jahr vergangen und die Veröffentlichung einer neuen Ausgabe des eDUSA steht vor der Tür. Ich möchte mich sehr herzlich bei meinen Mitherausgeberinnen bedanken, die sich auch 2018 wieder tatkräftig für den eDUSA eingesetzt haben. Auch dem Wissenschaftlichen Beirat gilt mein Dank.

Schwerpunktmäßig befassen sich unsere diesjährigen Wissenschaftlichen Beiträge ganz klar mit einem Thema, das die Welt momentan wohl sehr bewegt: Es geht um Flucht, Heimatlosigkeit, aber auch Zugehörigkeit.

Im ersten Beitrag befassen sich Almut Hille und Simone Schiedermaier mit aktuellen deutschsprachigen Diskursen zum Thema Flucht und Zugehörigkeit. Insbesondere interessiert sie dabei Flucht und Migration in deutschsprachigen Texten und deren Lektüren internationaler Studierender.

Auch Isabel dos Santos und Mizan van Wyk setzen sich mit dem Thema Zugehörigkeit in Julya Rabinowichs Jugendroman Dazwischen: Ich auseinander und stellen ein theoretisch fundiertes Didaktisierungsprojekt für den südafrikanischen Schulkontext vor.

Nachdem Agnes Harms im vergangenen Jahr das Lehrmittelzentrum in Bloemfontein vorgestellt hat, informiert Regina Estor in diesem Jahr über das Lehrmittelzentrum in Johannesburg. Christina Heffernan weist auf die neue Lehrerweiterbildungsreihe des Goethe Instituts, Deutsch Lehren Lernen, hin und beschreibt ihre persönlichen Erfahrungen damit.

Auch in diesem Jahr gab es wieder spannende und vielseitige Veranstaltungen zum Thema Deutsch im südlichen Afrika. Exemplarisch dazu schreibt Jonas Fortman zu dem Poetry Slam des German Department der Universität Stellenbosch, während Jutta Zietsmann von der jährlichen Deutsch-Olympiade des DLVs berichtet.

Besonders gefreut hat uns in diesem Jahr die große Zahl an Didaktisierungen, die zu vorgeschriebener Literatur an Schulen eingereicht wurde und wir hoffen, dass vor allem unsere DeutschlehrerInnen sich davon inspirieren lassen. Allen Autoren und Autorinnen, die in

irgendeiner Form zu dieser Ausgabe des eDUSA beigetragen haben, den GutachterInnen und dem wissenschaftlichen Beirat gilt nochmals herzlicher Dank. Besonders möchte ich mich bei meinen Mitherausgeberinnen, Isabel dos Santos, Angelika Weber und Agnes Harms bedanken, die mir auch in diesem Jahr immer wieder mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben. Ohne sie hätte ich es nicht geschafft.

Somit wünschen wir Ihnen eine angenehme Lektüre und freuen uns auf Ihre Zusendungen für den eDUSA 2019: Bis zum 31. Mai 2019 für wissenschaftliche Beiträge und bis zum 30. September für alle weiteren Berichte oder Ankündigungen.

Gerda Wittmann

Potchefstroom, Dezember 2018

**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/>

**Wissenschaftliche Beiträge****Zugehörigkeit in Julya Rabinowichs Jugendroman *Dazwischen: Ich*  
Ein Didaktisierungsprojekt für den südafrikanischen Schulkontext**

MIZAN VAN WYK / ISABEL DOS SANTOS

Stellenbosch University

**Einführende Überlegungen**

In der heutigen Gesellschaft stellt sich zunehmend die Frage nach Zugehörigkeit – ein Begriff aus den Sozial- und Kulturwissenschaften, der zunehmend thematisiert wird. Zugehörigkeit sollte selbstverständlich sein und kommt erst zum Ausdruck, wenn sie bedroht wird (vgl. Yuval-Davis 2006: 197) und wird problematisiert, „sobald sie explizit zum Thema wird, [denn dann] geht zumindest ein Teil ihrer Selbstverständlichkeit verloren“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 20). Die Frage bzw. das Streben nach Zugehörigkeit ist somit keine einfache Angelegenheit, denn sie ist eine zentrale Dimension des Lebens, die leicht zu erfahren, aber analytisch schwer zu erfassen ist (vgl. Pfaff-Czarnecka 2013: 13). Zugehörigkeit ist kein neuer Begriff, doch der Zugehörigkeitsdiskurs wurde durch die Flüchtlingskrise 2015 aktualisiert und wird seitdem in einer Vielzahl von Texten zur Diskussion gestellt.

Die moderne Gesellschaft ist geprägt von Migrationsformen, die u.a. durch Globalisierung, Migration, Flucht, Exil und Vertreibung entstanden sind. Vor diesem Hintergrund wirft Julya Rabinowichs Roman *Dazwischen: Ich*<sup>1</sup> die Frage auf, ob oder inwiefern Zugehörigkeit in einem Kontext der Ortlosigkeit möglich ist. Am Beispiel der jungen Madina, die mit der Familie mittellos die Heimat verlassen musste und in einem deutschsprachigen Land auf Asylbescheid wartet, wird das „Dazwischen“, ein Schwebezustand zwischen Aufbruch und Ankommen, als Bedürfnis nach Zugehörigkeit problematisiert und ihre Perspektive durch den Schulalltag, menschliche Beziehungen, Ängste und Herausforderungen deutlich gemacht.

---

<sup>1</sup> Entgegen anderer Schreibweisen in der Forschungsliteratur, richten sich die Autorinnen nach der Schreibweise auf dem hinteren Klappentext des Buchs, wo „Ich“ groß geschrieben wird.

Obwohl Literatur auch ein Teil des Matrik-Examens ist<sup>2</sup>, steht an südafrikanischen Schulen das Erlernen der Sprache, ‚Deutsch als Fremdsprache‘, meistens im Mittelpunkt. Im Vergleich dazu ist im Hochschulkontext die Literatur ein wesentlicher Teil des Deutschstudiums (vgl. Maltzan 2014: 87). Wenn das Studieren von Literatur an Universitäten dazu beiträgt, sich mit den „kulturellen, historischen, politischen und sozialen Gegebenheiten der deutschsprachigen Länder“ auseinander zu setzen, und dadurch auch die Möglichkeit bietet, diese Gegebenheiten im eigenen Land zu reflektieren (ebd.: 90), dann kann argumentiert werden, dass es vorteilhaft wäre, das Studieren von Literatur schon in der Schule in geringerem Maße einzubeziehen.

Eine wichtige Frage, hinsichtlich der Relevanz von Literatur im Fach Deutsch wird von Annas in seinem Artikel zur Auswahl von literarischen Texten für das Fach Deutsch als Fremdsprache in Südafrika aufgeworfen: „Was hat die Welt, von der wir lesen, eigentlich mit der Welt zu tun, in der wir leben?“ (Annas 2014: 97). Als Teil der Antwort betont Annas, dass das Fach Deutsch im südafrikanischen Kontext eine Relevanz für den eigenen Kontinent haben sollte (vgl. ebd.: 98). Der Umgang mit einem literarischen Text im Fremdsprachenunterricht an der Universität, aber auch an der Schule, soll somit einen wesentlichen Zweck haben und nicht nur um der Literatur willen studiert werden. Die Relevanz bzw. der Zweck des Studierens von Literatur wird von dem Argument unterlegt, dass dieses „das Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur Welt verändert“ (Schier 2014: 52), denn das Studieren von Literatur kann als eine Art ästhetisches Lernen betrachtet werden, weil es Reflexionsräume zum kritischen Nachdenken öffnet (vgl. Hofmann 2006: 14). Die Auseinandersetzung mit einer Thematik soll nicht nur einen Deutschlandbezug darstellen, sondern auch die Schüler befähigen, das Thema im Kontext ihres eigenen Lebens zu reflektieren, um somit die Relevanz für die Situation im eigenen Land, hier Südafrika, zu überlegen (vgl. Wiese 2017: 3). Literarische Texte sind daher nicht nur für das Fach Deutsch als Fremdsprache relevant, sondern auch für das eigene Land dadurch, dass sie Einsicht „in mögliche Lebensmuster“ bieten und „Welten, Handlungen [zeigen,] die uns anregen, sensibler machen und bewusstseinsbildend wirken“ (Schier 2014: 53).

Ausgehend davon eignet sich Rabinowichs Roman *Dazwischen: Ich* als Text zur Einführung von Literatur im DaF-Unterricht an südafrikanischen Schulen, da es nicht nur ein literarischer Text ist, sondern auch für Südafrika relevante kultur-wissenschaftliche Themen zur Diskussion stellt: Migration, Flucht, Zugehörigkeit, das Fremde. Der Roman hat auf diese Weise eine doppelte Funktion, um sowohl Literatur und Landeskunde in den DaF-Unterricht miteinzubeziehen und zugleich gängige Diskurse sichtbar zu machen. Eine Didaktisierung des Romans bietet somit eine gelegene Chance, diese Hypothese zu erproben und zu beobachten, wie der Roman und das Thema Zugehörigkeit im Schulunterricht umgesetzt werden können. Der Versuch einer solchen Didaktisierung wurde in drei Probestunden mit den Schüler/innen einer Klasse 10-Gruppe (Sprachniveau A1/A2) durchgeführt. Die Angemessenheit des Textes und der inhaltlichen Themen für die Klasse 10-Gruppe wurde im Voraus mit der Lehrkraft geklärt, da die Gruppe schon ab Klasse 8 Deutschunterricht erhielt. Die vorgenommene

---

<sup>2</sup> Die Auswahlliste der vorgeschriebenen literarischen Werke erscheint auf der Seite des Deutschlehrerverbands unter <https://dlvsa.co.za/files/2017/01/German-SAL-Prescribed-Literature-2017-2019.pdf>.

Didaktisierung ist ein anfänglicher Versuch, den Roman als literarische Lektüre für Lernende zugänglich zu machen. Zukünftige Didaktisierungsvorschläge und Unterrichtsentwürfe können auch in Kombination mit anderen Texten und im Hochschulkontext durchgeführt werden.

Die Grundlagen der didaktischen Theorie wurden dem Modell Didaktische Analyse der Fernstudieneinheit 18 *Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkktionen* (Bimmel/Kast/Neuner 2003: 29-128) entnommen und für die Vorbereitung der Unterrichtsstunden benutzt.

### **Klafkis Modell Didaktische Analyse**

Das Modell Didaktische Analyse – oft abgekürzt als Modell DA – wurde 1962 von dem Erziehungswissenschaftler und Bildungstheoretiker Wolfgang Klafki geprägt und „beschreibt die Planungskriterien für einen didaktisch begründeten Unterricht“ (Bimmel/Kast/Neuner 2003: 29). Das Modell mag zwar schon älter sein, jedoch erweist es sich immer noch als aktuell, weil Unterrichtsstunden heute weiterhin anhand eines didaktischen Lernziels geplant und vorbereitet werden. Klafkis Modell DA kann für alle Unterrichtsvorbereitungen angewandt werden, jedoch hat Gerard Westhoff (1981; 1987) Klafkis Modell spezifisch für den Fremdsprachenunterricht angepasst (vgl. ebd.) und eignet sich in dieser Form für die Vorbereitung der Unterrichtssequenzen.

### **Schritte des Modells DA**

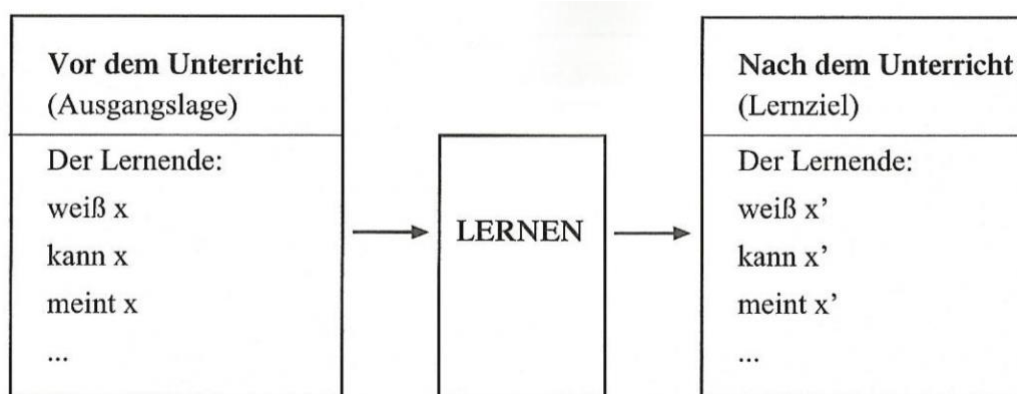
Das Modell DA stützt sich auf 6 Schritte bzw. Fragen, die während der Vorbereitung beantwortet werden sollen und die jeweils in den vier vorgeschlagenen Lernphasen (siehe ‚Die Lernphasen‘) einer Unterrichtsstunde vorkommen. Die sechs Schritte und ihre entsprechenden Fragen sind:

- 1) Lernziele: Was sollen die Schüler lernen? (ebd.: 30)
- 2) Lernaktivitäten: Was sollen die Schüler tun? (ebd.: 41)
- 3) Sozialformen: Arbeiten die Schüler individuell, in Gruppen oder...? (ebd.: 43)
- 4) Material: Mit welchem Material (z.B. Text, Arbeitsblatt, Hörtext, Foto, Aufgabe) wird gearbeitet? (ebd.: 45)
- 5) Medien/Hilfsmittel: Welche Medien/Hilfsmittel (z.B. Rekorder, Bücher, Karten, Folien) braucht der Lehrer/die Lehrerin? (ebd.: 51)
- 6) Rolle der Lehrerin/des Lehrers: Was muss der Lehrer/die Lehrerin in der Stunde tun? (ebd.: 52)

Im Kern aller Vorbereitungen liegt aber die Frage nach dem **Lernziel** bzw. was die Schüler lernen sollen. Ein Lernziel ist der erste Schritt des Modells DA. Es bezieht sich auf die „bewusst angestrebte Veränderungen im Lernenden“ (ebd.: 30) und kann drei Lernzielbereiche (vgl. ebd.: 32) umfassen, nämlich:

- Kenntnisse: Die Schüler wissen etwas, was sie vorher nicht wussten.
- Fertigkeiten: Die Schüler können etwas, was sie vorher nicht konnten.
- Haltungen: Die Schüler fühlen, finden, denken oder wollen etwas, was sie vorher nicht fühlten, fanden, dachten oder wollten.

Das Lernziel bedingt die 5 weiteren Schritte des Modells DA, denn die Lernaktivitäten werden erstellt mit dem Zweck das Lernziel bzw. die Lernziele zu erreichen. Die Sozialformen, das Material und die Medien/Hilfsmittel werden wiederum auf der Grundlage von den Lernaktivitäten bestimmt. Es ist wichtig darauf zu achten, dass das Lernziel auch beeinflusst wird von dem Kontext, in dem die Schüler sich befinden, und von dem Grund, weswegen die Schüler Deutsch lernen wollen (vgl. ebd.: 35). Die Formulierung eines Lernzieles setzt voraus, dass die Ausgangslage des Lernenden überlegt werden soll um die gewünschte Veränderung im Lernenden anzustreben. Die Ausgangslage eines Lernenden weist auf die Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen hin, die bei dem Lernenden bereits vorhanden sind. Der Zusammenhang zwischen der Ausgangslage und dem Lernziel kann schematisch wie folgt vorgestellt werden:



(Bimmel/Kast/Neuner 2003: 31)

Nachdem das Lernziel formuliert wurde, werden als zweiter Schritt die **Lernaktivitäten** entsprechend ausgewählt durch die Frage, was die Schüler tun sollen um das Lernziel zu erreichen. Lernaktivitäten können u.a. einfaches Zuhören, Hörverstehen, Lesetexte, Fragen stellen und beantworten, Übersetzungen, eine Diskussion führen, Sprachübungen wie Grammatik, mündliche Vorträge usw. einschließen. Wenn das Lernziel z.B. ist, dass die Lernenden ihre Meinungen äußern können sollen, wäre eine Diskussion geeignet als Lernaktivität da die Schüler ein Thema diskutieren und ihre Gefühle und Ansichten mündlich äußern können. Drittens sollte überlegt werden welche **Sozialformen** für die Lernaktivitäten geeignet sind bzw. wie die Schüler die Lernaktivitäten ausführen sollen; individuell, zu zweit oder in Gruppen. Eine Diskussion als Lernaktivität setzt z.B. voraus, dass mindestens zwei Schüler an der Aktivität teilnehmen sollen und die entsprechende Sozialform wäre zu zweit oder in einer Gruppe zu arbeiten, während ein Hörverstehen eher eine Sozialform des individuellen Anhörens im Klassenverband voraussetzt (vgl. ebd.: 44). Die Auswahl der **Materialien**, anhand derer die Schüler die Lernaktivitäten ausführen, umfasst der vierte Schritt des Modells DA. Das Material kann als ein Instrument um das Lernziel zu erreichen, betrachtet werden (vgl. ebd.: 49). Wenn das Beispiel eines Hörverstehens als Lernaktivität weitergeführt wird, sind die benötigten Materialien z.B. ein Hörtext/Hörspiel, die die Schüler anhören sollen und anhand dessen die Schüler Fragen beantworten sollen. Die **Medien/Hilfsmittel** mit denen die Materialien dargeboten werden, ist der fünfte Schritt des Modells DA. Das Beispiel eines

Hörverstehens weiterführend, wird der Hörtext (das Material) in der Form einer CD oder Audiodatei mithilfe eines CD-Spielers oder Computers vorgespielt. Die Audiodatei mit dem Hörtext und das Gerät um den Text vorzuspielen sind die Medien/Hilfsmittel. Die Fragen, die die Schüler beantworten sollen, können mittels eines Arbeitsblattes als Medien/Hilfsmittel beantwortet werden. Die Medien/Hilfsmittel dienen als Träger oder Verstärker der Materialien (vgl. ebd.: 51). Der sechste Schritt ist die **Rolle der Lehrerin/des Lehrers** und laut des Modells DA lautet die Frage für diesen Schritt nicht ‚was soll ich als Lehrer/Lehrerin im Unterricht machen?‘, sondern eher ‚was bleibt mir zu tun nachdem die Stunde, wie nach dem Modell DA geplant, ausgeführt ist?‘ (ebd.: 53). Die Rolle der Lehrerin/des Lehrers in einer Stunde mit einem Hörverstehen als Lernaktivität wäre, den Hörtext vorzuspielen, Fragen zur Wortbedeutung oder zum Verständnis zu beantworten und die Arbeitsblätter zu verteilen. Im Vergleich dazu könnte die Lehrerin/der Lehrer während einer Diskussion auch Wortschatzfragen beantworten, sich im Unterrichtsraum bewegen und Notizen machen, den Schülern helfen, sie korrigieren und ermutigen. Das Modell DA kann als eine Art Kettenreaktion gesehen werden, weil jeder Schritt und jede Entscheidung, die getroffen werden, einen Einfluss auf den nächsten Schritt haben, und die Schritte in einer Wechselbeziehung verkehren.

Zuletzt kann die **Evaluation**, aus der Sicht des Lehrers/der Lehrerin, als siebter, zusätzlicher Schritt gesehen werden. Die Evaluation setzt eine Reflexion nach der Unterrichtssequenz aus, um festzustellen ob und inwieweit die Lernziele erreicht wurden. Diese Evaluation kann auch anhand des Schemas von dem Zusammenhang zwischen Ausgangslage und Lernziel bewertet werden, indem es nach der Unterrichtssequenz erneut ausgefüllt und mit dem ersten Schema aus der Vorbereitung verglichen wird. Auf diese Art und Weise lässt sich optisch feststellen, ob die Lernziele erreicht wurden, oder inwieweit das Lernziel nicht erreicht worden ist.

## Die Lernphasen

In der Fernstudieneinheit 18 von Bimmel, Kast und Neuner (2003) wird vorgeschlagen, die Unterrichtsstunde in vier unterschiedliche Phasen zu gliedern, in denen die Lernprozesse angeregt werden. Diese vier Phasen sind 1) Einführung, 2) Präsentation, 3) Semantisierung und 4) Üben (vgl. ebd.: 58), und beziehen sich auf die 6 Schritte des Modells DA (vgl. ebd.: 56). Jede der vier Phasen enthält ihr eigenes Lernziel (sowie Lernaktivität, Sozialform, Material, Medien/Hilfsmittel und Rolle der Lehrerin/des Lehrers) damit die vier kleineren Lernziele der Lernphasen zusammen dem allgemeinen Lernziel der Unterrichtsstunde zustreben.

In der ersten Phase, der **Einführung**, wird von dem Lehrer/der Lehrerin versucht die Neugier der Schüler für das neue Thema zu wecken und sie zum Lernen zu motivieren. Schlüsselwörter werden oft benutzt um den Inhalt in den nächsten Phasen verständlicher zu machen (vgl. ebd.: 58) und die Vorkenntnisse der Lernenden zu aktivieren. In einer Unterrichtsstunde von 50-60 Minuten, sollte die Einführung ungefähr 5-10 Minuten dauern. In der Phase der **Präsentation** wird das neue Thema, oft mithilfe eines Textes zum Lesen oder Hören, zum ersten Mal eingeführt. Die Präsentationsphase enthält neue Informationen, die oft anhand von Beispielen dargestellt werden. Während der Präsentation sollten die Lernenden den neuen Inhalt global verstehen können. Es ist natürlich wichtig, dass die Lernenden den neuen Inhalt nicht nur



global bzw. auf der Textebene verstehen, sondern auch auf der Wort- und Satzebene (vgl. ebd.: 80). Dieser Übergang vom Globalverständnis zum Detailverständnis wird mit der dritten Phase der **Semantisierung** hervorgebracht. Auf der Wort- und Satzebene liegt der Fokus darauf, Wörter – und neue Sprachmittel, wenn es sich um Sprachunterricht und Grammatik handelt – zu erkennen und deren Bedeutung aus dem Kontext des Textes erschließen zu können (vgl. ebd.). Das Verständnis von einem Text als Ganzes, also auf der Textebene, ist auch eine wichtige Semantisierungstechnik und kann zusätzliche Aufmerksamkeit verlangen, wenn der Textinhalt von einem Thema handelt, das den Lernenden fremd vorkommen kann (vgl. ebd.: 81) z.B. Jugendherberge in Deutschland. Die letzte Phase, das **Üben**, kann als die wichtigste Phase betrachtet werden, weil die Lernenden in dieser Phase ihre neuen Kenntnisse anwenden um neue Fertigkeiten festlegen zu können. Daher verlangt diese Phase oft die meiste Zeit einer Unterrichtsstunde.

Das Einüben hängt meistens mit dem Erlernen von neuen Sprachmitteln und Grammatikregeln zusammen, der didaktische Fokus dieses Versuchs liegt aber nicht auf der Sprache, sondern einem landeskundlichen bzw. kulturwissenschaftlichen Thema anhand eines literarischen Textes. Die Übungen, die während der Probestunden auszuführen sind (Diskussionen und persönliche Reflexion über das Thema), sind eher produktive, offene und inhaltsbezogene Übungen, im Vergleich zu stark gesteuerten, reproduktiven, geschlossenen und formorientierten Grammatikübungen, die am Anfang einer Sprachunterrichtsstunde vorkommen (vgl. ebd.: 97). Obwohl der didaktische Fokus und die vorbereitete Unterrichtssequenz auf die Vermittlung von Grammatik verzichten, wurde im Laufe der Unterrichtsstunden trotzdem ständig auf mögliche Fehler (Grammatikfehler und Aussprachefehler) geachtet, um diese zu korrigieren.

### **Lernziele: Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen**

Aufgrund der zentralen Rolle des Lernziels in der Vorbereitung eines Unterrichtsentwurfs, werden die Lernziele, die erwartungsmäßig in den Probestunden zu erreichen sind, grundlegend erläutert. Es gibt insgesamt vier Lernziele: ein allgemeines Lernziel, das mit der Unterrichtssequenz zu erreichen ist, und ein tägliches Lernziel für die jeweiligen drei Stunden aus denen die Unterrichtssequenz besteht. Wichtig ist, dass die Formulierung des Lernziels nicht von dem Material, z.B. einem Text, beeinflusst wird, sondern das Lernziel bestimmt wie der Text, in diesem Fall der Roman von Rabinowich, eingesetzt wird um die jeweiligen Lernziele zu erreichen.

Da die Probestunden die erste Interaktion mit den Klasse 10-Schülern war, war es nicht möglich die Ausgangslage der Schüler einzuschätzen. Es wäre höchstens möglich gewesen ihre Ausgangslage zu erraten. Aus diesem Grund ist das ‚Ausgangslage-Lernziel‘-Schema für die Vorbereitung der Unterrichtssequenz lediglich eine Liste der angestrebten Lernziele. Die folgenden Lernziele wurden formuliert, beruhend auf der Vorstellung, dass die Schüler wenig Vorwissen von den Themen Zugehörigkeit und Migration haben, und Literatur nicht als eine ästhetische Darstellung der Wirklichkeit betrachten. Das allgemeine, allumfassende Lernziel für die Unterrichtssequenz, bestehend aus drei separaten Unterrichtsstunden, ist nicht nur, die Schüler dazu zu befähigen mithilfe eines literarischen Textes aus dem deutschsprachigen Raum

Bezüge zu der Realität und ihrem eigenen Land zu erstellen, sondern auch um die Schüler dazu zu animieren über das Thema Zugehörigkeit – im Allgemeinen und im eigenen Land – zu diskutieren und kritisch nachzudenken. Dieses **allgemeine Lernziel** kann anhand der drei Lernzielbereiche folgendermaßen schematisch (ohne Ausgangslage) vorgestellt werden:

Lernzielbereiche	Lernziel: Die Schüler...
<u>Kenntnisse:</u>	... sollen wissen, dass Zugehörigkeit ein aktuelles, umstrittenes Thema ist und, dass Literatur einen fiktiven Einblick in die Wirklichkeit geben kann.
<u>Fertigkeiten:</u>	... sollen mit dem Text als Anregung das Thema Zugehörigkeit im Text und im eigenen Land kritisch reflektieren und diskutieren können sowie auch ihre Meinungen dazu äußern können.
<u>Haltungen:</u>	... sollen sich sicher fühlen, um ihre Meinungen zum Thema Migration, Flucht und Zugehörigkeit zu äußern. ... sollen finden, dass sie durch die Auseinandersetzung mit Literatur kulturelles Wissen gewinnen können. ... sollen mehr Texte lesen wollen, um „über den ‚Umweg‘ der Fiktion“ (Hille 2014: 19) mehrere Einsichten in kulturelles, politisches, historisches und soziales Weltgeschehen zu bekommen.

Diese Lernziele aus allen drei Lernzielbereichen beziehen sich auf das allgemeine Lernziel für die ganze Unterrichtssequenz. Die geplante Unterrichtssequenz erfolgt über drei Tage mit einer Unterrichtsstunde pro Tag. Das allgemeine, allumfassende Lernziel wird deshalb auf die drei Unterrichtsstunden verteilt. Die erste Unterrichtsstunde dient als Einführung für die Unterrichtssequenz. Am ersten Tag ist das Lernziel, den Schülern zu zeigen, und sie vielleicht davon zu überzeugen, dass Literatur, und so auch der Roman *Dazwischen: Ich*, als Werkzeug dienen kann um kulturelles Wissen zu gewinnen da Literatur die Realität auf eine fiktive und ästhetische Art und Weise reproduziert und repräsentiert. Am zweiten Tag liegt der Fokus der Unterrichtsstunde eher kulturwissenschaftlich und auf dem Thema Zugehörigkeit. Das Lernziel ist es, das Thema Zugehörigkeit im Roman vorzustellen und die Kenntnisse der Schüler über Zugehörigkeit zu erweitern. Die Schüler sollen auch ihre Meinungen zu Zugehörigkeit im Text äußern können. Als Abschluss der Unterrichtssequenz ist das Lernziel in der dritten Unterrichtsstunde, die Kenntnisse, die die Schüler in den letzten zwei Unterrichtsstunden erworben haben, zu verknüpfen und mithilfe von kritischem Nachdenken auf die eigene Situation im eigenen Land übertragen zu können. Die Schüler sollten daher das Thema Zugehörigkeit nicht nur im Kontext des Romans reflektieren, sondern auch in der aktuellen Realität des eigenen Landes, Südafrika, und sich sicher fühlen, ihre Meinungen zur Zugehörigkeit im Kontext des eigenen Landes zu äußern. Diese Übertragung von Wissen bzw. Fertigkeiten soll die Vorstellung, dass Literatur als ästhetische, fiktive Darstellung der Realität betrachtet werden kann, untermauern.

## Unterrichtsentwürfe und Arbeitsblätter

Wegen des kulturwissenschaftlich-literarischen Fokus dieser Sequenz, folgen die Phasen der Semantisierung und des Übens nicht dem Ablauf eines Sprachunterrichts bzw. es werden keine neuen Redemittel oder Grammatikregeln festgelegt und eingeübt. Stattdessen sollen die Schüler in der Phase der Semantisierung mehr über das Thema, das in der Einführung und Präsentation dargestellt wurde, bekommen und dementsprechend in der Phase des Übens ihre neuen Kenntnisse in Form von Diskussionen und kritischen Betrachtungen ‚einüben‘. Anschließend wird ein kurzer Überblick jeder Unterrichtsstunde gegeben, zusammen mit den jeweiligen Unterrichtsentwürfen in Tabellenform.

### Unterrichtsentwurf 1<sup>3</sup>

Als Vorbereitung für die erste Unterrichtsstunde, mussten die Schüler den Textauszug A zu Hause lesen, damit Verständnisfragen am Anfang der Stunde geklärt werden können. Zum Einstieg am ersten Tag wird davon ausgegangen, dass die Schüler sich schon mit Literatur im Schulkontext auseinandergesetzt haben, insofern Literatur in den Pflichtfächern Afrikaans und Englisch einen Teil des Curriculums ausmacht. Das Lernziel der ersten Unterrichtsstunde möchte daher auf die Vorkenntnisse von Literatur aufbauen, indem die Schüler am Ende der Stunde ihre Meinung zu der These ‚Literatur als Darstellung realer Gegebenheiten und fiktiver Einblick in die Realität‘ äußern können sollen. Der schrittweise geplante Ablauf der ersten Unterrichtsstunde folgt in Tabellenform:

	Lernphase und Vorgehen	Zeitraum
Modell DA	<u>Phase 1: Einführung</u>	ca. 5-10 Min
Lernziel	Die Schüler sollen ihre Vorkenntnisse von Literatur aktivieren.	
Lernaktivität	Schüler werden gefragt was Literatur ihrer Meinung nach ist und wozu man Literatur braucht.	
Sozialform	-Frontalunterricht -Fragen im Plenum.	
Material	Definition von Literatur und Beispiele.	
Medien/Hilfsmittel	-Tafel und Kreide/Whiteboard und Stifte. -Arbeitsblatt 1a mit einer Definition und den Gattungen von Literatur (Kopien für die Schüler).	
Rolle der Lehrerin: Die Lehrerin...	-führt das Thema Literatur ein. -stellt anregende Fragen zum Thema. -beantwortet die Fragen von den Schülern.	
Modell DA	<u>Phase 2: Präsentation</u>	

<sup>3</sup> Fortan wird nur noch der Begriff ‚die Lehrerin‘ verwendet, weil spezifisch auf die Autorin Mizan van Wyk bezogen. Später im Text bezieht sich ‚die Autorin‘ ebenfalls auf Mizan van Wyk, die diese Unterrichtsstunden umsetzte und auswertete.

Lernziel	Die Schüler setzen sich zum ersten Mal mit dem Roman auseinander und sollen erfahren, welche Themen angesprochen werden.	ca. 5-10 Min.
Lernaktivität	Den Schülern werden Fragen gestellt, die sie beantworten müssen mithilfe des Klappentextes und der Informationen, die sie bisher von der Lehrerin bekommen haben.	
Sozialform	-Fragen und Diskussion im Plenum.	
Material	-Titel des Romans. -Informationen zur Autorin. -Klappentext.	
Medien/Hilfsmittel	-Der Roman. -Arbeitsblatt 1b mit einer kurzen Biographie der Autorin und einer Kopie des Klappentextes. -Tafel und Kreide/Whiteboard und Stifte.	
Rolle der Lehrerin: Die Lehrerin...	-stellt den Schülern den Roman vor. -fragt wovon der Roman handelt (mit Bezug auf den Titel). -fragt welche Themen möglicherweise besprochen werden. -gibt weitere Beispiele von Themen, die in Literatur und spezifisch im Roman vorkommen können.	
Modell DA	<u>Phase 3: Semantisierung</u>	ca. 15-20 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen mehr über kulturwissenschaftliche Themen, insbesondere Zugehörigkeit, erfahren und erkennen können, dass diese Themen in Literatur, insbesondere im Roman, angesprochen werden.	ca. 15-20 Min.
Lernaktivität	Die Schüler erfahren neues Wissen, wie von der Lehrerin angeboten und setzen sich mit dem Thema Zugehörigkeit auseinander. Zum Einstieg sollen sie ihre eigenen Beispiele geben um zu erklären, was sie unter ‚Zugehörigkeit‘ verstehen.	
Sozialform	-Frontalunterricht. -Fragen und Diskussion im Plenum.	
Material	Definitionen und mögliche Beispiele von kulturwissenschaftlichen Themen, wie z.B. Zugehörigkeit.	
Medien/Hilfsmittel	-Tafel und Kreide/Whiteboard und Stifte. -Arbeitsblatt 2 mit Definitionen.	
Rolle der Lehrerin: Die Lehrerin...	-fokussiert auf Zugehörigkeit als Thema (aus den gesammelten Themen von der Präsentationsphase). -fragt die Schüler was sie unter Zugehörigkeit verstehen (mit Beispielen). -ergänzt die Beispiele (wo nötig/möglich). -macht die Schüler darauf aufmerksam, dass das Thema Zugehörigkeit im Roman vorkommt. -erklärt, dass solche Themen in literarischen Texten einen Wirklichkeitsbezug darstellen.	
Modell DA	<u>Phase 4: Üben</u>	ca. 15-20 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen anhand des Romans erkennen können, dass Literatur als eine fiktive Nacherzählung realer Gegebenheiten gesehen werden kann.	

Lernaktivität	Die Schüler lesen den Textauszug und notieren die Stellen, in denen sie die Realität der Hauptfigur erkennen. Anschließend werden die Meinungen der verschiedenen Gruppen im Plenum zusammengetragen.	
Sozialform	-Gruppenarbeit. -Anschließend eine Diskussion im Plenum.	
Material	Textauszug.	
Medien/Hilfsmittel	-Kopien des Textauszuges. -Arbeitsblatt 2 um Meinungen zu erfassen.	
Rolle der Lehrerin:  Die Lehrerin...	-verteilt die Textauszüge. -bewegt sich im Klassenraum und hört den jeweiligen Gruppen zu (korrigiert womöglich Fehler). -hilft den Schülern und beantwortet ihre Fragen. -motiviert die Schüler zum Diskutieren, wenn nötig, und ergänzt ggf. die Informationen, die die Schüler zusammengetragen haben.	

Textauszug B, den die Schüler wiederum als Hausaufgabe lesen sollen, wird am Ende der ersten Unterrichtsstunde verteilt.

## Unterrichtsentwurf 2

In der zweiten Unterrichtsstunde werden die Schüler mit neuen Informationen in Bezug auf Kulturwissenschaft präsentiert. Die Lehrerin erklärt zuerst, dass Zugehörigkeit von verschiedenen ‚Elementen‘ beeinflusst wird und erklärt anschließend, dass diese Einflüsse kulturelle Deutungsmuster genannt werden. Der Definition von Altmayer nach, sind die kulturellen Deutungsmuster Wissens Elemente, die in Sprache und Diskurse eingebettet sind und oft als allgemein bekannt betrachtet werden, um Situationen, Erfahrungen und Handlungen einen Sinn zuzuschreiben (vgl. Altmayer 2013: 21f). Es wird zwischen vier Arten von kulturellen Deutungsmustern unterschieden, nämlich kategoriale, topologische, chronologische und axiologische Deutungsmuster. Es ist wichtig zu beachten, dass das Sprachniveau der Schüler nur von A1 bis A2 reicht. Aus diesem Grund werden die kulturellen Deutungsmuster so einfach wie möglich anhand alltäglicher Beispiele präsentiert. Die Schüler sollen mithilfe des Textauszuges B die Textstellen, in denen sie Zugehörigkeit markiert haben, nochmals anschauen und untersuchen, welche Deutungsmuster an den jeweiligen Textstellen vorkommen und wie sie Zugehörigkeit beeinflussen. Das Lernziel ist daher, dass die Schüler sich mit dem Thema Zugehörigkeit im Kontext des Romans vertraut machen und ihre Meinungen zur Zugehörigkeit im Text äußern können sollen. Der geplante Ablauf der zweiten Unterrichtsstunde folgt in Tabellenform:

	Lernphase und Vorgehen	Zeitraum
Modell DA	<u>Phase 1: Einführung</u>	ca. 5-10 Min.
Lernziel	Die Vorkenntnisse der Schüler über Zugehörigkeit (von der ersten Unterrichtsstunde) werden aktiviert. Sie sollen die Textpassagen (die sie zu Hause gelesen haben) global verstehen.	
Lernaktivität	Die Schüler sollen berichten wovon die Textpassagen handeln. Als Folgefrage sollen die Schüler mitteilen was	

	<p>ihrer Meinung nach das Hauptthema im Roman ist und ob Zugehörigkeit eine Rolle im Roman spielt. Zusätzlich können die Schüler auch Fragen zum besseren Verständnis der Textpassagen stellen.</p>	
Sozialform	Diskussion im Plenum.	
Material	Textauszüge.	
Medien/Hilfsmittel	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Kopien der Textauszüge.</li> <li>-Tafel und Kreide/Whiteboard und Stift.</li> </ul>	
Rolle der Lehrerin:  Die Lehrerin...	<ul style="list-style-type: none"> <li>-stellt die Frage an die Schüler (Textpassagen und Hauptthema).</li> <li>-notiert die Antworten/Meinungen der Schüler an die Tafel/das Whiteboard.</li> <li>-beantwortet auch Verständnisfragen (zu den gelesenen Textpassagen).</li> <li>-erwähnt das Thema Zugehörigkeit als eines der Hauptthemen im Roman.</li> </ul>	
Modell DA	<u>Phase 2: Präsentation</u>	ca. 15-20 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen erfahren, dass Zugehörigkeit von mehreren Elementen beeinflusst wird.	
Lernaktivität	Die kulturellen Deutungsmuster werden von der Lehrerin erklärt und aufgelistet. Danach müssen die Schüler zu zweit oder in kleineren Gruppen notieren welche von diesen Deutungsmustern sie am wichtigsten finden. Die Gruppen tragen dann ihre Meinungen vor.	
Sozialform	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Frontalunterricht.</li> <li>-Arbeiten zu zweit oder in kleineren Gruppen.</li> </ul>	
Material	Die kulturellen Deutungsmuster.	
Medien/Hilfsmittel	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tafel und Kreide/Whiteboard und Stifte.</li> <li>-Arbeitsblatt, auf dem die Schüler schreiben.</li> </ul>	
Rolle der Lehrerin:  Die Lehrerin...	<ul style="list-style-type: none"> <li>-erklärt, dass Zugehörigkeit von vielen Sachen beeinflusst wird.</li> <li>-gibt Beispiele von diesen Elementen und erklärt, dass sie Deutungsmuster genannt werden.</li> <li>-schreibt die relevanten Deutungsmuster an die Tafel/das Whiteboard damit die Schüler es hinschreiben können.</li> <li>-erklärt den Schülern die Aktivität.</li> <li>-bewegt sich im Klassenzimmer und beantwortet Fragen.</li> </ul>	
Modell DA	<u>Phase 3: Semantisierung</u>	ca. 10-15 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen sich jetzt mit den Themen Zugehörigkeit, Flucht und Migration im Roman auseinandersetzen.	
Lernaktivität	Die Textpassagen, die die Schüler als Hausaufgabe lesen mussten, werden untersucht und die Schüler müssen besondere Textstellen markieren wo die Themen Zugehörigkeit, Flucht und Migration vorkommen. Danach sollen die Gruppen ihre Ergebnisse im Plenum teilen.	
Sozialform	-Arbeiten zu zweit (oder in kleineren Gruppen).	

	-Diskussion im Plenum.	
Material	Textpassagen (aus dem Roman).	
Medien/Hilfsmittel	-Kopien der Textpassagen. -Arbeitsblatt 2, auf dem die Schüler auch Notizen machen können. -Tafel und Kreide/Whiteboard und Stifte.	
Rolle der Lehrerin:  Die Lehrerin...	-bewegt sich im Klassenzimmer. -bietet Unterstützung wo nötig. -hört den Antworten der unterschiedlichen Gruppen zu. -notiert die Textstellen, die von den Schülern identifiziert wurden, an die Tafel/das Whiteboard und ergänzt die Liste, falls nötig.	
Modell DA	<u>Phase 4: Üben</u>	ca. 10-15 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen das Thema Zugehörigkeit im Text näher untersuchen, überlegen wovon Zugehörigkeit im Roman beeinflusst wird und ihre Meinung dazu äußern.	
Lernaktivität	In ihren gleichen Gruppen, schauen die Schüler die Textstelle, die sie als ‚Zugehörigkeit‘ markiert haben, nochmals an, diesmal mit Bezug auf die Deutungsmuster. Sie sollen zusammentragen wovon Zugehörigkeit beeinflusst wird und dann ihre Meinungen dazu im Plenum äußern.	
Sozialform	-Arbeiten zu zweit (oder in kleineren Gruppen). -Diskussion im Plenum.	
Material	-Textauszüge.	
Medien/Hilfsmittel	-Kopien der Textpassagen. -Arbeitsblatt 2, auf dem die Schüler Notizen machen können.	
Rolle der Lehrerin:  Die Lehrerin...	-bewegt sich im Klassenzimmer. -bietet den Schülern Hilfe an. -hört zu wenn die Schüler ihre Meinungen angeben und stellt entsprechend Fragen.	

Textauszug wird wiederum am Ende der zweiten Unterrichtsstunde verteilt, damit die Schüler die Textpassagen in Vorbereitung auf die letzte Unterrichtsstunde zu Hause lesen können.

### Unterrichtsentwurf 3

Am letzten Tag der Unterrichtssequenz, sollen die Schüler ihre Kenntnis von Zugehörigkeit, die sie anhand einiger Auszüge des Romans erworben haben, auch in ihr eigenes Leben übertragen. Das Thema Zugehörigkeit im eigenen Land wird dadurch eingeführt, dass die Lehrerin die Schüler fragt, ob Zugehörigkeit in Südafrika ein aktuelles Thema ist wie z.B. im Rahmen der xenophobischen Anfälle seit dem Jahre 2008 (insbesondere Mai/Juni 2008; vgl. Maltzan 2014: 91). Die Schüler sollen ihre gesammelten Kenntnisse zum Thema Zugehörigkeit auf ihr eigenes Leben und Land übertragen und ihre Meinungen dazu äußern können. Bis zum Ende der Unterrichtssequenz sollte es den Schülern auch klar werden, dass Literatur einen fiktiven Einblick in die Realität bietet. Letztendlich soll jede/r Lernende mit einer Begründung

erklären, ob sie/er der These ‚Literatur als eine ästhetische, fiktive Repräsentation der Wirklichkeit‘ zustimmt oder nicht.

Am Ende dieser Unterrichtsstunde stellt die Lehrerin auch ein paar Fragen zur generellen Evaluation der Unterrichtssequenz. Obwohl die Antworten der Schüler hier aus ethisch-rechtlichen Gründen<sup>4</sup> nicht präsentiert werden, helfen die Meinungen, Gedanken und Gefühle der Schüler der Lehrerin, die Unterrichtssequenz angemessen und möglichst objektiv auszuwerten.

	Lernphase und Vorgehen	Zeitraum
Modell DA	<u>Phase 1: Einführung</u>	ca. 5-10 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen die neuen Textpassagen global verstehen können und, in Kombination mit den Textpassagen aus den vorigen zwei Stunden, den Roman im Kontext verstehen können.	
Lernaktivität	Die Schüler beantworten Fragen zum Inhalt der neuen Textpassagen und stellen auch selber Fragen, falls sie etwas nicht verstehen. Das Geschehen des Romans soll zusammengetragen werden und die Schüler sollen berichten, ob der Roman sich so abgespielt hat wie sie es erwartet haben oder nicht.	
Sozialform	Diskussion in Plenum.	
Material	Textpassagen.	
Medien/Hilfsmittel	Kopien der Textpassagen.	
Rolle der Lehrerin: Die Lehrerin...	-stellt Fragen zu dem Inhalt der Textpassagen. -beantwortet Verständnisfragen. -sammelt Eindrücke der Schüler von dem Roman (wieder mit Bezug auf den Titel).	
Modell DA	<u>Phase 2: Präsentation</u>	ca. 10-15 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen Zugehörigkeit kritisch reflektieren können, im Roman und im eigenen Land.	
Lernaktivität	Die Schüler sollen erklären und begründen mit Textstellen/Zitaten, ob Zugehörigkeit letztendlich im Roman erfahren wird oder nicht. Danach wird die Lehrerin, das Thema Zugehörigkeit im Kontext des eigenen Landes einführen und die Schüler nach ihren Meinungen und Gefühlen fragen.	
Sozialform	-Diskussion im Plenum. -Frontalunterricht. -Fragen in Plenum.	
Material	Beispiele von Situationen im eigenen Land wo Zugehörigkeit eine Rolle spielt.	
Medien/Hilfsmittel	Quellen, Artikel oder Bilder als Beispiele (möglich eine Kopie von einem Beispiel für die Schüler zum Mitnehmen).	

<sup>4</sup> Für ein "ethical clearance" war die Planung des Projekts zu kurzfristig.



Rolle der Lehrerin:  Die Lehrerin...	-fragt zuerst nach Zugehörigkeit im Roman. -überträgt dann das Thema Zugehörigkeit auf die Situation im eigenen Land. -fragt die Schüler, ob sie denken, dass Zugehörigkeit ein aktuelles Thema in Südafrika ist. -motiviert die Schüler zum Diskutieren. -stellt entsprechende Fragen.	
Modell DA	<u>Phase 3: Semantisierung</u>	ca. 15-20 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen ihr Wissen von Zugehörigkeit, das sie aus der Untersuchung des Romans gesammelt haben, auf ihr eigenes Leben und Land übertragen können.	
Lernaktivität	Die Schüler sollen ihre Meinungen zur Zugehörigkeit im eigenen Land äußern: wie sie es erfahren, wie sie sich darüber fühlen und, ob sie sich überhaupt bevor der Unterrichtssequenz Gedanken über Zugehörigkeit gemacht haben.	
Sozialform	Diskussion im Plenum.	
Material	(Entfällt).	
Medien/Hilfsmittel	Papier, auf dem die Lehrerin Notizen machen und Bemerkungen notieren kann.	
Rolle der Lehrerin:  Die Lehrerin...	-stellt anregende Fragen. -beantwortet mögliche Fragen der Schüler. -reagiert auf die Fragen/Stellungen der Schüler.	
Modell DA	<u>Phase 4: Üben</u>	ca. 10-15 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen ihre Meinung zu der These Literatur kann als eine ästhetische, fiktive Repräsentation der Wirklichkeit gesehen werden, äußern und begründen können.	
Lernaktivität	Die Schüler beantworten die Fragen, die die Lehrerin stellt. Zuletzt sollen sie auch erklären, ob sie der These zustimmen, dass man mithilfe von Literatur kulturelles Wissen und einen Einblick in die Realität gewinnen kann (und warum/warum nicht).	
Sozialform	Diskussion im Plenum.	
Material	Möglicherweise alle Textpassagen (ansonsten entfällt dieser Schritt).	
Medien/Hilfsmittel	Papier, auf dem die Lehrerin Notizen machen kann.	
Rolle der Lehrerin:  Die Lehrerin...	-stellt Fragen zur Evaluation, wie: <i>Hat deine Meinung sich während der Unterrichtssequenz geändert? Hat der Text deine Gedanken zur Zugehörigkeit beeinflusst? Hat der Text geholfen dein eigenes Leben kritisch zu reflektieren? Hast du etwas mithilfe von Literatur gelernt?</i> -motiviert die Schüler zum Diskutieren und hilft wenn nötig.	

## **Arbeitsblätter und ausgewählte Textpassagen**

Die in den Unterrichtsstunden ausgeteilten Arbeitsblätter dienen als Medien/Hilfsmittel mit denen das Material (Informationen, Definitionen, Textauszüge usw.) den Schülern dargeboten werden. Es gibt insgesamt drei Arbeitsblätter (1a, 1b und 2), die während der Unterrichtssequenz benutzt werden (siehe Addendum A) und die zunächst kurz besprochen werden. Da die Textauszüge (siehe Addendum B für die Seitenzahlen) aus dem Roman auch Teil des Materials für die Unterrichtsstunden sind, werden die Auswahl der Textauszüge und mögliche Themen ebenfalls kurz erläutert.

### Arbeitsblätter 1a und 1b:

Am ersten Tag werden zwei Arbeitsblätter (1a und 1b) im Laufe des Unterrichts eingesetzt. Das erste Arbeitsblatt, 1a, dient dazu die Vorkenntnisse der Schüler von Literatur zu aktivieren. Auf dem Arbeitsblatt stehen eine einfache Definition von Literatur sowie die drei Gattungen von Literatur, und es gibt genügend Platz falls die Schüler Notizen machen möchten.

Das zweite Arbeitsblatt, 1b, mit Informationen zur Autorin sowie dem Klappentext des Romans wird während der Präsentationsphase ausgeteilt. Die Schüler sollen anschließend Themen, die sie im Roman vermuten, auf dem Arbeitsblatt eintragen. Diese Themen können u.a. Identität, Familie, Freunde, Herkunft, Liebe, Fremdheit, Zugehörigkeit, Religion, Schule, das Erwachsenwerden einschließen. Diese Themen werden auch in der Phase der Semantisierung weiter benutzt wenn die Lehrerin den Fokus auf ‚kulturelle‘ Themen lenkt. Wegen des Schwierigkeitsgrads und der Pluralität des Begriffs ‚Kultur‘, können die Schüler eine vereinfachte Definition von Kultur auf dem Arbeitsblatt nachlesen. Die letzte Information auf dem Arbeitsblatt 1b ist die Definition von Zugehörigkeit, die die Lehrerin erklären wird, nachdem sie erwähnt hat, dass Zugehörigkeit als Thema im Roman angesprochen wird. Auf der Rückseite vom Arbeitsblatt 1b befindet sich eine Wortliste mit Übersetzungen von unbekanntem Wörtern sowie Platz für weitere Notizen.

### Arbeitsblatt 2:

Das Arbeitsblatt 2 wird am zweiten Tag erst in der Präsentationsphase ausgeteilt nachdem die Lehrerin erklärt hat, dass Zugehörigkeit von verschiedenen Elementen, die kulturellen Deutungsmuster, beeinflusst wird. Eine vereinfachte Version von der Definition der kulturellen Deutungsmuster zusammen mit einer Erklärung der vier Arten der Deutungsmuster können die Schüler auf dem Arbeitsblatt 2 nachlesen. Es gibt wiederum genügend Platz zum Notizen machen. Das Arbeitsblatt 2 sollte in der Übungsphase zusammen mit dem Textauszug B benutzt werden, um zu untersuchen welche kulturellen Deutungsmuster einen Einfluss auf Zugehörigkeit im Roman haben.

### Textauszug A:

Der Textauszug A setzt sich aus dem ersten Kapitel des Romans und anderen kürzeren Passagen aus unterschiedlichen Kapiteln zusammen. Die Schüler sollen anhand dieser Textauszüge erkennen können, dass Literatur eine fiktive Wiedergabe der Realität ist. Im ersten Kapitel soll die Perspektive des Ich-Erzählers schon darauf hinweisen, dass der Roman eine

fiktive Verschriftlichung der Realität darstellt. Mögliche Themen, die die Schüler im Kapitel 1 identifizieren könnten, sind z.B. Herkunft, Migration, Heimat, Zugehörigkeit, Freundschaft usw. Die Textpassagen aus Kapitel 2 stellen die Realität des Lebens einer Jugendlichen aus zwei unterschiedlichen Perspektiven dar. Einerseits repräsentiert das Tragen eines Kopftuches das Leben einer Jugendlichen aus einer eher traditionellen Perspektive, meistens von islamischem Glauben und Lebensstil. Andererseits verkörpern das wilde Schminken und das bunte Haarfärbemittel ein eher lockeres, von Traditionen ungebundenes Leben. Diese zwei Perspektiven deuten darauf, dass das Leben jedes Individuums und jeder Familie sich voneinander unterscheidet. Diese Unterschiede beziehen sich nicht nur auf die Dualität im Leben eines Individuums, sondern sie können auch als Metapher für die multiplen Zugehörigkeitsräume, denen eine Person angehören kann, betrachtet werden. Aus der zweiten Textpassage vom Kapitel 2 können die Gegebenheiten von Flüchtlingen – ihre Unsicherheit, ihre Angst und die Schwierigkeiten im neuen, ‚sicheren‘ Land – wiedererkannt werden.

Die letzte Textpassage, ein kurzer Auszug aus Kapitel 5, bringt ans Licht, dass Menschen, die Hilfe brauchen, oft das Hilfsangebot ablehnen oder verweigern, weil sie sich für ihre Lebenssituation schämen. Diese Passage kann die Schüler darauf aufmerksam machen, dass nicht nur Flüchtlinge, sondern viele Menschen im Leben für dieses Schamgefühl anfällig sein können, und dass ihre Zugehörigkeit von diesem Gefühl gehindert werden kann.

#### Textauszug B:

Aus den Textpassagen im Textauszug B sollte klar werden, dass der Kampf um Zugehörigkeit im neuen Land das Hauptthema im Roman ist und, dass die unterschiedlichen Textpassagen einige Hindernisse darstellen, denen Madina und ihre Familie während ihres Kampfes um Zugehörigkeit begegnen. Einige Themen, die in den Textpassagen von Textauszug B erkennbar werden, können wie folgt kurz zusammengefasst werden:

- Kapitel 2: Migration, der Wunsch nach Asyl und letztendlich Zugehörigkeit.
- Kapitel 4: Der Wunsch nach und das Warten auf Asylbescheid. Die Sehnsucht nach Zugehörigkeit und das ‚Dazwischen-sein‘-Gefühl.
- Kapitel 5:
  - a) Zugehörigkeit und mögliche Hindernisse dazu. Freundschaft, das Gefühl des Ausgeschlossenenseins und deren Einfluss auf Zugehörigkeit.
  - b) Die Nachwirkungen von traumatischen Erfahrungen, die Flüchtlinge vor oder während ihrer Flucht erfahren (Flucht als Thema).
- Kapitel 11: Das Thema Zugehörigkeit und der Einfluss von Freundschaft, Familie und Familientraditionen darauf. Flucht wird auch angesprochen.
- Kapitel 12: Migration und schwierige Lebenssituationen während Madina und ihre Familie sich noch im Zwischenraum befinden.
- Kapitel 13:
  - a) Zugehörigkeit und der Einfluss von Kleidung und dem Aussehen auf das Zugehörigkeitsgefühl.

b) Der Einfluss von Familie auf Zugehörigkeit, insbesondere die Handlungen und Haltungen der einzelnen Familienmitglieder im neuen Land (als mögliches Hindernis dazu).

c) Der Kampf und der schwere Weg zur Zugehörigkeit (mögliche Hindernisse) und die Verhinderung des Dazugehörens für Madina durch traditionelle Familienvorstellungen.

Kapitel 14: Migration und Anpassung im neuen Land, Familientraditionen und die Schwierigkeit, diese Traditionen im Streben nach Zugehörigkeit abzulegen.

Textpassagen, die meines Erachtens gute Beispiele sind und anhand deren der Einfluss von einigen kulturellen Deutungsmustern auf Zugehörigkeit beobachtet werden kann, sind: Kapitel 2, Kapitel 5, Kapitel 13a und 13c und Kapitel 14.

Anhand des Kapitels 2 kann Sprache als Deutungsmuster verstanden werden. Sprache kann als kategoriales Muster (deutschsprachig vs. nicht-deutschsprachig) sowie auch als topologisches Muster funktionieren, weil die Sprache, die gesprochen wird, eine Angabe zum Ort, an dem man sich befindet, gibt. Der Mangel an deutschen Sprachkenntnissen beeinflusst in Madinas Falls ihre Zugehörigkeit negativ. Der Auszug aus Kapitel 5 deutet wiederum auf den wichtigen Einfluss von und den Bedarf nach Freundschaft (kategoriales Muster: Freund vs. Feind), um das Gefühl des Dazugehörens zu stärken. Der Einfluss von Kleidung und vom äußerlichen Aussehen auf Zugehörigkeit wird im Kapitel 13 dargestellt. Kleidung kann als kategoriales Muster betrachtet werden, indem es jemand in eine andere Kategorie außerhalb der Gruppe einordnen kann. Die dritte Textpassage vom Kapitel 13 und der Auszug aus Kapitel 14 stellen den Einfluss von einigen axiologischen Mustern auf das Streben nach Zugehörigkeit dar. Vorstellungen, die mit Werten wie Disziplin und Ehre (axiologische Muster) zu tun haben, können als Hindernis in dem Streben der Familie Lema, und insbesondere im Streben von Madina, nach Zugehörigkeit gesehen werden, weil es sie hindert, sich in dem neuen Land anzupassen.

#### Textauszug C:

Der Textauszug C wird in der dritten und letzten Unterrichtsstunde benutzt. Die Textpassagen im Textauszug C sollen die Schüler überzeugen, dass Madina trotz Hindernisse auf ihrem Weg, sich doch letztendlich im neuen Land zugehörig fühlt. Die Schüler sollen ein Globalverständnis von dem Ablauf des Romans haben und anhand der Textpassagen erkennen können, wie Madinas Gefühl des Dazugehörens im Laufe des Romans wächst. Im Kapitel 13 zeigt die Freundschaft zwischen Laura und Madina zum Beispiel, dass nicht nur Flüchtlinge und Migranten im neuen Land nicht dazugehören, sondern dass man auch im eigenen Land eine Nicht-Zugehörigkeit erfahren kann, wie Laura sie erfuhr. Der Auszug aus dem letzten Kapitel (22) dient wiederum als Beweis dazu, dass Madina, im Streben nach Zugehörigkeit in ihrem neuen Land, von ihren Erfahrungen geändert und geformt wurde. Sie schneidet ihre Haare als symbolischen Neustart in dem neuen Land, in dem sie sich endlich zugehörig fühlt.

## **Auswertung der Unterrichtssequenz**

Die Unterrichtssequenz, bestehend aus drei Unterrichtsstunden, fand über drei Tage (Mittwoch, Donnerstag und Freitag) statt. Nachdem die Unterrichtssequenz abgeschlossen wurde, wurden die Probenstunden mit dem Deutschlehrer besprochen, evaluiert und ausgewertet, um in Kombination mit den Erfahrungen der Autorin die Unterrichtssequenz als Ganzes beurteilen zu können. Die Schüler wurden auch in der letzten Unterrichtsstunde nach ihren Meinungen zu der Unterrichtssequenz, dem Inhalt und ihren Erfahrungen während der Unterrichtssequenz gefragt. Obwohl die Meinungen der Schüler aus rechtlich-ethischen Gründen hier nicht explizit präsentiert werden dürfen, bieten sie weitere Anhaltspunkte für eine möglichst objektive Auswertung der ganzen Unterrichtssequenz. Im Folgenden wird die Umsetzung der geplanten Unterrichtsstunden aus der Perspektive der Autorin, und in Kombination mit Feedback von dem Deutschlehrer, kritisch reflektiert und mit möglichen Vorschlägen für eine zukünftige Umsetzung im DaF-Unterricht ergänzt.

Vor Beginn der Unterrichtssequenz, gab es ein Treffen mit der Lehrkraft der Klasse 10-Gruppe, um zu besprechen wie viele Schüler in der Gruppe sind und ob die geplanten Lernaktivitäten und Lernmaterialien in Ordnung waren. An diesem Tag wurde erfahren, dass die Schulstunde jeweils nur 45 Minuten dauert, während die Unterrichtsentwürfe für Unterrichtsstunden von 50-60 Minuten geplant wurden. Trotzdem wurden die Unterrichtsentwürfe nicht geändert, sondern es wurde nur im Voraus bemerkt, dass es nicht ausreichend Zeit gäbe alle geplanten Textauszüge im Unterricht zu diskutieren. Wegen der kürzeren Schulstunden und der ziemlich langen Textpassagen im Textauszug A, empfahl die Lehrkraft, dass die Schüler auch den Textauszug A zu Hause lesen sollen, als Vorbereitung auf die erste Unterrichtsstunde. Bei diesem Treffen erweckte die Lehrkraft auch die Vorstellung, dass eine PowerPoint-Folie mit unbekanntem Wörtern an der Wand projiziert werden sollte, als konstante Hilfe für die Schüler. In Vorbereitung auf die Unterrichtsstunden erstellte die Lehrerin eine PowerPoint-Präsentation mit Wortlisten und Übersetzungen von allen unbekanntem Wörtern aus den Textauszügen und den Arbeitsblättern. Zusätzlich wurden Folien mit anregenden Fragen und Schlüsselwörtern vorbereitet, die die Schüler bei schwierigen Fragen (wie die Bedeutung von Literatur, Kultur, Zugehörigkeit und den kulturellen Deutungsmustern) unterstützen können.

### Mittwoch: die erste Unterrichtsstunde

Die Schüler bekamen am Tag vor Anfang der Probestunden den Textauszug A zum Lesen als Hausaufgabe. Den Schülern wurde empfohlen, im Textauszug A nach Textstellen zu suchen wo sie Realitätsbezüge sehen bzw. Geschehen, die auch in der Wirklichkeit vorkommen. Obwohl der Textauszug A erst in der Übungsphase am ersten Tag benutzt wurde, scheint es hilfreich gewesen, dass die Schüler schon eine Idee hatten wovon es im Roman handelt und sich bewusst waren, dass sie sich mit einem literarischen Text auseinandersetzen werden. Die erste Unterrichtsstunde verlief im Allgemeinen gut im Sinne davon, dass es ausreichend Zeit gab alle geplanten Inhalte anzusprechen, obwohl nicht jede Passage vom Textauszug A behandelt werden konnte. Auch das Lernziel für den ersten Tag wurde meines Erachtens erreicht, weil deutlich wurde, dass die Schüler meinten sie könnten etwas lernen wenn sie sich mit Literatur auseinandersetzen. Nach der Arbeit mit dem Textauszug A konnten die Schüler

erkennen, dass reale Ereignisse als Inspiration für literarische Text dienen und sich als fiktive Ereignisse in Literatur manifestieren. Der einzige ‚problematische‘ Aspekt, der in der ersten Stunde ans Licht kam, war dass die Schüler nicht sofort auf Fragen reagierten. Eine mögliche Ursache kann das unbekannte Thema sein, das etwas schwieriger als ihr üblicher Lehrstoff ist. Nach Rücksprache mit der Lehrkraft am Ende der ersten Stunde, scheint die Zurückhaltung der Schüler eher daran zu liegen, dass die Schüler sich noch nicht sicher fühlten ihre Meinungen zu äußern, weil sie erst vor kurzem angefangen haben sich nur auf Deutsch auszudrücken. Ein zweiter Grund wäre natürlich, dass die Lehrerin den Schülern als neue Lehrkraft noch fremd war. Als mögliche Lösung für die ausweichenden Reaktionen wurde entschieden, den Schülern direkte Fragen statt Fragen im Plenum zu stellen.

Die Sozialform die am meisten in der ersten Stunde benutzt wurde, war Frontalunterricht mit Fragen und Diskussionen im Plenum. Als Einstieg in die Unterrichtssequenz funktionierte diese Sozialform gut, obwohl die Gruppenarbeit bei der Auseinandersetzung mit dem Text vorteilhaft war. Die Zeit, um kurz über ihre Antworten nachzudenken, war hilfreich. Am Ende der ersten Unterrichtsstunde konnte festgestellt werden, dass die Zeitplanung trotz der kürzeren Stunden funktioniert. Es war nur wichtig darauf zu achten, dass die wichtigsten Textpassagen zuerst behandelt werden, weil es nicht ausreichend Zeit gab, alle Passagen zu untersuchen. Aus diesem Grund wurden auch beim Textauszug B die wichtigsten Textpassagen (Kapitel 2, 4 und 14) im Voraus markiert damit die Schüler als Hausaufgabe auf die Auszüge aus diesen drei Kapiteln achten konnten.

Wie schon erwähnt, war die Ausgangslage der Schüler vor der ersten Unterrichtsstunde nicht bekannt. Die Lernziele sind daher auf der Vorstellung formuliert worden, dass die Schüler wenig Vorwissen von Zugehörigkeit und Migration haben und Literatur nicht als eine fiktive Repräsentation der Realität betrachten. Es wurde auch davon ausgegangen, dass eine Auseinandersetzung mit einem literarischen Text nicht völlig neu ist, weil alle Schüler sich mit Literatur in den Fächern Afrikaans und Englisch befassen. Im Laufe der ersten Unterrichtsstunde wurde also auf die vorhandenen Kenntnisse der Schüler geachtet damit die Ausgangslage nachträglich wie folgt notiert werden konnte:

Lernzielbereiche	Nach der ersten Unterrichtsstunde (Ausgangslage) Die Schüler...
<u>Kenntnisse:</u>	... wissen nicht genau was Literatur, Zugehörigkeit oder Kultur ist (Definitionen oder was damit gemeint wird).
<u>Fertigkeiten:</u>	... können schon ihre Meinungen zu etwas äußern.
<u>Haltungen:</u>	... fühlen sich etwas unsicher um zu sprechen, weil sie erst neulich angefangen haben nur auf Deutsch zu reden.
	... finden, sie studieren Literatur in der Schule damit sie etwas lernen können.

### Donnerstag: die zweite Unterrichtsstunde

Die zweite Unterrichtsstunde lief gut besonders, weil die Schüler aktiver waren und schneller auf Fragen reagiert haben. Vermutlich liegt diese Verbesserung daran, dass die neue Lehrerin den Schülern weniger fremd war, da die Schüler sich in der zweiten Stunde selbstsicherer als am ersten Tag ausdrückten. In der zweiten Stunde wurde eine Kombination von Frontalunterricht, Gruppenarbeit und Diskussionen im Plenum benutzt. Es war geplant, dass die Schüler während der Lernaktivitäten in kleineren Gruppen arbeiten, aber die Mehrzahl der Schüler wollte eher einzeln arbeiten und nachdenken. Die anderen Sozialformen waren gut geeignet für die unterschiedlichen Phasen, vor allem der Frontalunterricht und Fragen im Plenum, weil die Schüler sich zum ersten Mal mit den kulturellen Deutungsmustern beschäftigten. Wegen des Sprachniveaus der Klasse 10-Gruppe, wurden die kulturellen Deutungsmuster sehr vereinfacht dargestellt und anhand von Beispielen erklärt.

Trotz des Schwierigkeitsgrades der kulturellen Deutungsmuster wurde es klar, dass die Schüler das Konzept der Deutungsmuster verstanden haben. Alle konnten während der Lernaktivitäten erklären und begründen, welche Deutungsmuster sie persönlich am wichtigsten für Zugehörigkeit fanden und welche Deutungsmuster in den Passagen im Textauszug B einen Einfluss auf Madinas Zugehörigkeit haben. Als Hausaufgabe und in Vorbereitung auf diese zweite Unterrichtsstunde mussten die Schüler den Textauszug B lesen und darauf achten in welchen Textpassagen sie die Themen Flucht, Migration und Zugehörigkeit erkennen können. Anhand dieser markierten Textstellen mussten die Schüler als Lernaktivität die kulturellen Deutungsmuster identifizieren. In der Stunde gab es aber nicht genug Zeit zuerst die Textstelle mit den entsprechenden Themen zu diskutieren (die Semantisierungsphase) und anschließend die Deutungsmuster in dieser Textstelle zu identifizieren (die Übungsphase). Statt die zwei Phasen separat durchzuführen, wurde spontan entschieden, die Phasen zu kombinieren. Es wurde dann nur Kapitel 2 untersucht, weil alle drei Themen (Flucht, Migration und Zugehörigkeit) in dem Auszug erkennbar sind und es auch viele Deutungsmuster zu identifizieren gab.

Am Ende des zweiten Tages konnten die Schüler erklären, was sie unter ‚Zugehörigkeit‘ verstehen, was ihre Meinungen zur Zugehörigkeit im Roman sind und welche Elemente (aus den gesammelten Beispielen der Deutungsmuster) ihrer Meinung nach den größten Einfluss auf Zugehörigkeit haben. Interessant war, dass Familie und Freunde sowie auch Herkunft und Identität jeweils als die zwei wichtigsten Einflüsse auf Zugehörigkeit identifiziert worden sind. Der Unterschied in den Meinungen der Schüler zeigt nicht nur, dass das Lernziel für die zweite Unterrichtsstunde erreicht wurde, sondern es betont auch die Ambivalenz von Zugehörigkeit und unterstreicht die Tatsache, dass Zugehörigkeit eine sehr persönliche Dimension der menschlichen Existenz ist.

### Freitag: die dritte Unterrichtsstunde

In der dritten und letzten Unterrichtsstunde wurden die Arbeit mit dem Roman und die Besprechung von Zugehörigkeit im Roman abgeschlossen. Als Hausaufgabe mussten die Schüler die letzten Textauszüge aus dem Roman (Textauszug C) mit Fokus auf Kapitel 11,

13a, 17 und 22 lesen. Im Unterricht wurden die Schüler nach ihren Meinungen zu der Entfaltung von Zugehörigkeit im Roman gefragt. Aus ihren Antworten wurde klar, dass die Meinungen der Schüler zur Zugehörigkeit im Roman sehr unterschiedlich sind und, dass sie verstehen wie umstritten das Thema ‚Zugehörigkeit‘ ist. Es wird u.a. gemeint, dass Madina sich am Ende des Romans zugehörig fühlt, während eine andere Meinung ist, dass der Grad von Zugehörigkeit sich im Laufe des Romans geändert hat. Noch eine weitere Meinung betont die schwer fassbare Verständlichkeit von Zugehörigkeit dadurch, dass gemeint wird Madina ist selbst noch unsicher, ob sie sich zugehörig fühlt oder nicht. Diese Abschlussdiskussion dient als eine passende Übertragung von dem Thema ‚Zugehörigkeit‘ im Roman auf das Leben im eigenen Land.

Die Schüler konnten sofort Beispiele von realen Ereignissen im eigenen Land nennen, die sie als Zugehörigkeit oder als Probleme wegen Zugehörigkeit bezeichneten, und das Stichwort Xenophobie rückte in den Vordergrund. Die Zugehörigkeitsdiskussion im eigenen Land, Südafrika, wurde auch anhand des Themas ‚Sprache‘ angesprochen, um den Schülern zu zeigen welcher große Einfluss Sprache auf Zugehörigkeit hat<sup>5</sup>. Das Ziel, dass die Schüler ihre Meinungen zur Zugehörigkeit in ihrem eigenen Leben und Land äußern können sollen, ist mit dieser Diskussion unbedingt erreicht. Am Ende der letzten Unterrichtsstunde konnte nach der Diskussion von Zugehörigkeit im Roman und in Südafrika festgestellt werden, dass die Schüler den Wert von Literatur nach der Unterrichtssequenz besser erkennen können. Es wurde klar, dass die Schüler verstehen, dass die Themen von denen es in literarischen Texten handelt, oft aktuelle und umstrittene Themen in der Realität sind und, dass sie mithilfe von Literatur die Realität kritisch reflektieren und diskutieren können.

### Allgemeine Eindrücke

Alle Lernziele wurden erreicht und der Eindruck entstand, dass die Schüler die Probestunden und den neuen thematischen Inhalt genossen haben. Obwohl geplant war, die Schüler für einige der Lernaktivitäten in kleineren Gruppen arbeiten zu lassen, wurde klar, dass die meisten Schüler Einzelarbeit bevorzugten, während nur wenige Schüler zu zweit arbeiteten. Trotz dieser Tatsache war die Gruppendynamik zwischen allen Schülern während der Plenumsdiskussionen sehr gut. Die Zeitplanung für alle drei Unterrichtsstunden hat funktioniert, da alle Inhalte erklärt und besprochen werden konnten und alle Lernaktivitäten vollzogen wurden, auch wenn es nicht möglich war, jede Textpassage einzeln zu untersuchen. Wegen des Zeitmangels wurde darauf verzichtet, alle Antworten von den Schülern während der Lernaktivitäten und der Diskussionen an der Wand zusammenzutragen. Wichtige Informationen wie z.B. die Seitenzahlen von Textstellen mit entsprechenden Themen wurden im Voraus schon auf einer Folie in der PowerPoint-Präsentation vorbereitet, damit Zeit in der Stunde gespart werden konnte. Obwohl die Wortschatzlisten während der Auseinandersetzung mit den Textauszügen an der Wand gezeigt wurden, ist es möglich, dass die Schüler nicht genug Zeit hatten sich auf die Arbeit zu konzentrieren und gleichzeitig auf der Liste nach

<sup>5</sup> Ein Zeitungsartikel über Sprache in Südafrika, insbesondere die gefährdete Sprache N|uu, wurde als Material benutzt und den Schülern vorgelesen. Der Artikel ist unter <https://www.bbc.com/news/world-africa-39935150> zu lesen.



Wortbedeutungen zu suchen. Aus diesem Grund wurde durchgehend nach dem Verständnis von fremden Wörtern gefragt, oder einfach direkt übersetzt und erklärt, auch wenn die Schüler noch keine Fragen dazu gestellt hatten. Im Laufe der Stunden wurden auch fortlaufend Fragen zur Grammatik oder allgemeinem Wortschatz beantwortet, die während der Diskussionen von den Schülern gestellt wurden.

Am Ende der Unterrichtssequenz werden die Ausgangslage und Lernziele nochmals wie folgt in Tabellenform dargestellt, die die angestrebten Änderungen in den Schülern erkennbar machen:

Lernzielbereiche	Vor dem Unterricht (Ausgangslage) Die Schüler...		Nach dem Unterricht (Lernziel) Die Schüler...
<u>Kenntnisse:</u>	... wissen nicht genau was Literatur, Zugehörigkeit oder Kultur ist.	→→→	... wissen, dass Zugehörigkeit ein aktuelles Thema ist und, dass Literatur einen Realitätsbezug darstellt.
<u>Fertigkeiten:</u>	... können schon ihre Meinungen zu etwas äußern.	Lernen	... können ihre Meinungen zum Thema Zugehörigkeit äußern und Realitätsbezüge im Roman erkennen.
<u>Haltungen:</u>	... fühlen sich etwas unsicher, weil sie erst neulich angefangen haben nur auf Deutsch zu reden.	(Unterrichtssequenz: 3 Unterrichtsstunden)	... fühlen sich etwas sicherer beim Sprechen, aber trotzdem schüchtern.
	... finden sie studieren Literatur in der Schule damit sie etwas lernen können.	→→→	... finden, dass man über die Welt lernen kann wenn man literarische Texte liest.
			... wollen mehr über das Thema wissen, mehr Literatur lesen und selbst den Roman von Rabinowich lesen.

Die Formulierung der Lernziele in dieser Tabelle machen deutlich, (,wissen...‘ statt ,sollen wissen...‘) dass die Lernziele schon erreicht sind und nicht mehr nur angestrebt werden. Obwohl die Unterrichtsstunden nicht immer nach Plan liefen, wurden die allgemeinen Lernziele für die ganze Unterrichtssequenz trotzdem erreicht. Es ist zwar schwierig einzuschätzen wie gut die Schüler den neuen Stoff aufgenommen haben, aber es wurde klar, dass der Inhalt gut verstanden wurde. Am Ende der Unterrichtssequenz haben die Schüler alle Fragen zur Evaluation beantwortet. Aus ihren Antworten und Meinungen wurde deutlich, dass die angestrebten Lernziele tatsächlich erreicht wurden, und dass die Unterrichtssequenz spannend, aber nicht zu schwierig für das Sprachniveau war. Die Textauszüge wurden als

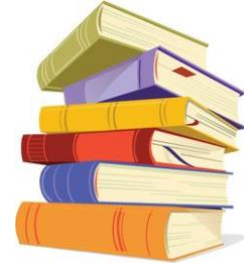
„nicht zu viel/nicht zu lang“ bezeichnet und der Schwierigkeitsgrad des Romans wurde als mittelmäßig und angemessen bewertet. Es ließ sich auch feststellen, dass einige Schüler nach der Unterrichtssequenz Interesse daran haben den ganzen Roman von Rabinowich zu lesen und sich in Zukunft nochmals mit einem ähnlichen Thema befassen wollen. Von diesen Meinungen ausgehend, kann die Unterrichtssequenz als erfolgreich betrachtet werden.

## Addenda

### Addendum A: Arbeitsblätter

#### Arbeitsblatt 1a:

#### Was ist Literatur?



die Literatur =  
im weiteren Sinne -

- a) das gesamte Schrifttum von veröffentlichten Schriften.
- b) das fachliche Schrifttum über ein Thema.

Im engeren Sinne -

das künstlerische Schrifttum (Höhenkammliteratur und Unterhaltungsliteratur).

(Quelle: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Literatur>)

#### Lyrik

Eine Form der Dichtung mit konstanten Elementen wie Rhythmus, Vers und Metrum.

---

---

---

---

---

#### Epik/Prosa

Erzählende Literatur in Prosa oder Versen.

---

---

---

---

---

#### Dramatik/Drama

Ein Bühnenstück mit Handlungen in Dialogen und Monologen.

---

---

---

---

---

(Quelle: Annas 2013 – Deutsch 188 Universität Stellenbosch)

Notizen:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Arbeitsblatt 1b (Vorderseite):**

Die Autorin: Julia Rabinowich



**Julia Rabinowich**, geboren 1970 in St. Petersburg, emigrierte 1977 mit ihrer Familie nach Wien, wo sie auch ihr Studium absolvierte. Sie ist als Schriftstellerin, Kolumnistin und Malerin tätig sowie als Dolmetscherin. Viele Jahre unterstützte sie in dieser Funktion den Diakonie-Flüchtlingsdienst und Hedayat, ein Betreuungszentrum für Folter- und Kriegsüberlebende. Julia Rabinowich wurde mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet. Zuletzt erschien bei Deuticke ihr Roman *Krötenliebe*. *Dazwischen: Ich* ist ihr erstes Jugendbuch.

Klappentext des Romans *Dazwischen: Ich* (2016)

Wo Madina herkommt? Das ist egal. Sie kommt von überall und nirgendwo. Sie musste fliehen. Und ist nun endlich angekommen, in einem Land, das Sicherheit verspricht. Für sie fühlt es sich hier nach Zukunft an. Doch nicht allen in ihrer Familie fällt es leicht, Fuß zu fassen. Ihr Vater zieht sich zurück, ihre Mutter schweigt. Und so ist es an Madina, tätig zu werden. Mittlerin zu sein zwischen ihrer Familie im Flüchtlingsheim und dem unbekanntem Leben außerhalb.

Zerrissen zwischen ihren Eltern, die sie nicht loslassen wollen, und dem Wunsch, ein ganz normaler Teenager zu sein, nimmt Madina das Schicksal ihrer Familie in die Hand. Und findet in Laura eine Freundin, die für sie in der Fremde Heimat bedeutet.

Quelle: Klappentexte des Romans (Rabinowich 2016)

Welche Themen könnten im Roman vorkommen?

---



---

Was ist Kultur?

1) Der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen, der sich in Symbolsystemen materialisiert.

(Quelle: vgl. Nünning/Nünning 2008: 6)

2) Die Ordnungen und Kategorien, mit denen der Welt Sinn zugeschrieben wird.

(Quelle: vgl. Altmayer 2014: 66)

Zugehörigkeit (die) = *Belonging*

1) Laut Duden = das Dazugehören, die Verbundenheit, die Mitgliedschaft.

(Quelle: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Zugehoerigkeit>)

2) Im engeren Sinne (eher kulturwissenschaftlich) = eine emotionsgeladene soziale Verortung.

(Quelle: vgl. Pfaff-Czarnecka 2012:8)

[\*Wortliste auf der Rückseite]



## Arbeitsblatt 2:

### Kulturelle Deutungsmuster

Einzelne Teile vom gemeinsamen Wissen, das allgemein bekannt ist und uns in sozialen Interaktionen hilft, um unser Handeln zu orientieren.

(Quelle: vgl. Altmayer 2014: 68)

Die kulturellen Deutungsmuster können einfach auch erklärt werden als die Instanzen über die Kultur beobachtbar wird.

(Quelle: Schmidt in Nünning 2008: 7)

Es gibt 4 Arten von kulturellen Deutungsmustern:

a) Kategoriale Muster helfen, um Menschen zu klassifizieren und einzuordnen (z.B. Mann-Frau, alt-jung, ‚deutsch‘ – ‚südafrikanisch‘).

b) Topologische Muster helfen, um uns im Raum zu orientieren (z.B. Länder, Grenzen, Heimat, Dorf vs. Stadt, Reisen, Osten und Westen).

c) Chronologische Muster werden in temporale und mnemologische Muster unterteilt. Temporale Muster helfen, um den Ablauf von Zeit einzuteilen und einzuordnen (z.B. Kalender, Jahreszeiten, Feiertage).

Mnemologische Muster helfen, um die Vergangenheit in der Gegenwart und in der Zukunft zu repräsentieren (z.B. Erinnerungen und Erinnerungsorte).

d) Axiologische Muster beziehen sich auf (a) abstrakte, (b) alltägliche, (c) umstrittene und (d) negative Werte (z.B. (a) Freiheit, (b) Geld, Gemütlichkeit, (c) Ehre, Disziplin, (d) Kriminalität).

(Quelle: vgl. Altmayer 2014: 70f.)

Notizen:

---

---

---

---

---

---

---

---

## **Addendum B: Textauszüge**

### **Textauszug A**

Kap 1: (Rabinowich 2016: 7-11)

Kap 2: (ebd.: 17f.), (ebd.: 19f.)

Kap 5: (ebd.: 40)

### **Textauszug B**

Kap 2: (Rabinowich 2016: 16)

Kap 4: (ebd.: 29f.)

Kap 5: (ebd.: 46), (ebd.: 47ff.)

Kap 11: (ebd.: 111f.)

Kap 12: (ebd.: 128)

Kap 13: (ebd.: 144f.), (ebd.: 149f.), (ebd.: 151ff.)

Kap 14: (ebd.: 159ff.)

### **Textauszug C**

Kap 11: (Rabinowich 2016: 121ff.)

Kap 13: (ebd.: 142), (ebd.: 146f.)

Kap 17: (ebd.: 199f.)

Kap 19: (ebd.: 220f.)

Kap 22: (ebd.: 253ff.)

## **Literatur**

ALTMAYER, Claus (2014): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik? In: *Verbum et Lingua* H.3, S. 58-77.

--- (2013): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Grub, Frank Thomas (Hg.): *Landeskunde Nord*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, S. 11-30.

ANNAS, Rolf (2014): Apartheid und Nationalsozialismus: Überlegungen zur Auswahl literarischer Texte im Fach Deutsch als Fremdsprache in Südafrika. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, S. 97-106.

--- (2013): *Was ist Literatur? Klassennotizen (Deutsch 188)*. Stellenbosch: Universität Stellenbosch.

BIMMEL, Peter/KAST, Bernd/NEUNER, Gerhard (2003): *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkktionen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

DUDEN (2018): „Literatur“. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Literatur> [9. Juli 2018].

--- (2018): „Zugehörigkeit“. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Zugehoerigkeit> [9. Juli 2018].

HOFMANN, Michael (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Fink.

MALTZAN, Carlotta von (2014): Zum Wert von ‚Kultur‘ und Literatur im Fremdsprachenunterricht: Beispiel Südafrika. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch*

- als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 87-96.
- NÜNNING, Ansgar/ NÜNNING, Vera (2008): Kulturwissenschaften. Eine multiperspektivistische Einführung in einen interdisziplinären Diskussionszusammenhang. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart u.a.: J.B. Metzler, S. 1-18.
- ORT, Claus-Michael (2008): Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart u.a.: J.B. Metzler, S. 19-38.
- PFÄFF-CZARNECKA, Joanna (2013): Multiple Belonging and the challenges to biographic navigation. Max-Planck-Institut zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften. Göttingen, S. 1-32. URL: <http://www.mmg.mpg.de/workingpapers> [19. April 2018].
- (2012): Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. Göttingen: Wallstein.
- RABINOWICH, Julya (2016): Dazwischen: Ich. München: Hanser.
- SCHIER, Carmen (2014): Ästhetische Bildung im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für nachhaltiges Lernen – ein unterschätzter Zugang zu Literatur in DaF. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 51-63.
- VAN WYK, Mizan (2018): Zugehörigkeit trotz Ortlosigkeit: Eine kulturwissenschaftliche Betrachtung des Jugendromans *Dazwischen: Ich* von Julya Rabinowich. Master Thesis, Stellenbosch University.
- WIESE, Katharina (2017): RebellComedy – „Hinter uns mein Land“: Nutzung von Poetry-Slam zur Auseinandersetzung mit Flucht aus und nach Deutschland. In: eDUSA 12/1, o.S. URL: <https://www.sagv.org.za/publ/edusa/> [19. April 2018].
- YUVAL-DAVIS, Nira (2006): Belonging and the politics of belonging. In: Patterns of Prejudice 40/3, S. 197-214. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313220600769331> [8. Juni 2018].



**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/>

**Flucht und Migration in der aktuellen deutschsprachigen Literatur.**

Lektüren internationaler Studierender

**ALMUT HILLE / SIMONE SCHIEDERMAIR**

FU Berlin / Universität Jena

**Flucht und Migration in aktuellen deutschsprachigen Diskursen**

Die sogenannte „Flüchtlingskrise“ spielt in öffentlichen deutschsprachigen Diskursen, zugänglich in Funk-, Print- und Online-Medien, aber auch sichtbar in den Linguistic Landscapes, seit dem Sommer 2015 eine nahezu omniprésente Rolle. Ihre von starken Ambivalenzen geprägte Diskussion hat die politische Landschaft in den deutschsprachigen Ländern zu verändern begonnen, sie führt zu (Neu-)Definitionen und mitunter verbissen geführten (Neu-)Aushandlungen von Zugehörigkeiten, von angenommenen kulturellen Identitäten und ökonomischen Ansprüchen. In einer Reihe von aktuellen Publikationen wird sie in ihrer globalen Dimension analysiert: Diskutiert werden die Unzulänglichkeit und auch Doppelbödigkeit der ‚Bekämpfung von Fluchtursachen‘ und der ‚Entwicklungshilfe‘ durch ‚den Westen‘ sowie die Funktionskrisen von Grenzschutz und Asylrecht und die Erschütterungen sozialer wie moralischer Gewissheiten beispielsweise in der Europäischen Union.<sup>6</sup> Auch in literarischen Texten werden Flucht und Migration – vorrangig aus dem Mittleren Osten und Afrika nach Europa – sowie Fluchtrouten und Figuren von Geflüchteten vielfältig beobachtet und repräsentiert, und dies nicht erst seit dem Jahr 2015. Zu nennen wären Romane wie Sherko Fatahs *Das dunkle Schiff* (2008), Maxi Obexers *Wenn gefährliche Hunde lachen* (2011), Christoph Kellers *Übers Meer* (2013), Jenny Erpenbecks *Gehen, ging, gegangen* (2015) und Abbas Khiders *Ohrfeige* (2016), aber auch Kriminalromane wie Merle Krögers *Havarie* (2015), Reportagen wie Michaela Maria Müllers *Auf See* (2016), Slam Poetry-Texte wie *Hinter uns mein Land* von Ususmango und Babak Ghassim, Jugendbücher wie *Dazwischen: ich* (2016) von Julya Rabinowich und *Djadi, Flüchtlingsjunge* (2016) von Peter Härtling oder Kinderbücher wie *Bestimmt wird alles gut* (2016) von Kirsten Boie. In den Texten, aber auch in Theater- und Filmproduktionen wie *Lesbos – Blackbox Europa* am

<sup>6</sup> Vgl. etwa Hans-Peter Schwarz: *Die neue Völkerwanderung nach Europa. Über den Verlust politischer Kontrolle und moralischer Gewissheiten* (2017), Philipp Ther: *Die Außenseiter. Flucht, Flüchtlinge und Integration im modernen Europa* (2017) und Navid Kermani: *Einbruch der Wirklichkeit. Auf dem Flüchtlingstreck durch Europa. Mit dem Magnum-Photographen Moises Saman* (2016).

Deutschen Theater Berlin (Regie: Gernot Grunewald) oder Hank Levines Dokumentarfilm *Exodus – Der weite Weg* (2017), in Dota Kehrs erfolgreichem Lied *Grenzen* oder Ai Weiweis Installation für Geflüchtete 2016 am Konzerthaus auf dem Berliner Gendarmenmarkt lässt sich der Wunsch nach einer wechselseitigen Resonanz von Ästhetischem und Politischem sowie einer Resonanz des Engagements von Künstler\*innen erkennen.<sup>7</sup>

Im Folgenden liegt der Fokus auf literarischen Texten, in denen politische Diskussionen und soziale wie moralische Anliegen und Verwerfungen mit einem Blick auch auf die historischen Dimensionen von Flucht- und Migrationsbewegungen weltweit ästhetisch reflektiert werden. Die Texte werden aufgefasst als „Orte für die Kreativität derjenigen [...], die adäquate Beschreibungen und Worte für die Brüche und Deterritorialisierungen, aber auch für die Hoffnungen und Wünsche suchen, die Fluchten stets mit sich bringen“. Die Arbeit mit diesen Texten geht also von der Grundannahme aus, dass die „größere Genauigkeit des literarischen Vokabulars“ vielleicht dazu beitragen könnte, „jene Stereotype als solche zu entlarven, die unser alltägliches Sprechen ebenso wie den politischen Diskurs“ und unser ‚Wissen‘ bestimmen (Hardtke/Kleine/Payne 2017: 12). In literarischen Figuren werden die zeitlichen, räumlichen und persönlichen Transformationen in der Existenz von Geflüchteten repräsentiert, werden ihre Suche nach (neuen) Zugehörigkeiten und ihre Begegnungen mit Fluchthelfer\*innen und Mitarbeiter\*innen von Behörden und Hilfsorganisationen beobachtet. Die Beobachtungen gelten, oft in einem steten Wechsel von Erzählperspektiven, natürlich auch den ‚Ankunfts- bzw. Aufnahmegesellschaften‘, ihren räumlichen und kulturellen Gegebenheiten bzw. Ressourcen<sup>8</sup> sowie dem ‚Wissen‘ ihrer Bewohner\*innen, das zur Grundlage von Zuschreibungen an die Geflüchteten und dem Verhalten ihnen gegenüber wird.

### **Literarische Texte zu Flucht und Migration in Lehrveranstaltungen internationaler Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“**

Einzelne der oben genannten literarischen Texte wurden zum Gegenstand einer Seminarreihe, in deren Verlauf sich Studierende von Masterstudiengängen „Deutsch als Fremdsprache“ an der Freien Universität Berlin und der Friedrich-Schiller-Universität Jena mit sprachlichen und kulturellen Symbolisierungen von Zugehörigkeiten in literarischen Texten auseinandersetzen sollten. In Anknüpfung an Diskussionen während eines Workshops zum Thema *Zugehörigkeiten im Fach Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik*, der 2016 am Herder Institut der Universität Leipzig stattfand, sollte in den entsprechenden Seminaren beobachtet und dokumentiert werden, wie Studierende die Symbolisierungen von Zugehörigkeiten lesen. Dazu wurden Arbeitsblätter entwickelt, anhand derer Studierende ihre (individuellen) Lesarten in kleinen Gruppen diskutieren und das ausgehandelte Gruppenergebnis notieren sollten. In anschließenden Diskussionen in der gesamten Seminargruppe konnten die jeweiligen Lese- und Aushandlungsprozesse weiter reflektiert werden. Die Ergebnisse dieser ‚Lektürearbeiten‘ sollten als Stichproben ausgewertet werden

<sup>7</sup> Zur Analyse dieser Resonanzverhältnisse vgl. auch die Konferenz *Engagement im Zeichen von Flucht und Migration – aktuelle Tendenzen in Literatur und Theater* im Haus der Poesie Berlin im Januar 2017, in Kooperation mit dem Sonderforschungsbereich *Affective Societies: Dynamiken des Zusammenlebens in bewegten Welten* der Freien Universität Berlin.

<sup>8</sup> Zum Begriff der kulturellen Ressourcen vgl. Jullien (2017).

und Einblicke in Lektüre- und Aushandlungsprozesse geben, die durch die Arbeit mit literarischen Texten zu ‚Zugehörigkeiten‘ und ‚Fremdheiten‘ initiiert werden. Es interessierten also sowohl die Diskurse in den Texten also auch, inwiefern die Studierenden diese wahrnehmen und nachverfolgen können und ob die vorbereiteten Fragen zum Text dabei hilfreich sind.

Im Sommersemester 2017 wurde in den Masterstudiengängen „Deutsch als Fremdsprache“ an der Freien Universität Berlin und an der Friedrich-Schiller-Universität Jena in zwei Seminaren von thematisch einschlägigen Modulen mit ausgewählten Texten gearbeitet. Außer den drei literarischen Texten „Das dunkle Schiff“ (2008) von Sherko Fatah, „Übers Meer“ (2013) von Christoph Keller und „Dazwischen: ich“ (2016) von Jula Rabinowich gehörten Hans Magnus Enzensbergers in diesem thematischen Umfeld längst klassischer Essay „Die Große Wanderung“ (1992) und der Band „Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung“ (2012) der Sozialanthropologin Joanna Pfaff-Czarnecka zur verbindlichen Lektüre. Die beteiligten Studierenden waren zum großen Teil selbst Lernende des Deutschen als Fremdsprache und gleichzeitig zukünftige Lehrkräfte. Deshalb und weil die für Berlin und Jena gemeinsam entwickelten vier Sitzungen an den jeweiligen Standorten im größeren Rahmen von Seminaren zur Literaturvermittlung stattfanden, ergaben sich in diesen Gruppen auch methodische Reflexionen der ‚Lektürearbeiten‘.

Die Ergebnisse der Lektüren werden hier in einem ersten Schritt vorgestellt. Ein weiter gefasstes Bild der Lesarten und Aushandlungen sprachlicher und kultureller Symbolisierungen von Zugehörigkeiten und Fremdheiten in literarischen Texten kann gezeichnet werden, wenn die Seminarreihe an weiteren Universitäten durchgeführt wurde<sup>9</sup>. Als Einstieg wurde zunächst der aktuelle Text aus der Soziologie gelesen, Pfaff-Czarneckas *Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung* (2012). Der Text wurde in (größeren) Auszügen individuell, vorbereitend auf die Seminarreihe gelesen und in deren erster Sitzung diskutiert.<sup>10</sup> Deutlich wurde für die Studierenden: Der Begriff bzw. das Konzept der Zugehörigkeit [*belonging*] fokussiert, und das ist besonders im Gegensatz zum Konzept der Identität erarbeitet worden, „nicht auf das Empfinden der Gleichartigkeit unter den Mitgliedern eines Kollektivs, sondern vielmehr auf das gegenseitige Aufeinanderbezugnehmen, auf gemeinsame Wissensvorräte, auf gemeinsame Zielsetzungen [...] sowie auf das Teilen des Empfindens eines gemeinsamen Schicksals“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 26). Definiert wird Zugehörigkeit als „emotionsgeladene soziale Verortung, die durch das Wechselspiel (1) der Wahrnehmungen und der Performanz der Gemeinsamkeit, (2) der sozialen Beziehungen der Gegenseitigkeit und (3) der materiellen und immateriellen Anbindungen oder auch Anhaftungen entsteht“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 12). Zentral war außerdem der Einblick in die Dynamiken von Zugehörigkeitsprozessen, i.e. in die unterschiedlichen Grade an Flexibilität, die sich mit unterschiedlichen Kategorien von Zugehörigkeit verbinden. So wird man in manche „kollektiven Einbindungen“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 53) hineingeboren, etwa in eine Familie, andere werden erworben, wie etwa

<sup>9</sup> Projektiert ist, dass im Jahr 2018 Seminarreihen mit den ausgewählten Texten auch an den Universitäten in Belgrad/Serbien, Ljubljana/Slowenien und Stellenbosch/Südafrika durchgeführt werden.

<sup>10</sup> Der Auszug umfasste die Seiten 11-65, 77-86, 92-104; in Jena waren die Seiten 9, 11, 47, 61, 53f., 58 und 59 (in dieser Reihenfolge) als Minimallektüre für alle Studierenden verbindlich.

ein Beruf; einige kann man leichter wählen und abwählen (Verein, Hobby) als andere (Familie, Religion, Staatsangehörigkeit). Wie Pfaff-Czarnecka ausführt verstärken sich manche Zugehörigkeiten gegenseitig (WHASP – White Anglosaxon Protestant), während andere irritierend wirken (Islamischer Glaube – Leipzigerin). Sie unterscheidet vier wichtige Konstellationen:

- multiple ethnische und/oder nationale Bezüge;
  - sequenzielle Zugehörigkeit (Altersklassen); biographische Übergänge/Statuspassagen;
  - Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Typen von An-/Einbindung; Familie, Freundschaft, Nachbarschaft, Schule, Freizeitverein, religiöse Organisation, Arbeitsstätte;
  - Zugehörigkeiten unterschiedlicher Reichweite: Familie, Ethnizität, Nation, Welt.
- (Pfaff-Czarnecka 2012: 54)

„Mehrfachzugehörigkeit“ bzw. „multiple belonging“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 53-57) und „biographische Navigation“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 57-62) im Sinne permanenter Selbstkonstruktion wurden als wichtige Begriffe erarbeitet, um die flexiblen Zugehörigkeiten in globalisierten Gesellschaften beschreiben zu können.

Die Dynamik von Zugehörigkeiten wurde im Seminar anschließend anhand des Textes „Die große Wanderung“ von Enzensberger bearbeitet. Ausgewählt wurde der Auszug, in dem Prozesse von Exklusion und Inklusion anhand des Verhaltens wechselnder Fahrgäste eines Eisenbahnabteils semantisiert werden.<sup>11</sup> Er stand nicht zur vorbereitenden Lektüre zur Verfügung, sondern wurde den Studierenden erst in der Sitzung vorgelegt. Die Studierenden in Berlin haben diesen Text in Kleingruppen szenisch erarbeitet und anschließend auf Wunsch präsentiert.<sup>12</sup> In Jena wurde der Text interaktiv erarbeitet. Ohne vorherigen Hinweis auf den Text wurden die Studierenden aufgefordert, sich mit ihren Arbeitsmaterialien und Taschen zu anderen Studierenden an den Tisch zu setzen, obwohl dort bereits alle Plätze besetzt waren. So mussten die einen Platz machen, und die anderen erlebten, dass ihr Dazukommen als unangenehm empfunden wurde.

In den folgenden drei Sitzungen wurden die literarischen Texte bearbeitet, sodass für jeden Text je eine Sitzung zur Verfügung stand. Die Texte von Rabinowich, Fatah und Keller wurden jeweils vor den Sitzungen in (größeren) Auszügen von den Studierenden individuell gelesen. In den einzelnen Seminarsitzungen erfolgte die Reflexion der Lektüren anhand von Arbeitsblättern, die von den Dozentinnen der beiden beteiligten Universitäten gemeinsam entwickelt worden waren. Die Auswahl der literarischen Texte erfolgte nach den folgenden Kriterien:

- Zugehörigkeit zu aktuellen Diskursen;
- Verschiedenheit der Repräsentationsstrategien bzw. -techniken von Fluchtbewegungen, Fluchterfahrungen und Fluchtgründen;

<sup>11</sup> Vgl. Enzensberger (2016: 11-15).

<sup>12</sup> Im Rahmen eines fakultativen Studententages Deutsch als Fremdsprache zusammen mit Alumni des Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung“ haben die Berliner Studierenden zuvor an einem Workshop *Dramapädagogisches Arbeiten im Fremdsprachenunterricht* teilgenommen.

- (klare) Möglichkeiten für vielfältige Einsichten in Mechanismen der Herstellung von Bedeutungen sowie der Wahrnehmung verschiedener möglicher Bedeutungen und ihrer Aushandlung durch die Lesenden;
- gute Lesbarkeit der Texte und Nachvollziehbarkeit auch von Textauszügen (d.h. eine klare ‚Gliederung‘ der Texte sowie Handlungsstrukturen, Figurenkonstellationen und Erzähltechniken bzw. -perspektiven, die eine sinnvolle Auswahl von Textauszügen für das Lehr- und Lernarrangement ermöglichen);
- (Mehrfach-)Zugehörigkeiten der bzw. einzelner Figuren auf politischer, persönlicher und familialer sowie sozialer Ebene, die für Lesende deutlich erkennbar sind;
- semantische Dichte der Texte;
- Mehrsprachigkeit der Texte.<sup>13</sup>

Die Lektüre von Textauszügen scheint uns, auch wenn bei entsprechenden Rahmenbedingungen die Lektüre ganzer Texte immer zu bevorzugen ist, in Lehre und Unterricht mitunter notwendig und möglich, um

- mehrere Texte miteinander ‚ins Spiel‘ zu bringen;
- mit den Lernenden gemeinsam Diskurse zu erschließen wie den gegenwärtigen deutschsprachigen Diskurs um Flucht und Migration nach Europa
- den Lernenden dadurch die Partizipation an Diskursen zu ermöglichen;
- mit Lernenden anhand ihrer Lektüreerfahrungen zu beobachten, wie sich Texte wechselseitig Bedeutungen zuweisen.

Diskursfähigkeit als übergreifendes Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts legt eine solche Arbeit mit literarischen Texten<sup>14</sup> nahe: Diskurse bzw. Ausschnitte aus Diskursen (und nur solche können – in der Regel thematisch fokussiert – in Lehre und Unterricht präsentiert und wahrgenommen werden) sind nur anhand mehrerer Texte, die einander in entsprechenden Lehr- und Lernarrangements wechselseitig Bedeutungen zuweisen, zu erschließen. Wenn man sich in Lehre und Unterricht nicht (immer) auf kürzere Sachtexte, Kurzgeschichten, Lyrik, Minidramen u.ä. beschränken möchte, die miteinander ‚ins Spiel‘ gebracht werden, bzw. wenn man nicht über ausreichende zeitliche Ressourcen verfügt, um mit den Lernenden auch längere Texte, etwa Romane, im Ganzen zu lesen, ist die Arbeit mit Textauszügen eine durchaus sinnvolle Option. Mehrere Romane etwa können in den meisten Lehr- und Lernzusammenhängen von Deutsch als Fremdsprache, im Unterricht in einzelnen Schulhalbjahren oder in der Lehre in einzelnen Hochschulse mestern, kaum komplett gelesen werden. Insofern bleibt nur die Lektüre von Textauszügen, will man die Lernenden bzw. Studierenden dennoch an längere Texte heranzuführen und sie ermuntern, diese weiter zu lesen und ihre (sich verändernden) Positionen in Diskursen zu beobachten. Die Frage nach der Arbeit mit Auszügen gerade aus literarischen Texten muss unter dem Aspekt einer Diskursfähigkeit als übergreifendem Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts in der Fachdiskussion

---

<sup>13</sup> Zu Formen und Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten siehe Sturm-Trigonakis (2007).

<sup>14</sup> Wir gehen von einem weiten Textbegriff aus, wie er im Fach inzwischen common sense ist (vgl. etwa Ewert, Schiedermaier, Riedner 2011: 8; Hille 2017: 77).

neu gestellt werden.<sup>15</sup> Die Lektüre der gewählten Textauszüge ist nach unserer Einschätzung in den genannten Seminaren produktiv verlaufen; sie wurde zumindest für einzelne Studierende zum Anlass, ausgewählte Romane auch im Ganzen zu lesen und Theater- bzw. Filmproduktionen zu rezipieren.

Die Zielsetzungen der Textreihe innerhalb der Lehrveranstaltungen waren, neben der Förderung von Diskursfähigkeit als übergreifender Zielsetzung,

- die Auseinandersetzung der Studierenden mit dem sozialanthropologischen Konzept von Zugehörigkeit [*belonging*];
- die Partizipation der Studierenden am aktuellen deutschsprachigen Diskurs über Flucht, Migration und Zugehörigkeit(en);
- fokussierte Textlektüren der Studierenden unter der Fragestellung wie Zugehörigkeiten in (literarischen) Texten etabliert werden und welche Rolle dabei Handlungsstrukturen, Figuren(-konstellationen), Erzähltechniken und -perspektiven sowie sprachliche Mittel spielen;
- Sensibilisierung der Studierenden dafür, *wie* Texte gemacht sind, *wie* Bedeutungen produziert werden;
- Ermutigung der Studierenden zu individuellen Deutungen, Bedeutungskonstruktionen und Sinnstiftungen sowie die Förderung von deren Aushandlung in (Klein-)Gruppen;
- Reflexion der ‚Lektürearbeit‘;
- ggf. didaktisch-methodische Reflexion der ‚Lektürearbeit‘ und verschiedener Lesestrategien.

### **Zusammensetzung der Stichprobe und Zielsetzung der Auswertung**

Die Seminarreihe wurde im Sommersemester 2017 im Seminar „Flucht und Migration in der aktuellen deutschsprachigen Literatur“ im Modul „Literatur und Medien“ im Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung“ an der Freien Universität Berlin und im Seminar „Sprache, Literatur, Fremde“ im Modul „Literatur und Landeskunde“ im Studiengang „Internationaler Master Auslandsgermanistik – Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena erstmals durchgeführt und ausgewertet. An den Seminaren nahmen in Berlin 16 Studierende aus China, Deutschland, Irland, dem Kosovo und den Niederlanden bzw. in Jena 24 Studierende aus Afghanistan, China, Deutschland, Indonesien, dem Iran, Italien und Vietnam teil.

Die Auswertung der studentischen Lektüren wurde im Hinblick auf die folgenden Zielsetzungen vorgenommen. Es ging darum, Einblick zu bekommen in

- die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Aushandlungsprozesse der Studierenden;

---

<sup>15</sup> Für die ggf. nötige und mögliche Arbeit mit Textauszügen plädieren bereits Hille (2017: 88f.) und Schiedermaier (2017: 392.).

- den Verlauf von (kulturellen) Sinnstiftungsprozessen anhand der Lektüren von literarischen Texten;
- in die Art und Weise, wie Studierende die Etablierung bzw. Konstruktion von Zugehörigkeiten in aktuellen deutschsprachigen Texten über Flucht und Migration ‚lesen‘
- in die Art und Weise, wie Studierende die kulturellen und sprachlichen Symbolisierungen von Zugehörigkeiten in den Texten analysieren.

Um die Reflexion der individuellen Textlektüren zu initiieren, wurden zu jedem Roman Fragen bzw. Aufgaben formuliert, die den Blick der Studierenden auf sprachliche und kulturelle Symbolisierungen von Zugehörigkeiten, auf Handlungsstrukturen, Figuren und Figurenkonstellationen sowie auf Erzähltechniken und -perspektiven lenken und ihnen eine gleichzeitig kognitive wie affektive Teilhabe am gegenwärtigen deutschsprachigen Diskurs über Flucht und Migration ermöglichen sollten. Diese wurden in Partner- bzw. Kleingruppenarbeit bearbeitet. Die Inhalte und Ergebnisse der Diskussion wurden auf den Arbeitsblättern schriftlich festgehalten.

Die jeweiligen Arbeitsblätter zu den Textreflexionen sowie deren Auswertungen werden im Folgenden präsentiert. Dies soll am Beispiel der Textarbeit zu dem Roman „Dazwischen: ich“ von Julya Rabinowich geschehen. Bereits mit dem Titel „Dazwischen: ich“ spielt der Text den Fokus der vorgestellten Seminarreihe an, der auf der Frage nach verschiedenen Dimensionen von Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten, von Mehrfachzugehörigkeiten und dem Dazwischensein liegt. Die Vermutung, dass der Roman mit dem Zugang über die Kategorien „Zugehörigkeit“, „multiple belonging“ und „biographische Navigation“ gut lesbar ist und dass die Studierenden diese Kategorien für ihre Lektüre gut nutzen können, hat sich bei der Arbeit mit dem Text bestätigt. In den Seminargesprächen war außerdem sehr deutlich, dass es sich um einen Text handelt, zu dem die Studierenden leicht Zugang finden. Dies hat sich bei der Auswertung der Arbeitsblätter bestätigt. Auch die Tatsache, dass sich im Anschluss an die Arbeit im Seminar viele den gesamten Roman besorgt haben und dass sowohl im Berliner also auch im Jenaer Seminar mehrere Hausarbeiten zu diesem Text entstanden sind, bestätigt den Eindruck aus der Seminarsitzung.

### **Exemplarische Auswertung am Beispiel der Lektüren zum Roman „Dazwischen: ich“ von Julya Rabinowich**

#### **Der Roman „Dazwischen: ich“ von Julya Rabinowich**

Der im Jahr 2016 erschienene Jugendroman erzählt die Geschichte von Madina, die mit ihren Eltern, ihrem kleinen Bruder Rami und ihrer Tante Amira geflohen ist und sich zum Zeitpunkt der Romanhandlung mit ihrer Familie in einer Flüchtlingsunterkunft befindet. Als Lesende verfolgen wir das Geschehen im Modus von Madinas Tagebucheinträgen und haben damit die Perspektive einer Jugendlichen auf die Herausforderungen, die die unpersönlichen Massenunterkünfte und die oft langen, intransparenten Asylverfahren für die Betroffenen bedeuten. Figuren, Zeit und Raum sind wenig individuell gezeichnet, stellen prototypische

Varianten eines solchen Settings dar. Damit ist der Roman nicht darauf ausgerichtet, die spezifische Situation und das individuelle Erleben einer Familie bzw. der Protagonistin Madina zu erzählen, sondern die typischen Situationen und Konstellationen von Geflüchteten. Es geht nicht um Madina als Individuum, sondern um Madina als Trägerin des typischen Schicksals von Jugendlichen, die mit ihren Familien als Geflüchtete leben, die vermutlich aus einem arabischen Land geflohen sind und sich in einem deutschsprachigen Aufnahmeland befinden. Im Roman finden sich folglich eine Reihe von Stereotypen und Topoi, die an vermeintliche Leseerwartungen deutschsprachiger Leserinnen und Leser anknüpfen. So ist schon Madinas Aussehen stereotyp, sie hat lange Haare, die ihr bis zur Hüfte gehen. Die Mutter wird als nachgiebig und passiv beschrieben, der Vater als autoritär und als den sozialen Strukturen verhaftet, die in seinem Herkunftsland gelten. So reagiert er auf die Aussichtslosigkeit der Situation, indem er versucht, in der fremden Umgebung wenigstens die gewohnten Familienstrukturen lebendig zu halten. Beispielsweise verfügt er, dass der kleine Bruder Rami als männlicher Vertreter der Familie die größere Schwester auf eine Geburtstagparty begleiten soll, um auf sie aufzupassen. Madina kann besser Deutsch als ihre Eltern und muss deshalb bei den Gesprächen auf dem Amt für ihre Eltern dolmetschen. Ihr Vater ist deswegen natürlich stolz auf sie, hat aber gleichzeitig Angst, sie an die neuen Zusammenhänge zu verlieren. Verdichtet wird diese Disposition des Vaters in einer Szene, in der er unerwartet in Madinas Schule auftaucht, die Fassung verliert und Madina schlägt. Während Madina alles daransetzt, dass sie mit ihrer Mutter, ihrem Bruder und ihrer Tante in dem Land bleiben kann, in das die Familie geflohen ist, akzeptiert der Vater die Verantwortungsstrukturen seines Herkunftslandes, auch wenn sie für ihn wahrscheinlich den Tod bedeuten, und kehrt nach Hause zurück, als seine Mutter ihn in einem Brief um Hilfe bittet. Diese Wendung am Ende des Romans läuft vielleicht nicht mehr entlang topischer Leseerwartungen, sondern zeigt, dass Madina und der Vater unterschiedliche Entscheidungen treffen in dieser existenziellen Situation; beide handeln souverän. In ihrer Besprechung des Romans hat Neva Šlibar präzise die vielen Dimensionen des Dazwischenseins, die das Leben von geflüchteten Jugendlichen bestimmen, auflistet. Wie sie ausführt lebt die fünfzehnjährige Madina „im mehrfachen, schmerzlichen „Dazwischen“: nicht nur zwischen zwei Kulturen, die auch den familiären Status, die persönliche Freiheit und die zwischengeschlechtlichen Beziehungen unterschiedlich bestimmen, sondern zwischen zwei Altern, der Kindheit und dem Erwachsenensein, sowie zwischen zwei Lebensmodi, der Vorurteile bestätigenden Passivität und einer Brüche und Verantwortung in Kauf nehmenden Aktivität.“ (Šlibar 2017: 67f.). Wie dieser kurze Blick auf den Roman bereits deutlich macht, verhandelt der Text das Dazwischensein – zwischen unterschiedlichsten Zugehörigkeiten – und so erstaunt es nicht, dass sich seine Bearbeitung im Seminar als besonders lohnend herausgestellt hat.

Die Arbeit mit Ausschnitten war nicht zuletzt durch die spezifische Textgestaltung des Romans möglich. Die Gliederung in Tagebucheinträge, also in kurze, bis zu einem gewissen Grad abgeschlossene, deutlich voneinander abgesetzte Textabschnitte, war eine gute Voraussetzung für die Arbeit mit Auszügen. Es wurden solche ausgewählt, die der Ich-Erzählerin Madina folgen und deren explizite bzw. implizite Reflexionen der eigenen Zugehörigkeiten und



Zugehörigkeitsgefühle zeigen.<sup>16</sup>

## **Auswertung der Arbeit mit den Aufgabenblättern**

Im Folgenden sollen die Textauszüge mit den dazu zu bearbeitenden Fragen und Aufgaben vorgestellt sowie die dazugehörigen Antworten der Studierenden in kritischer Bezogenheit auf die Zielsetzungen der Seminarreihe kommentiert werden. Insgesamt zwölf Gruppen, sieben in Berlin und fünf in Jena, haben die Aufgaben bearbeitet. Bei der Auswertung werden die Antworten aller Gruppen berücksichtigt. Allerdings haben einige Gruppen nicht alle Aufgaben bearbeitet, sodass sich entsprechend nicht zu allen Aufgaben 12 Kommentare finden. Für die Sitzung sollten die Studierenden die ausgewählten Textauszüge als vorbereitende Lektüre lesen.

### **Aufgabe 1**

#### **Lesen Sie den ersten Abschnitt des Textes:**

*Wo ich herkomme? Das ist egal. Es könnte überall sein. Es gibt viele Menschen, die in vielen Ländern das erleben, was ich erlebt habe. Ich komme von Überall. Ich komme von Nirgendwo. Hinter den sieben Bergen. Und noch viel weiter. Dort, wo Ali Babas Räuber nicht hätten leben wollen. Jetzt nicht mehr. Zu gefährlich. (S. 7)*

#### **Wie beschreibt die Ich-Erzählerin den Ort ihrer Herkunft?**

#### **Was bedeuten „Überall“ und „Nirgendwo“?**

#### **Was vermuten Sie: Woher kommt sie? Begründen Sie.**

Die ersten Zeilen des Textes werden von den Studierenden recht ähnlich gelesen. Dabei fällt auf, dass die meisten Gruppen für die Beantwortung der ersten Frage die Formulierungen aus dem literarischen Text verwenden, etwa „überall“, „nirgendwo“, „gefährlich“ (G1, G2, G4, G5, G11) oder „egal“ (G7, G10). Die Antworten kreisen um die beiden Pole „unbestimmt“ und „gefährlich“. Dabei fällt auf, dass die Fragestellung unterschiedlich verstanden wurde. Die meisten Gruppen haben lediglich die Herkunft noch einmal beschrieben, die Art und Weise der Beschreibung wird von diesen nicht reflektiert. Nur wenige Gruppen bearbeiten die Frage im Hinblick auf den Beschreibungsmodus und antworten entsprechend, dass die Herkunft „ganz allgemein“ (G3, 12) bzw. „gar nicht“ (G8) beschrieben wird. Die räumliche Dimension, die in der zweiten Frage mit den Ausdrücken „überall“ und „nirgendwo“ eingeführt wird, findet sich in vielen der Antworten als Hinweis, dass „keine bestimmte/konkrete Verortung“ (G1, G2) erfolgt, dass es „irgendein Ort“ (G8) sein könnte. Außerdem werden für die Bearbeitung dieser Frage auch die theoretischen Zugangsoptionen von Pfaff-Czarnecka genutzt, die mit der räumlichen auch die soziale Dimension verbindet; so finden sich Formulierungen wie „fühlt sich nicht zugehörig zu einem Ort“ (G 6, G7, G9) und „keine Verbundenheit“ (G7). Die Aufforderung zu Vermutungen über mögliche Herkunftsländer in der dritten Frage führt neben allgemeinen wie „Kriegsgebiet“ (G3) zu konkreteren Antworten wie „arabisches

<sup>16</sup> Die ausgewählten Auszüge umfassten die folgenden Seiten: 7-11, 14-15, 26-29, 33-37, 54-59, 128-131, 199-201, 219-224, 230-231, 244-248.

Kriegsgebiet/Land“ (G1, G2, G10, G12), „Naher Osten“ (G6), „islamisches Land“ (G8) bis zur Nennung der Länder Syrien (G4, G5, G9) und Afghanistan (G11). Fragt man danach, welche sprachlichen Bedeutungsbildungsprozesse die Studierenden wahrnehmen, ist darüber hinaus interessant, dass mehrere Gruppen auf den im Text genannten „Ali Baba“ verweisen, als Hinweis, dass es sich um ein arabisches Land handelt (G1, G2, G5, G10, ); eine Gruppe hat den Namen „Madina“ als Hinweis auf den arabischen Raum aufgefasst, insbesondere seine lautliche Ähnlichkeit zur Stadt „Medina“ in Saudi-Arabien. Die Formulierung „Hinter den sieben Bergen.“ aus dem Märchen „Schneewittchen“ hat dagegen keine der Gruppen kommentiert und für eine Deutung genutzt. Sie wäre sehr ergiebig gewesen mit den „Bergen“ als Hindernisse im geographischen und übertragenen Sinn, mit der Zahl „sieben“, mit der sich verschiedene Symbolisierungen verbinden, und mit der gesamten Formulierung, die im Märchen die Funktion hat, darauf hinzuweisen, dass etwas so weit entfernt ist, dass es unerreichbar ist. Die Auswertung der studentischen Antworten zeigt also, dass dieses kurze Textstück und die dazu gestellten Fragen einen sehr guten Einblick gewähren in die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Aushandlungsprozesse der Gruppen.

## Aufgabe 2

**Lesen Sie den Text weiter bis S. 15.**

**Beschreiben Sie die Stimmung, die Madinas Erzählung erzeugt mit drei bis fünf Adjektiven. Nennen Sie Sätze, die zu dieser Stimmung besonders beitragen.**

Dieser Textauszug umfasst neun Seiten und entsprechend fallen die Antworten bei der Bearbeitung dieser zweiten Aufgabe wesentlich vielfältiger aus, es wird auf unterschiedliche Abschnitte verwiesen, unterschiedliche Sätze werden als Belege genannt. Bei der Auswertung ergibt sich trotzdem als Gemeinsamkeit, dass die ambivalente Stimmung, bedrückend auf der einen Seite und hoffnungsvoll auf der anderen Seite, von allen Gruppen wahrgenommen wird, wenn auch unterschiedliche Adjektive für ihre Beschreibung gewählt werden. Sie seien hier lediglich als Liste wiedergegeben, um einerseits zu zeigen, wie groß die Vielfalt, andererseits, wie hoch die Übereinstimmung ist. Deshalb ist jeweils in Klammern angegeben, wie oft das jeweilige Adjektiv gewählt wurde: hoffnungsvoll (2), beklemmend (2), unruhig, angespannt, hilflos, unwohl, mitleidig (2), erwartungsvoll, unentschieden, bedrückt (3), betrübt (3), traurig, langweilig, angespannt, verunsichert, orientierungslos, geborgen (2), glücklich (2), ängstlich (4), vertraut, optimistisch, zufrieden, still, nervös, ängstlich, fremdbestimmt, stumm, unsicher, willkürlich, bedrohlich, gewalttätig, schmerzhaft, gefährlich, unbekannt, unzufrieden, dankbar.

Anders als bei der ersten Aufgabe, musste bei der Aufgabe, passende Adjektive zu nennen, mit denen sich die Stimmung beschreiben lässt, die Madinas Erzählung erzeugt, eine Art Zusammenfassung und Verdichtung geleistet werden; und ebenfalls anders als bei der ersten Aufgabe, war es hier nicht möglich, Formulierungen aus der Aufgabenstellung zu übernehmen. Dieser größeren Herausforderung haben sich nicht alle gestellt. Wie an der obigen Liste der Adjektive erkennbar, haben sich mehrere Gruppen darauf beschränkt, Adjektive für Madina (verunsichert, orientierungslos, geborgen, fremdbestimmt, dankbar) oder Adjektive für die Situation (langweilig, willkürlich) zu finden. Diese Lösungen für die Aufgabe zeigen, dass es

für viele Studierende offensichtlich leichter ist, eine Figurencharakterisierung zu erstellen als zu analysieren, welche Stimmung ein literarischer Text erzeugt und welche Mittel er dafür nutzt. Letzteres war hier die Aufgabe. Sie geht über eine Inhaltsangabe bzw. über Charakterisierungen von Figuren oder Figurenkonstellationen und über Bearbeitungen von Handlungsstrukturen hinaus. Für die weitere Arbeit mit diesem Text stellt sich auf der Grundlage der vorliegenden Auswertung der Arbeitsblätter die Frage, wie die Studierenden auf die eigentliche Aufgabe vorbereitet werden können und wie die Formulierung der Frage verändert werden muss, um die Aufgabenstellung deutlicher zu machen.

### **Aufgabe 3**

**Lesen Sie den Text zu Ende.**

**Wie beschreibt Madina das Verhältnis zwischen sich und ihrem Vater?**

**Wie beschreibt sie ihre eigene Position im neuen Land?**

Die dritte Aufgabe und die beiden dazugehörigen Fragen verlangen von den Studierenden, Bedeutungsbildungsprozesse über viele Seiten hinweg nachzuverfolgen und dann zusammenfassend darzustellen. Es geht hier um die Ebene der Figurenkonstellation. Die Auswertung der Arbeitsblätter bestätigt die obige Vermutung, dass solche vergleichsweise konkreten Fragestellungen, die nah an der Handlungsebene des Romans angesiedelt sind, von den Studierenden gut zu beantworten sind. Durchgehend finden sich zusammenfassende Abstrahierungen, die direkt auf das intradiegetische Geschehen bezogen werden. So wird auf den Rollentausch und die Umkehrung des Macht- und Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Madina und ihrem Vater hingewiesen (G1, G2, G3, G10) sowie darauf, dass das Verhältnis auch körperliche Nähe bedeutet (G3), dass es sich um ein sehr enges Verhältnis handelt (G4, G9), dass das Verhältnis mehr und mehr von Distanz geprägt wird (G5, G6, G11, G12). Ähnlich unproblematisch stellt sich die Beantwortung der zweiten Frage dar, bei der es darum geht, wie Madina ihre eigene Position im Aufnahmeland beschreibt. Hingewiesen wird auf ihre Position „dazwischen“ (G2), als „Vermittler“ (G3) und darauf, dass sie „viel Verantwortung für ihr Alter“ hat (G2, G3, G10). Mehrere sehen darin, dass sie Freunde hat (G6, G8) und „wie andere Kinder in die Schule gehen“ kann (G8), eine Zeichen dafür, dass sie „angekommen“ (G6, G12) ist; „sie schafft den Neuanfang im neuen Land“ (G11).

Die Bearbeitung von Aufgabe drei wurde durchgehend dahingehend verstanden, dass es darum geht, das Verhältnis zwischen Madina und ihrem Vater zu kommentieren und zu beschreiben, wie es Madina in dem neuen Land ergeht. Nur in sehr wenigen Fällen wird Evidenz dafür aus dem Text genannt, etwa der Hinweis auf die Wanderung der beiden auf den Arbeitsblättern von den Gruppe 1 und 10, die eine zentrale Stelle für die Einordnung des Verhältnisses zwischen Vater und Tochter darstellt. Im Hinblick auf die Frage der Seminarreihe lässt sich auf dieser Basis – gerade im Vergleich von Aufgabe 2 und Aufgabe 3 – festhalten, dass direkte Bezüge zum Text nur hergestellt werden, wenn sie explizit eingefordert werden (Aufgabe 2). Ist dies nicht der Fall, begnügen sich die Studierenden mit Zusammenfassungen und reflektieren nur rudimentär, durch welche Symbolisierungen, Textstrategien und sprachlichen Mittel sie zu ihren Einschätzungen kommen.

Insofern steht Aufgabe 4 in direktem Kontrast zu Aufgabe 3, geht es hier doch darum, die Semantik einer Verbreihe zu diskutieren.

#### **Aufgabe 4**

**Welche Bedeutung haben die Verben „gehen – zurückbleiben – ankommen – wandern – kreuzen – kriechen – jagen“ in Madinas Erinnerung an die Flucht? (S. 34-37)**

Diese Aufgabe stellte offensichtlich eine besondere Herausforderung für die Studierenden dar. So fällt auf, dass diese Aufgabe von drei Gruppen gar nicht bearbeitet wurde. Nur eine Gruppe erkennt hier, dass sich mit der Reihung der Verben eine Bedeutung verbinden könnte. So notiert Gruppe 2: „gehen: vorwärtskommen; zurückbleiben: ist keine Option; kreuzen, kriechen: Fluchtweg“. Die Studierenden müssen offensichtlich viel stärker als es in dieser Aufgabenstellung der Fall ist dazu ermuntert werden, verwendete sprachliche Mittel auf ihre möglichen Bedeutungen hin zu befragen. Sie sind kaum selbst in der Lage wahrzunehmen, dass eine der möglichen (Be-)Deutungen der Verben ist, eine emotional stark besetzte Stimmung bei den Lesenden zu erzeugen. Es gelingt ihnen kaum, durch die Analyse der semantischen Nuancierungen dieser Verbreihe eine Textstrategie, ein *Wie* des Textes wahrzunehmen. Dieses Ergebnis, das sich aus der Auswertung der Arbeitsblätter ergibt, war auch im Reflexionsgespräch im Seminar in Berlin deutlich geworden. Dort formulierten die Studierenden, dass andere Formulierungen der Aufgabenstellung sie eher in die gewünschte Richtung geführt hätten. Zwei Gruppen haben alternative Formulierungen für die Aufgaben vorgeschlagen: „Welche Konnotation haben die Verben? Wie sind sie emotional besetzt?“ (G6) „Wie werden die Verben genutzt? Welche Konnotationen haben sie? Gibt es eine spezifische Nutzung?“ (G7) So könnte der Reflexionsprozess gezielt darauf ausgerichtet werden, Strategien der Bedeutungsbildung wahrzunehmen und die Aufgabe nicht als reine Semantisierungsaufgabe der verwendeten Verben ohne Rückbindung an die Textwirkung zu verstehen.

#### **Aufgabe 5**

**Wem oder was fühlt Madina sich am meisten zugehörig: ihrer Familie (Mutter, Vater, Rami, Oma, Tante Amina), ihrer früheren Freundin Mori, ihrer neuen Freundin Laura, dem neuen Land oder dem alten Land? Begründen Sie Ihre Meinung.**

Die Studierenden formulieren in der Reflexion auch hier Modifikationsvorschläge zur Fragestellung. Sie finden besonders die Formulierung „am meisten“ irritierend. Diese Irritation sollte jedoch mit der Frage auch ausgelöst werden, da gerade eine Gewichtung von Zugehörigkeiten ja kaum möglich scheint. So bestätigt die kritische Rückmeldung ex negativo die Zielsetzung der Aufgabe und stellt insofern eine wichtige Erkenntnis der bisherigen Arbeit mit der Textreihe dar. Unter den Aspekten „multiple belonging“ und „biographische Navigation“ stellt Aufgabe 5 insofern die relevanteste dar, als den Studierenden bei ihrer Bearbeitung besonders deutlich wurde, dass Zugehörigkeiten vielfältig und flexibel sind. So

wird auf mehreren Arbeitsblättern diskutiert, dass es auf die Frage keine eindeutige Antwort gibt; es finden sich verschiedene Überlegungen, inwiefern sich Madina mehr dem Vater, der Freundin Laura, dem Herkunfts- oder dem Aufnahmeland zugehörig fühlt. Aus Sicht der Seminarreihe stellen diese Reflexionen über mögliche Zugehörigkeiten Madinas einen gelungenen Umgang mit dem Theoried Hintergrund wie mit dem literarischen Text dar. Aus Sicht der Studierenden sollte die Aufgabe jedoch geändert werden. Auf den Arbeitsblättern finden sich Vorschläge für modifizierte Versionen der Aufgabenstellung. Hier plädieren die Studierenden dafür, die Frage offener zu formulieren: „wem sie sich am meisten zugehörig fühlt? Inwiefern? → offener lassen“ (G7) bzw. sie anders zu stellen: „Welche Unterschiede in den Zugehörigkeiten ... gibt es?“. Wenn die auf dem Arbeitsblatt vorgeschlagene Formulierung gewählt wird, wird vorgeschlagen, die Aufzählung wegzulassen, da sie den Eindruck erweckt, dass man sich entscheiden muss bzw. wenn die Aufzählung gewählt wird, die Frage mit *inwiefern* zu beginnen: „Inwiefern fühlt Madina sich ihrer Familie, ihrer früheren Freundin ... zugehörig?“

## Aufgabe 6

**Welche Gefühle löst der Satz „Wir gehören jetzt schon fast dazu.“ (S. 200) in Madina aus? Verändern diese sich im weiteren Verlauf des Textes?**

Die Frage nach den Gefühlen von Madina ließ sich von den Studierenden offensichtlich sehr gut bearbeiten. Allerdings – wie bei der Bearbeitung von Aufgabe 3 – fällt auch hier auf, dass allgemeine Aussagen getroffen werden, für deren Zustandekommen keine Textstrategien oder Textmerkmale genannt werden. Die Studierenden verweisen weder auf bestimmte Textstellen noch auf Ereignisse auf der Handlungsebene. Dies wäre insbesondere bei der Bearbeitung der zweiten Frage, bei der es um Veränderungen von Madinas Gefühlen geht, sinnvoll gewesen. Die meisten Gruppen antworten jedoch lediglich mit Stichwörtern wie „Hoffnung auf Zugehörigkeit“ (G2), „Stolz, Scham, Freude“ (G4, G6, G7), „Erleichterung, Freude, Jubel“ (G5). So erlauben die Bearbeitungen dieser Aufgabe in ähnlicher Weise wie diejenigen zu Aufgabe 3 wenig Einblick in die konkreten Leseprozesse und die damit verbundenen Analysen der Studierenden.

## Reflexion

Bei der Arbeit mit den Textausschnitten anhand der vorher entwickelten Aufgaben wurden die Studierenden immer wieder aufgefordert, zu analysieren und zu reflektieren, welche Mittel der Bedeutungsbildung der Text nutzt. Wie die Auswertung ergeben hat, haben sie eine Reihe von Textstrategien erkannt, haben diese Dimension der Lektüre literarischer Texte allerdings nur wahrgenommen und bearbeitet, wenn sie explizit dazu aufgefordert wurden. Fragen nach Figuren, Figurenkonstellationen und Handlungsstrukturen wurden dagegen ohne größere Probleme bearbeitet. In dieser Hinsicht waren die Aufgaben unterschiedlich ausgerichtet. Während Aufgaben, die auf kürzere Textausschnitte bezogen waren, explizit Modi der Darstellung bearbeiten ließen und dabei auch sprachliche Mittel in den Fokus nahmen, waren

diese Dimensionen des Textes in den Aufgaben weniger präsent bei Aufgaben, die sich auf lange Textpassagen bezogen, und wurden von den Studierenden hier entsprechend kaum berücksichtigt. Im Hinblick auf die Studierenden und die Reflexionsprozesse, die diese Seminarreihe bei ihnen ausgelöst hat, lässt sich als Ergebnis festhalten, dass sie bis zu einem gewissen Grad Symbolisierungen erkennen können, ihnen aber die Fragen auf der Ebene des Inhalts bzw. der Figuren- und Handlungsebene vertrauter sind. Für die weitere Arbeit mit der Seminarreihe wäre vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen zu überlegen, wie man die Studierenden besser an Analysemöglichkeiten für Sinnstiftungsprozesse heranführen kann.

Obwohl der Roman *Flucht und Migration* so erzählt, wie sie von vielen erlebt werden, führt die Wahl, das am Beispiel einer konkreten – wenn auch prototypischen – Figur mit eigenem Namen und Aussehen, mit individuellen Hoffnungen und Ängsten zu tun, zu einer perspektivischen Wahrnehmung der Problematik von Flucht und Migration. So kann der Roman trotz seiner Beschränkung auf die Darstellung einer typischen Flucht- und Migrationsgeschichte das leisten, was Michael Ewert für literarische Texte feststellt, die sich mit Migrationsphänomenen beschäftigen: „Mit der Lektüre immer wieder neuer und anderer Erzählungen treten aus den Migrationsprozessen individuelle Einzelschicksale hervor. Aus Migrantinnen und Migranten werden Mitmenschen. Vor allem aber bedeutet es für die Gesellschaft als Ganze einen Gewinn, die Gegenwart aus der Migrationsperspektive zu betrachten.“ (Ewert 2017: 44f.) Zu analysieren und zu reflektieren, wie der Roman das leistet, dazu sollte die Seminareinheit anleiten. Inwiefern das gelungen ist, hat die Auswertung der Arbeitsblätter und der Seminargespräche gezeigt. In der weiteren Arbeit mit diesem Text und auch mit den anderen Texten, die für die Seminarreihe ausgewählt wurden, ist dieser erste Seminardurchgang und diese erste Auswertung von hoher Relevanz, konnte hier doch erprobt und analysiert werden, inwiefern die Textauszüge und die dazugehörigen Aufgaben geeignet sind, für die Wahrnehmung von sprachlichen und kulturellen Symbolisierungen zu sensibilisieren.

## Literatur

ENZENSBERGER, Hans Magnus (2016): *Die große Wanderung*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.

EWERT, Michael (2017): *Literatur und Migration. Mehr- und transkulturelle Literatur in deutscher Sprache – ein Laboratorium transnationaler Realitäten*. In: Schiedermaier, Simone (Hg.): *Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: iudicium, S. 41-57.

EWERT, Michael / RIEDNER, Renate / SCHIEDERMAIER, Simone (2011): *Zur Einführung: Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: Dies. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium, S. 7-11.

HARDTKE, Thomas / KLEINE, Johannes / PAYNE, Charlton (2017): *Niemandsbuchten und Schutzbefohlene. Flucht-Räume und Flüchtlingsfiguren in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Göttingen: V&R unipress.

HARTMANN, Wiebke (2013): *Der Reisende ohne Schatten. Nachdenken über Migration, Identität, Heimat und Menschenrechte*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- HILLE, Almut (2017): „Dresden war eine wunderbare Stadt, voller Kunst und Geschichte...“ Autobiographische Texte und (Erinnerungs-)Diskurse in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermaier, Simone (Hg.): Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: iudicium, S. 77-102.
- JULLIEN, Francois (2017): Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur. Berlin: Suhrkamp.
- KERMANI, Navid (2016): Einbruch der Wirklichkeit. Auf dem Flüchtlingstreck durch Europa. Mit dem Magnum-Photographen Moises Saman. München: C.H. Beck.
- PFAFF-CZARNECKA, Joanna (2012): Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. Göttingen: Wallstein.
- RABINOWICH, Julya (2016): Dazwischen: Ich. München: Hanser.
- SCHIEDERMAIER, Simone (2017): Sprache, Literatur, Fremde. Überlegungen zu Angelika Redders Elias Canetti-Lektüre und Analysen zu Jenny Erpenbecks Roman „Gehen, Ging, Gegangen“. In: Krause, Arne / Lehmann, Gesa / Thielmann, Winfried / Trautmann, Caroline (Hg.): Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, S. 372-383.
- SCHWARZ, Hans-Peter (2017): Die neue Völkerwanderung nach Europa. Über den Verlust politischer Kontrolle und moralischer Gewissheiten. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- ŠLIBAR, Neva (2017): Lektürespur zu „Dazwischen: ich“ von Julya Rabinowich. In: Zielsprache Deutsch 3/2017, S. 67-70.
- STURM-TRIGONAKIS, Elke (2007): Global playing in der Literatur. Ein Versuch über die neue Weltliteratur. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- THER, Philipp (2017): Die Außenseiter. Flucht, Flüchtlinge und Integration im modernen Europa. Berlin: Suhrkamp.

**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/>

**Didaktisierungen****Lehrerhandreichung zu Der Stromausfall von Leonhard Thoma****HENK VAN DER WESTHUIZEN**

University of Pretoria

**Abkürzungen**

LK: Lehrkraft

L: Lernende

UE: Unterrichtseinheit

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

Niveau: A2 / B1

Zeit: 140 Minuten bzw. 2 UE

Materialien: Redemittel zur Textdiskussion

Lernziele: Die L

- können den literarischen Text lesen und verstehen
- können neue Vokabeln aus dem Text erarbeiten
- können die Hauptpunkte jedes Abschnittes in einem Satz zusammenfassen
- können Fragen zum Text bearbeiten
- können über den literarischen Text sprechen und ihre Meinung dazu äußern
- können ihre Meinung zum literarischen Text in einem Brief festhalten

**Präsentation des Gedichts [Bearbeitungs- und Lesezeit: je nach Individuum]**

Da es sich bei *Der Stromausfall* um einen etwas längeren literarischen Text handelt, sollen L den Text zu Hause lesen. Vor dem Lesen sammeln sie Assoziationen zu den Begriffen „Stromausfall“, „Fernseher“ und „Familie“ und bringen diese mit zur Klasse. Die L suchen ggfs. ihnen unbekannte Vokabeln im Text im Wörterbuch auf.



### **Einstieg in das Thema [15 Min.]**

Die LK schreibt die Begriffe „Stromausfall“, „Fernseher“ und „Familie“ an die Tafel und sammelt im Plenum Assoziationen, die die L zu Hause erarbeitet haben. Die L erläutern ggfs. ihre Assoziationen. Hier können ausgewählte L nach der Rezeption des Textes gefragt werden. Es kann hier kurz darauf eingegangen werden, inwiefern die Begriffe mit dem Text in Verbindung stehen

### **Semantisierung [25 Min.]**

Hier werden vier Gruppen gebildet, denen jeweils 4 Abschnitte im Text zugeordnet werden. Da der Text aus 17 Abschnitten besteht, werden einer Gruppe fünf Abschnitte zugeordnet. Jede Gruppe liest ihre Abschnitte und markiert darin 5-10 neue Vokabeln, die anschließend von den Gruppenmitgliedern der Klasse präsentiert werden. Als Präsentationsform können sie sich für eine Deutsch-Englisch-Vokabelliste, ein Poster mit Bild-Text-Kombination, das Nachsprechen mit den L und die Erklärung der Wörter oder eine andere beliebige Form entscheiden. L sollen im Anschluss Zugriff auf alle erarbeiteten Vokabeln haben (Fotos, aufgehängte Plakate, usw.). Danach soll einige Minuten eingeräumt werden, weitere Wortschatzfragen zu klären.

### **Übungsphase [40 Min.]**

Zur Sicherung des Textverständnisses sollen L zunächst in PA den Text nochmal lesen. Ziel ist es, jeden Textabschnitt gemeinsam in einem bzw. zwei Sätzen zusammenzufassen. Die entworfenen Sätze werden als Nächstes einem anderen PA vorgestellt. Die Entwürfe können ergänzt, modifiziert oder in ihrer Ursprungsform gelassen werden.

### **Erarbeitungsphase [60 Min.]**

Als nächstes bilden die L nochmal Paare und wählen gemeinsam vier Fragen (siehe Anhang 1) aus, die sie innerhalb der vorgegebenen Zeit bearbeiten sollen. Die Fragen fokussieren verschiedene Aspekte im Text, nämlich die Figuren, formbezogene Elemente und themenorientierte Fragestellungen. Die Auswahlmöglichkeit dienen der Binnendifferenzierung. Am Ende der Bearbeitungszeit bekommen sie Zeit, ihre Antworten einem anderen Paaren zu präsentieren bzw. zu vergleichen. Sollen hier verschiedene Antworten und Meinung auftreten, dann sollen die L diese auch diskutieren. Hier soll auch Zeit zur Klärung von Fragen eingeräumt werden. Die LK kontrolliert während der Bearbeitung und Präsentation.

### **Abschlussphase [Bearbeitungszeit: je nach Individuum]**

Als abschließende Aufgabe sollen L die schriftliche Aufgabe (Anhang 2) bearbeiten und als Hausaufgabe einreichen. Dazu bekommen sie von der LK Rückmeldung.

### **Anhang 1: Fragen zum Text**

### **Anhang 2: Schreibaufgabe**

**Lehrerhandreichung zu *Der Stromausfall* von Leonhard Thoma**  
**Anhang 1: Textarbeit**

---

**Wählen Sie vier Fragen aus und bearbeiten Sie sie. Sie sollen mindestens eine Frage aus jeder Kategorie selektieren. Präsentieren Sie anschließend ihre Antworten einer anderen zweier Gruppe.**

Fragen zu den Figuren

1. Wählen Sie eine Figur aus dem Text aus und charakterisieren Sie diese kurz. W-Fragen und Beispiele aus dem Text helfen Ihnen dabei.
2. Beschreiben Sie die Beziehung zwischen 1) Fridolin und seiner Frau, Berta, und 2) Fridolin und seinen Kindern.
3. Wie ist die Familiendynamik? Beschreiben Sie.

Fragen zur Form im Text

4. „Stille. Dunkelheit“. Jeder Abschnitt beginnt mit diesen Phrasen. Was ist der Effekt dieser Wiederholung?
5. Markieren Sie alle Ellipsen (...) im Text. Haben die Ellipsen einen Effekt auf Sie? Was ist die Funktion dieser Ellipsen.

Themenorientierte Fragen

6. Wie reagieren die Familienmitglieder auf den Stromausfall? Wie ist die Stimmung im Wohnzimmer? Schauen Sie sich das Bild auf S. 26-27 an.
7. Haben Sie schon einmal einen Stromausfall erlebt? Wie haben Sie reagiert? Welche Gefühle hatten Sie? Erzählen Sie.
8. Was passiert am Ende des Textes?
9. Hat der Text für Sie eine Botschaft oder eine persönliche Relevanz? Erklären Sie.



**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/>

**Lehrerhandreichung zu *Der Gott der Stadt* von Georg Heym****DETLEV M.G. WEBER**

University of Missouri

**Abkürzungen**

LK : Lehrkraft

L: Lernende

UE: Unterrichtseinheit

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

**Materialien:** Das Gedicht, ein Gemälde zum Gedicht, Arbeitsblätter**Lernziele:** Die L

- können das Bild anhand von Zitaten aus dem Gedicht beschreiben.
- können Verben und Adjektive im Gedicht identifizieren.
- können das Gedicht in eigenen Worten zusammenfassen.
- können die Themen des Gedichts mit aktuellen Themen in Südafrika verbinden.
- können eine E-Mail schreiben, die sich mit der Thematik des Textes auf für die L relevante Weise auseinandersetzt.

**Einstieg in das Thema [3 – 5 Min.]**

Das Bild (siehe AB im Anhang) wird den L auf PowerPoint oder Overheadprojektor gezeigt. Die L sammeln Vokabular zur Vorentlastung. Dabei geht es um die vorherrschenden Ansichten im Bild, und zwar erstens um die Figur, bzw. das Monster und zweitens um die Stadt. Zu 1: Kontrast rot – schwarz, das Herz außerhalb des Körpers, das Gesicht, entblößte Zähne, Haare wie ein Gewitter, geballte Faust; zu 2: Fabriken, rauchende Schornsteine, Türme, Wolkenkratzer, usw. Die LK kann ggf. mit gezielten Fragen zu den Begriffen hinführen.

### **Präsentation des Gedichts [3 – 5 Min.]**

Verteilung des ABs.

Präsentation: LK liest das Gedicht vor.

### **Semantisierung [15 Min.]**

1. [7 Min. AB Aufgabe 1]

In PA unterstreichen die L Körperteile, die im Gedicht genannt werden und verbinden sie mit dem Bild: Stirn, Bauch, Augenbrauen, Haar, Faust. Im PL besprechen und kontrollieren.

Der Titel wird mit dem Bild in Beziehung gesetzt und kurz diskutiert. Dann werden Wörter, die mit **Gott** und **Stadt** zu tun haben im Gedicht identifiziert und eventuell farblich markiert, z.B. Gott: Baal, knien, Kirchenglocken, Korybanten-Tanz, Weihrauch  
Stadt: Häuserblöcke, Häuser, Städte, Türme, Straßen, Fabrik

2. [8 Min. AB Aufgabe 2, EA]

Die L unterstreichen alle Adjektive. Dann kreisen sie die Verben ein. Kontrollierender Vergleich in GA.

In PA suchen die L jeweils drei Verben und drei Adjektive aus und übersetzen diese. Welches Substantiv wird vom Adjektiv beschrieben?

L versuchen die Bedeutung der Wörter zu erraten, bzw. aus dem Kontext oder dem Bild zu erschließen. Erst wenn dieses nicht gelingt, kann ein Wörterbuch zu Rate gezogen werden.

### **Übungsphase [25 Min.]**

[7 Min. AB Aufgabe 4, GA]

Kurze Handlungszusammenfassung: jede Gruppe schreibt einen Satz auf Deutsch zu ihrer jeweiligen Strophe (eine Gruppe pro Strophe). Diese werden auf der Tafel aufgeschrieben und im Plenum formal und inhaltlich besprochen.

Daraufhin können folgende Fragen, die der Interpretation und Vertiefung des Inhaltes des Gedichts dienen, im Plenum und Klassengespräch diskutiert werden:

### **Interpretation [8 Min., Plenum/Frontal]**

1. Was wird im Gedicht ausgesagt? – Zentrale Themen sind Urbanisierung, Menschenmassen und Religion. Diese werden negativ dargestellt, damit liegt eine Kritik gegen diese sozialen Umstände vor.

2. Was ist das für eine Stadt? – Eine große und von einem tyrannischen Gott beherrschte.

3. Wer ist der Gott und was ist seine Rolle? – Er heißt Baal und er waltet mit Gewalt und Tyrannei. Er bringt Stürme und Feuer über die Stadt her, die Stadt verehrt ihn aber trotzdem.

4. Wen/was repräsentiert er, wen/was repräsentiert die Stadt? Wie hängen Stadt und Gott zusammen? – Baal repräsentiert die herrschende Konvention der Städtegesellschaft. Das heißt, dass jeder Mensch dazu gezwungen wird, sich dieser Gesellschaft zu fügen und sich ihrem Einfluss auszusetzen. Somit herrscht ein Prinzip, dass der Mensch für das Gesetz gemacht sein soll und nicht anders herum. Das Gesetz schützt den Menschen also nicht. Die

Stadt als beherrschte Bevölkerung ergibt sich diesem Gesetz, obwohl es letztendlich zu ihrem Nachteil geschieht.<sup>17</sup>

5. Liegt eine soziale Kritik vor? Wenn ja, welche? – Ja, eine Kritik gegen die sozialen Umstände. Der Mensch oder das Individuum wird von der Gesellschaft beherrscht und kann sich entsprechend nicht frei entfalten.

### **Hintergrundinformationen für LK**

Georg Heym war dafür bekannt, expressionistische Gedichte in einer sehr strukturierten Form zu schreiben: Fünfhebiger Jambus, fünf gleichlange Strophen aus jeweils vier Versen, Kreuzreim etc.). Er beschreibt sehr radikale Bilder und spricht sozialkritische Themen an. Somit liegt bereits in der Form des Gedichts der Hinweis vor, dass Heym die wilhelminische Gesellschaft, das heißt eine sehr strenge Konventionalität und Militarisierung für eine oberflächliche Farce hält. Zentral bei Heym ist allerdings auch, wie mit Ausbreitung und Wachsen der Städte eine Vernachlässigung der Natur einhergeht. Die L sollen auf wesentliche Themen wie Industrialisierung und deren Nachteile im Gedicht aufmerksam gemacht werden.

### **Anwendung auf persönlichen Kontext**

Sind diese Themen noch heute aktuell und in Südafrika gegenwärtig?

In Südafrika hat das eine besondere Bedeutung, weil die politische Partei EFF ebenfalls wenig von der derzeitigen Regierung hält. Sie werfen ihr vor, nur für ihr eigenes Wohl zu sorgen und die große, Not leidende Mehrheit der Bevölkerung zu vernachlässigen.

Auch die soziale Lage der Townships könnte hier thematisiert werden. Seit der Entdeckung des Goldes in Südafrika sind immer mehr Menschen vom Land und seiner Selbstversorgung in die Städte gezogen, um dort Arbeit zu finden und ihre Familien zu unterstützen. Die Armut und die überaus schlechten Verhältnisse, die in den daraus entstehenden Townships herrschen, machen die Schwierigkeit deutlich, sich in eine besser gestellten Gesellschaft zu etablieren, wenn man nicht in sie hineingeboren wurde.

Das könnte mit Themen wie dem Klimawandel verbunden werden und damit auch mit der Wasserlage in Kapstadt diskutiert werden.

Somit wird den L gezeigt, wie ein deutsches Gedicht aus dem Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts auf aktuelle Probleme in Südafrika übertragbar ist, weil es allgemein gültige Zustände porträtiert.

Die LK muss nicht alle Themen hervorheben, sondern schauen auf welches Thema die L vielleicht ganz von alleine kommen könnten. Diese Diskussion kann in der Muttersprache der L ablaufen, um die L für die folgende handlungsorientierte Aufgabe vorzubereiten.

6. [10 Min. AB Aufgabe 5, GA]:

---

<sup>17</sup> Dieses Phänomen wird von Adorno und Horkheimer als Kritik gegen die westliche Kapitalgesellschaft geschildert: Adorno, Theodor Wiesengrund & Horkheimer, Max (1969): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main.

**Schreibaufgabe:** Die L stellen sich vor, dass sie in diese Stadt gezogen sind. In einer Email an eine Freundin oder einen Freund sollen folgende Fragen beantwortet werden: Ist es schön dort, oder stressig? Gefällt es ihnen, oder eher nicht? Was ist gut dort, was ist schlecht? Was kann man dort in seiner Freizeit machen (Z.B. Disko mit dröhnender Musik)?

## **Lehrerhandreichung zu *Der Gott der Stadt* von Georg Heym**

### **Anhang: Arbeitsblatt**

---

#### **Der Gott der Stadt (1910) - Georg Heym**

1. Auf einem Häuserblocke sitzt er breit.
2. Die Winde lagern schwarz um seine Stirn.
3. Er schaut voll Wut, wo fern in Einsamkeit
4. Die letzten Häuser in das Land verirren.
  
5. Vom Abend glänzt der rote Bauch dem Baal\*,
6. Die großen Städte knien um ihn her.
7. Der Kirchenglocken ungeheure Zahl
8. Wogt auf zu ihm aus schwarzer Türme Meer.
  
9. Wie Korybanten-Tanz\* dröhnt die Musik
10. Der Millionen durch die Straßen laut.
11. Der Schlote Rauch, die Wolken der Fabrik
12. Ziehn auf zu ihm, wie Duft von Weihrauch blaut.
  
13. Das Wetter schwelt in seinen Augenbrauen.
14. Der dunkle Abend wird in Nacht betäubt.
15. Die Stürme flattern, die wie Geier schauen
16. Von seinem Haupthaar, das im Zorne sträubt.
  
17. Er streckt ins Dunkel seine Fleischerfaust.
18. Er schüttelt sie. Ein Meer von Feuer jagt
19. Durch eine Straße. Und der Glutqualm braust
20. Und frisst sie auf, bis spät der Morgen tagt.



<https://screaming-banshee.deviantart.com/art/Der-Gott-der-Stadt-24993583>

#### **Vokabular:**

\*Baal – a demon and king of hell

\*Korybanten – Corybants were dancers who worshipped the Phrygian goddess Cybele (renowned for exotic trends)

1.1 Unterstreichen Sie die Körperteile, die im Gedicht genannt werden und verbinden Sie sie mit Körperteilen, die im Bild zu sehen sind.

1.2 Finden Sie Wortfelder aus dem Gedicht zu *Stadt* und *Gott*.

Stadt:

Gott:

2. a) Unterstreichen Sie alle Adjektive.

b) Kreisen Sie alle Verben ein.

Wählen Sie jeweils drei Verben und drei Adjektive aus. Geben Sie jeweils die Übersetzung, versuchen Sie, die Bedeutung ohne Wörterbuch aus dem Kontext oder Bild zu erschließen. Geben Sie auch das Substantiv, das durch das Adjektiv beschrieben wird.

<b>Verb</b>	<b>Adjektiv</b>	<b>Substantiv</b>
<i>z.B. sitzen – to sit</i>	<i>breit – broadly: der Gott sitzt breit</i>	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	

3. Schreiben Sie in GA eine kurze Zusammenfassung einer Ihnen zugewiesenen Strophe des Gedichts auf Deutsch. Schreiben Sie Ihren Satz auf die Tafel.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Sie sind in die Stadt des Gedichts gezogen. Schreiben Sie eine kurze Email an Ihren Freund oder Ihre Freundin und diskutieren Sie folgende Fragen: 1) Ist es schön dort, oder stressig? 2) Gefällt es Ihnen, oder eher nicht? 3) Was ist gut dort, was ist schlecht? 4) Was kann man dort in seiner Freizeit machen (z.B. Disco mit dröhnender Musik)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**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/>

**Lehrerhandreichung zu *Der Handschuh* von Friedrich Schiller****ANGELIKA WEBER**

Evangelische Gesamtschule Philipp Melanchthon, Lutherstadt Wittenberg

**Abkürzungen**

LK: Lehrkraft

L: Lernende

UE: Unterrichtseinheit

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

Niveau: A2-B1

Zeit: 45 Minuten

Materialien: Bild vom Kolosseum, Youtube-Video, Arbeitsblatt

Lernziele: Die L

- können ihr Wissen und ihre Erfahrungen einer Arena mitteilen;
- können das Gedicht *Der Handschuh* lesen und verstehen;
- können das Hörverstehen und ihre Aussprache verbessern;
- können die Merkmale einer Ballade identifizieren;
- kennen den Wortschatz, der in diesem Text vorkommt;
- können mündlich das Geschehen in diesem Text als Rollenspiel vortragen;
- können sich schriftlich auf kreative Weise zu dem Text ausdrücken.

**Einstieg in das Thema [5 Min.]**

Das Bild vom Kolosseum in Rom zeigen.



[https://www.google.co.za/search?hl=en&tbm=isch&source=hp&biw=1280&bih=831&ei=XsIgW6bRPI3HwQKOgJKICg&q=Kolosseum&oq=Kolosseum&gs\\_l=img.3..013j0i30k117.1749.3435.0.4596.10.10.0.0.0.226.1066.2-5.5.0....0...1ac.1.64.img..5.5.1066.0...0.m\\_hIzykBKqU#imgrc=vSSenm6Ttuj6wM:](https://www.google.co.za/search?hl=en&tbm=isch&source=hp&biw=1280&bih=831&ei=XsIgW6bRPI3HwQKOgJKICg&q=Kolosseum&oq=Kolosseum&gs_l=img.3..013j0i30k117.1749.3435.0.4596.10.10.0.0.0.226.1066.2-5.5.0....0...1ac.1.64.img..5.5.1066.0...0.m_hIzykBKqU#imgrc=vSSenm6Ttuj6wM:)

LK fragt die L: Welches Gebäude ist das? Wo befindet es sich? Wozu wurde es benutzt?  
Vorwissen und Erfahrungen der L sammeln.

Mögliche Stichwörter oder Assoziationen:

- Gladiator (wie in den Filmen *Brave heart*, *The Gladiator*, *Quo vadis*?)
- Wagenrennen (*Ben Hur*),
- Asterix und Obelix, usw.
- Kolosseum: wird auch *Circus Maximus* genannt. Tierhetzen oder Kampfspiele im römischen Reich dienten der Unterhaltung. Exotische und fremde Tiere aus Afrika, dem Nahen Osten und Indien wurden zu dem Zweck nach Rom importiert.  
L nennen mögliche Tiere, auf die Tafel schreiben (wichtig ist, dass die Tiere genannt werden, die im Gedicht vorkommen, und zwar Löwen, Tiger und Leoparden).

### Präsentation des Gedichts [10 Min.]

**Vor dem Hören/Sehen:** Die L sollen darauf achten, welche Tiere sich in der Arena befinden. Dann das You tube Video spielen (4 Min.):

<https://www.youtube.com/watch?v=2JuXRYaAK0A>. Das Video anhalten nach „..... lagern sich die gräulichen Katzen“ und die L fragen, was vermutlich passieren wird. Welche Tiere werden genannt? Kurze Kontrolle im PL.

Danach den Schluss sehen/hören.

Kurze Besprechung, wie das Ende mit den genannten Vermutungen vergleicht.

Kopie des Textes austeilen, L lesen ihn in GA noch einmal in Rollen (3 Rollen: ErzählerIn, Fräulein Kunigunde, Ritter Delorges).

### Semantisierung [10 Min.]

Unbekannte Wörter und Strukturen klären. Im PL kurz den Inhalt durch gelenkte Fragen zusammenfassen.

### LK gibt einige Hintergrundinformationen:

Die Ballade gründet auf einer wahren Begebenheit. Es handelt sich um den französischen König Franz I, der im 16. Jahrhundert in Paris regierte. Die Ballade handelt vom Missbrauch einer Liebe.

### Überlegungen anstellen zur Textsorte:

Ist es ein Gedicht? Ja, es gibt beispielsweise **lyrische Merkmale**: Strophen, Reim, die semantische Dichte (Ausdruckskraft) und sprachliche Ökonomie.

Aber es hat auch **dramatische Merkmale**, ist spannend und enthält Dialoge, wie in einem Drama.

Es enthält aber auch das Merkmal von Erzählungen, ist also erzählend, wie eine Geschichte: **episches Merkmal**.

Es handelt sich folglich um eine Ballade. L suchen Beispiele im Text und schreiben sie auf (siehe AB).

### Übungsphase [20 Min.]

Im PL dramatisieren die L den Inhalt der Geschichte als Theaterstück. Es gibt einen Regisseur und die folgenden Rollen: König Franz, die Tiere, Frä. Kunigunde, Ritter Delorges, Edelfrauen und Ritter.

### Ideen für eine handlungsorientierte Hausaufgabe:

- den Text auswendig lernen und rezitieren lassen;
- aus dem Gedicht eine Prosafassung erstellen;
- die Geschichte als Zeitungsartikel umschreiben;
- einen inneren Monolog der Frä. Kunigunde oder des Ritters Delorges schreiben;
- eine Charakterisierung der Frä. Kunigunde oder des Ritters Delorges erstellen.
- 

### Lehrerhandreichung zu *Der Handschuh* von Friedrich Schiller

#### Anhang: Arbeitsblatt

---

#### Merkmale einer Ballade. Geben Sie Beispiele aus dem Text.

1. lyrische Merkmale: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. epische Merkmale: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. dramatische Merkmale: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**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/>

**Lehrerhandreichung zu *Die Brück' am Tay* von Theodor Fontane**

ANDY SUDERMANN

Deutsche Internationale Schule Johannesburg

**Abkürzungen:**

LK: Lehrkraft

L: Lernende

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

UG: Unterrichtsgespräch

LV: Lehrervortrag

SV: Schülervortrag

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

Niveau: B1

Zeit: ca. 100 Minuten [ohne mögliche Vertiefungen]

Materialien:

- Brückenmodell (alternativ Fotos)
- Informationen (Material für Lehrervortrag)
- Arbeitsblätter für Gruppenpuzzle
- Gedichttext mit Vers- und Strophenangaben und Worthilfen (optional)
- Arbeitsblatt für die Arbeit mit dem Gedicht

Lernziele:

- können ein Brückenmodell und Fotos und damit den Unglücksort beschreiben
- können Wortschatz zu den Themen „Brücken“ und „Züge“ anwenden
- können die Handlung des Gedichts (in eigenen Worten) wiedergeben

- können die drei Figuren in der ersten und letzten Strophe als mystische Gestalten (z.B. „Wind-Hexen“) interpretieren
- können das Thema des Gedichts benennen/erklären, und zwar den Gegensatz zwischen Natur und Menschen/Technik [und können ggf. dazu Stellung beziehen]

### **Vorbemerkungen**

Dieser Unterrichtsvorschlag soll durch den Einsatz eines Brückenmodells (vgl. Fotos im Anhang) insbesondere auch visuelle und (je nach Anlage der Stunde und möglicher Vertiefungen) haptische Lerntypen ansprechen.

In praktischen Erprobungen von Elementen dieses Unterrichtsvorschlags schätzten die L gerade die Arbeit mit einem Modell und vielen Bildern als hilfreich und gewinnbringend ein. [An dieser Stelle möchte ich meinen Kolleginnen M. Bachmeier und U. Prinsloo für die Möglichkeit danken, in ihren Lerngruppen Ideen zu diesem Unterrichtsvorschlag umzusetzen.]

Das Brückenmodell kann mit Bastelmaterialien hergestellt werden. Der Modellboden besteht aus aufeinander geklebten grünen und blauen Postern. Die Brückenstruktur wird aus weißen Styropor-Blöcken und weißen Chenilledraht-Stücken (Bastel-Pfeifenreiniger) zusammengesteckt. Es werden drei Brückenabschnitte hergestellt. Die beiden äußeren Brückenabschnitte werden mit Prestik auf dem Poster befestigt. Der mittlere Abschnitt wird dann – ohne Befestigung mit Prestik – zwischen den beiden anderen Abschnitten festgeklemmt/eingehakt. Er soll in der Einstiegs- und ggf. in weiteren Unterrichtsphasen entsprechend dem Gedicht und seinem realen Hintergrund „in den Fluss stürzen“ können.

### **Einstieg ins Thema (Abrufung von Vorwissen und Wortschatz; Wecken von Interesse) [15-20 Min.]**

Die L betrachten das Brückenmodell und beschreiben, was sie sehen. Die LK regt ein UG über Brücken an, z.B. hinsichtlich folgender Fragen: Welche Funktion haben Brücken? Welche Brücken gibt es? (Brücken für Züge, Autos usw.) – Je nach Lerngruppe könnte auch über berühmte Brücken und/oder verschiedene Brückenformen gesprochen werden (z.B.: Sieht diese Brücke im Modell wie die Golden Gate Bridge aus?).

Die LK bittet drei L, von verschiedenen Seiten stark in Richtung der Brücke zu pusten. Die L beschreiben anschließend, was passiert ist. [erwartete Antworten: Die Brücke ist zusammengefallen. Ein Teil der Brücke ist in den Fluss gefallen. Die Mitte der Brücke ist zusammengebrochen.] (vgl. Fotos im Anhang)

Die LK informiert darüber, dass das zu behandelnde Gedicht auf einem Ereignis basiert, bei dem tatsächlich eine Brücke eingestürzt ist. Möglich ist ein kurzer Lehrervortrag über den realen Hintergrund des Gedichts (vgl. Material im Anhang, das zur Projektion oder zur Erstellung einer Powerpoint-Präsentation verwendet werden kann).

### **Semantisierung (Vorentlastung auf der inhaltlichen und Wortschatz-Ebene) [25-30 Min.]**

Es wird ein Gruppenpuzzle durchgeführt. Je ein Drittel der L bearbeitet eines der drei AB. Es gibt folgende Themen:

- Der Ort des Unglücks (Vorbereitung 1)
- Brücken (Vorbereitung 2)
- Ein Dampfzug/Eine Dampflokomotive (Vorbereitung 3)

Ziel des Gruppenpuzzles ist es, dass die L bestimmte Vokabeln kennen, um später das Gedicht besser verstehen zu können, gleichzeitig aber auch Bilder im Kopf haben, z.B. von einem Zug des 19. Jahrhunderts.

GA-Phase 1 [10 Min.]: Je ein Drittel der L arbeitet in einer oder mehreren Gruppen an dem entsprechenden Thema.

GA-Phase 2 [10 Min.]: Die L mischen sich so, dass in den sich neu bildenden Gruppen aus jeder Themengruppe ein/e L vertreten ist, und berichten sich gegenseitig von ihren Arbeitsergebnissen. Es empfiehlt sich, für Phase 2 allen L die jeweils anderen AB auch auszuteilen, um sich Notizen machen zu können.

Zur Ergebnissicherung kann die LK nach Abschluss des Gruppenpuzzles Wörter „abfragen“ und die entsprechenden Objekte von den L am Modell und/oder auf einem projizierten Foto zeigen lassen (z.B. „Pfeiler“, „Brückendamm“, „Brückenhaus“). Im PL sollte auch die Funktion von „Brücknersleuten“ nochmals für alle geklärt werden.

[5 Min.]

### **Präsentation des Gedichts [5 Min., ggf. länger]**

Die LK liest das Gedicht laut vor, während die L auf dem Textblatt mitlesen.

Je nach Lerngruppe könnte sich hier schon ein Wirkungsgespräch anschließen oder es könnten Deutungshypothesen formuliert werden.

### **Gedichtanalyse [30 Min.]**

Die L bearbeiten in PA Aufgabe 1, bevor die Lösungen im PL oder an Hand eines Lösungsblatts verglichen werden.

Aufgabe 2 und Aufgabe 3 können in ein Unterrichtsgespräch eingebaut werden und dann zur Zusammenfassung ausgefüllt werden. Alternativ bearbeiten die L Aufgabe 2 und Aufgabe 3 selbstständig, worauf eine Besprechung im PL folgt.

Falls die L bei Aufgabe 2 nicht selbstständig darauf kommen, dass die Sternchen Schauplatz- und Figurenwechsel anzeigen, kann die LK einen Bezug zu Aufgabe 1 herstellen.

Für Aufgabe 3 kann es hilfreich sein, auf die Eingangssequenz zu verweisen, als drei L die Brücke „zerstört“ haben. Hierdurch könnten die L darauf kommen, dass der Wind bzw. Personifikationen des Windes o.ä. gemeint sind.

Die LK kann im Anschluss an die Aufgaben 1 bis 3 die L bitten, an Hand des Modells die wichtigsten Elemente des Gedichts zu wiederholen: Wer ist in welcher Strophe wo und macht was?

**Gedichtinterpretation (Diskussion optional) [15 Min.]**

Die L fassen die Thematik und die Aussage des Gedichts (AB Aufgabe 4) zusammen.

Im PL wird über das Gedicht diskutiert. Dabei kann z.B. zur Sprache kommen, in welcher Art und Weise Eingriffe des Menschen in die Natur geschehen und wie die Menschheit mit der Natur umgehen soll.

Angesichts von verheerenden Natur- und Technikkatastrophen wie in Japan 2011 kann auch die Frage aufkommen, ob sich Natur und Technik in einem Konflikt miteinander befinden (Bezug zu Vers 38: „Sieger in solchem Kampf“).

Wenn dies zu schwierig für die L ist, kann darüber gesprochen werden, was den L an dem Gedicht gefällt und/oder nicht gefällt.

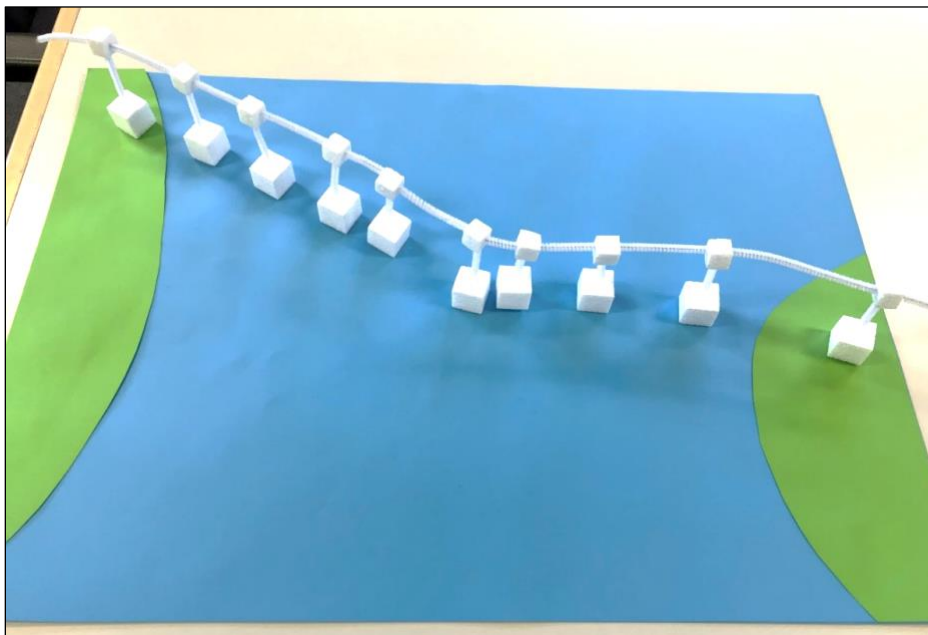
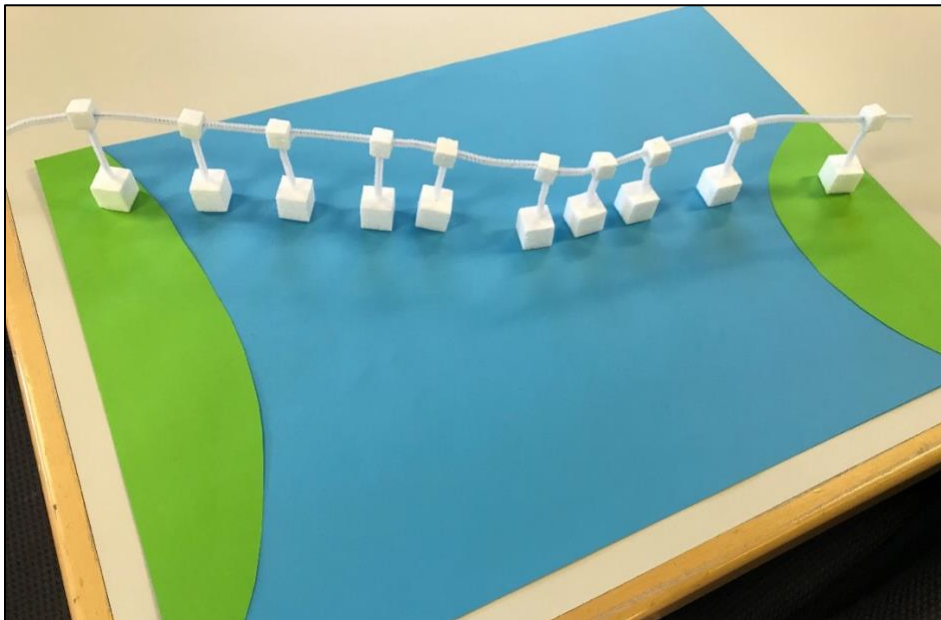
**Mögliche Vertiefungen [Zeitansatz in eigenem Ermessen]**

- Die L bauen das Modell weiter. Denkbar sind Erweiterungen mit Brückendamm und Brückenhaus aus Knetmasse. (PA oder GA)
- Die L beschriften das Modell mit den Himmelsrichtungen und geografischen Angaben. (PA oder GA)
- Alle L bauen und gestalten selbstständig ein Modell. (EA)
- Die L erklären sich gegenseitig oder vor dem Plenum die Handlung des Gedichts an Hand des (erweiterten) Modells und/oder der selbst gestalteten Modelle noch einmal, z.B. in der darauffolgenden Stunde. (PA oder SV)
- Die L „spielen“ mit Hilfe kleiner Figuren (Zug, Johnie und seine Eltern, „Hexen“) und des Modells das Gedicht nach. (GA)

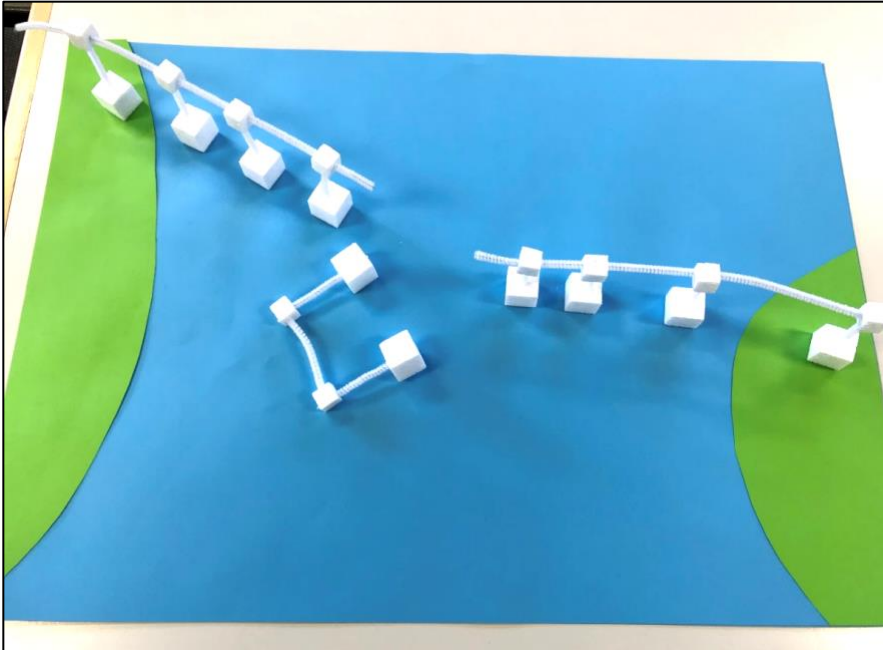
Lehrerhandreichung zu *Die Brück' am Tay* von Theodor Fontane  
Anhang: Materialien und Arbeitsblätter

Fotos: Brückenmodell

(Modell und Fotos: A. Sudermann)







### Grundlage für Lehrervortrag:

#### Historisches Ereignis

- 3 km lange Brücke über den Firth of Tay, Schottland, erbaut zwischen 1871 und 1878
- Einsturz unter einem Schnellzug von Edinburgh nach Dundee am 28. Dezember 1879: ca. 1 km langer Mittelteil der Brücke bricht zusammen und reißt Zug mit Passagieren in die Tiefe; 75 Tote
- Neubau 1883–1887, bis heute genutzt



[https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Tay\\_Rail\\_Bridge-NLS-57.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Tay_Rail_Bridge-NLS-57.jpg) [20.06.2018]

Foto-Alternative:

<https://www.gettyimages.com/detail/news-photo/the-tay-bridge-taken-shortly-after-it-collapsed-1880-the-news-photo/90771888>

(gesehen am 12.06.2018)

### Vorbereitung 1: Der Ort des Unglücks

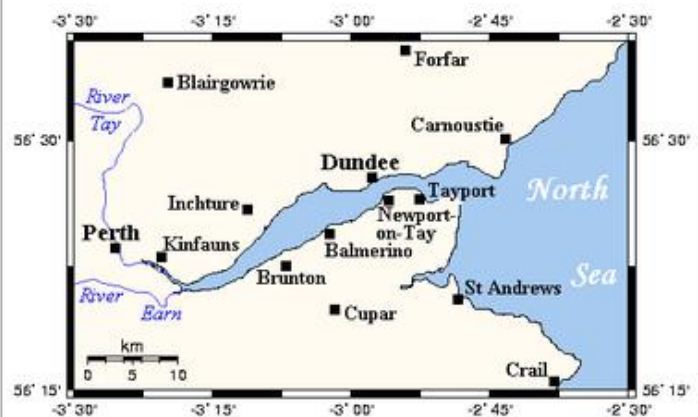


Der Fluss Tay liegt in Schottland und mündet in der Nähe der Stadt Dundee in die Nordsee.

### **Karte 1 und 2**

[https://en.wikipedia.org/wiki/Firth\\_of\\_Tay](https://en.wikipedia.org/wiki/Firth_of_Tay)

[beide Karten: 12.06.2018; teils Screenshot, zugeschnitten]



**Karte 3**

[https://online-lernen.levrai.de/deutsch-uebungen/balladen/bruecke\\_am\\_tay/bruecke\\_am\\_tay\\_unglueck.htm](https://online-lernen.levrai.de/deutsch-uebungen/balladen/bruecke_am_tay/bruecke_am_tay_unglueck.htm)

[12.06.2018]

### **Aufgabe 1**

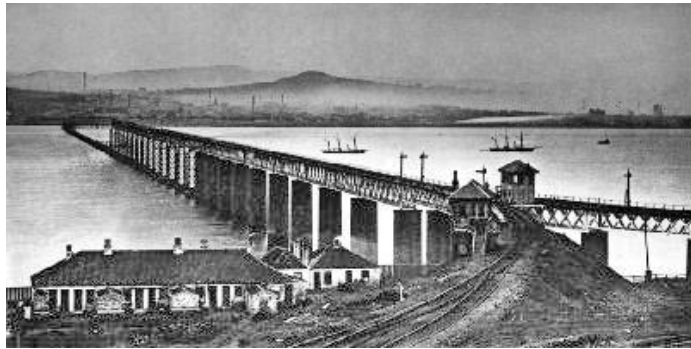
Markiere in Karte 3:

Wo ist die Eisenbahn-Brücke über den Fluss Tay?

Wo ist das nördliche Ende der Brücke? Wo ist das südliche Ende der Brücke?

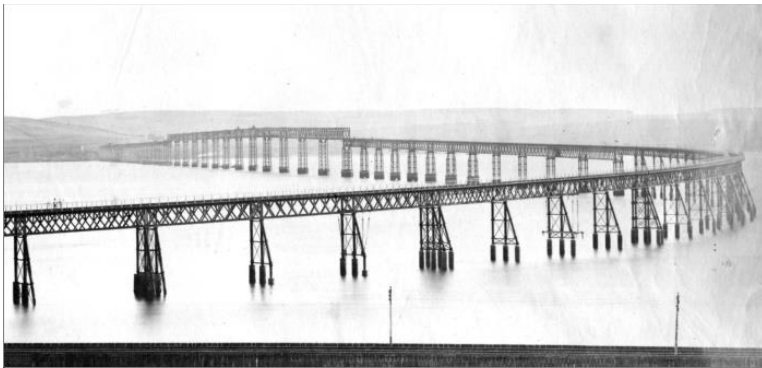
Wo fährt ein Schiff (eine Fähre) über den Fluss?

Blick auf die Brücke von Süden nach Norden:



[https://de.wikipedia.org/wiki/Die\\_Brücke\\_am\\_Tay](https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Brücke_am_Tay) [12.06.2018]

Blick auf die Brücke von Norden nach Süden:



[https://de.wikipedia.org/wiki/Die\\_Brücke\\_am\\_Tay](https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Brücke_am_Tay) [12.06.2018]

### **Was ist ein Brückenhaus/ein Brückenturm?**

Ein Brückenhaus oder ein Brückenturm steht an oder auf einer Brücke. In alten Zeiten hatten diese Gebäude die Funktion, Geld von den Personen einzusammeln, die die Brücke überqueren wollten (Zoll).

Die Tay-Brücke war eingleisig, das heißt, dass zu einer bestimmten Zeit nur ein Zug über die Brücke fahren konnte. Die Personen, die im Brückenhaus lebten und arbeiteten, hatten zum Beispiel die Aufgabe, die Signale einzustellen, wann ein Zug auf die Brücke fahren durfte und wann nicht. Diese Personen kann man „Brückner“ oder „Brücknersleute“ nennen.

<p><b>Was ist ein Brückendamm? (der Damm)</b></p> <p>Damit man eine Brücke bauen kann, muss manchmal Erde am Ufer zu einem Haufen aufeinander geschüttet werden. Diese Konstruktion heißt „Brückendamm“.</p>	<p><b>Was ist ein Ufer? (das Ufer)</b></p> <p>„Ufer“ bezeichnet die Stellen, wo ein Gewässer und das Land aufeinandertreffen.</p>
--	---

**Aufgabe 2**

- Markiere: Auf welchem Foto kann man ein Brückenhaus sehen?
- Markiere: Auf welchem Foto kann man einen Brückendamm sehen?
- Markiere in Karte 3: Wo befinden sich die Brückendämme und die Brückenhäuser?

**Vorbereitung 2: Brücken**

**Aufgabe 1**

Wo stehen diese Brücken? Ordne die Namen und Orte den Bildern zu.

Golden Gate Bridge	London, Vereinigtes Königtum
Bloukrans Bridge	Johannesburg, Südafrika
Tower Bridge	San Francisco, USA
Nelson Mandela Bridge	bei Plettenberg Bay, Südafrika



**Brücke A**

Name:

Ort:



**Brücke B**

Name:

Ort:

--	--



**Brücke C**

Name:

Ort:



**Brücke D**

Name:

Ort:

Quellen [alle gesehen am 20.06.2018]:

[https://de.wikipedia.org/wiki/Golden\\_Gate\\_Bridge#/media/File:Golden\\_Gate\\_Bridge\\_as\\_seen\\_from\\_Battery\\_East.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Golden_Gate_Bridge#/media/File:Golden_Gate_Bridge_as_seen_from_Battery_East.jpg) [© Frank Schulenburg]

[https://de.wikipedia.org/wiki/Bloukrans\\_Bridge#/media/File:Bloukrans\\_Bridge-001.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Bloukrans_Bridge#/media/File:Bloukrans_Bridge-001.jpg)  
[ User:NJR ZA ]

[https://en.wikipedia.org/wiki/Nelson\\_Mandela\\_Bridge#/media/File:South\\_Africa-Johannesburg-Nelson\\_Mandela\\_Bridge001.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Nelson_Mandela_Bridge#/media/File:South_Africa-Johannesburg-Nelson_Mandela_Bridge001.jpg)  
[ User:NJR ZA ]

[https://de.wikipedia.org/wiki/Tower\\_Bridge#/media/File:Tower\\_Bridge\\_open.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Tower_Bridge#/media/File:Tower_Bridge_open.jpg)

**Aufgabe 2**

- a) Markiere auf dem Foto der Tay-Brücke, wo die Fundamente, wo die Pfeiler und wo die Balken sind.
- b) Gibt es bei den anderen Brücken diese Brücken-Elemente? Wenn ja, markiere diese Elemente auf den Fotos von Aufgabe 1.

**das Fundament, -e**

Die Fundamente befinden sich unten an Brücken und halten sie fest in der Erde oder auf dem Fluss- oder Meeres-Boden.

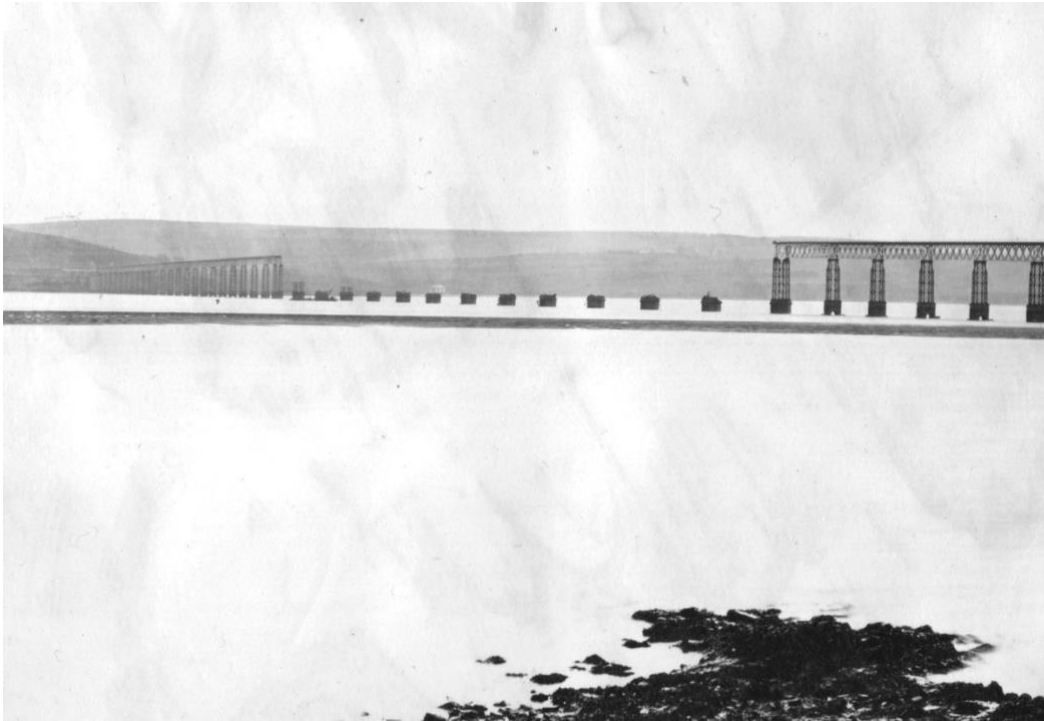
**der Pfeiler, –**

Die Pfeiler gehen vertikal/senkrecht von unten nach oben und sind die Stützen der Brücke, sozusagen „die Beine“ der Brücke.

**der Balken, –**

Die Balken verlaufen horizontal/waagrecht. Auf den Balken befindet sich die Fahrbahn. Alle Balken zusammen kann man auch „das Gebälk“ nennen.

### Die Tay-Bücke nach der Katastrophe:



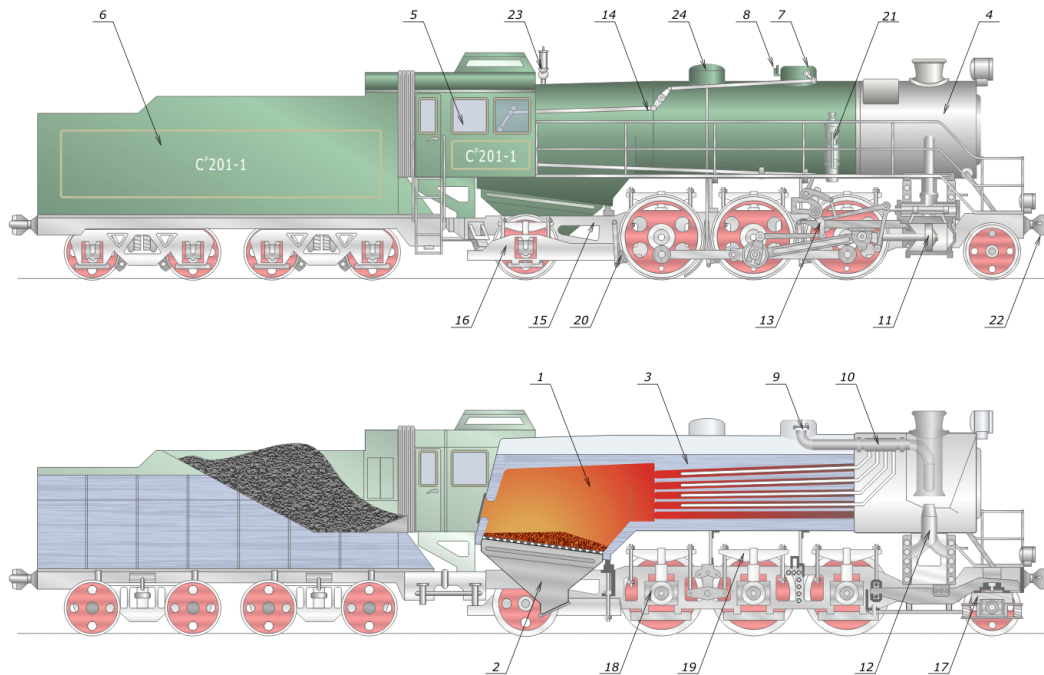
[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9f/Tay\\_bridge\\_down.JPG](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9f/Tay_bridge_down.JPG) [20.06.2018]

### Vorbereitung 3: Ein Dampfzug / Eine Dampflokomotive



[https://de.wikipedia.org/wiki/Dampflokomotive#/media/File:41018\\_Schiefe\\_Ebene\\_Nov\\_5\\_2016.png](https://de.wikipedia.org/wiki/Dampflokomotive#/media/File:41018_Schiefe_Ebene_Nov_5_2016.png)  
[User:Chianti; gesehen vom 20.06.2018]

## Die wichtigsten Bestandteile einer Dampflokomotive:



[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b2/Steam\\_locomotive\\_scheme\\_new.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b2/Steam_locomotive_scheme_new.png)  
Panther - Own work Drawn by Panther using Corel Draw! [gesehen am 20.06.2018]

### Aufgabe

Erkläre mit Hilfe der Abbildung, wie eine Dampflokomotive funktioniert. Fülle dazu den Lückentext mit folgenden Wörtern aus:

*Räder*  
*Feuer*  
*Wasser*  
*Kohle-Stücke*  
*Wasserdampf*  
*Tender*

### Lückentext: Wie funktioniert eine Dampflokomotive?

Kohle und Wasser werden im \_\_\_\_\_ (6) gelagert. Man wirft \_\_\_\_\_ in die Feuerbüchse (1). Durch dieses \_\_\_\_\_ entsteht Rauch, der durch Rohre fließt. Das \_\_\_\_\_ im Kessel (3) wird dadurch erhitzt. Der Rauch sammelt sich in der Rauchkammer (4) und geht dann durch den Schornstein nach draußen in die Umgebung.

Der \_\_\_\_\_ strömt nach unten durch ein Rohr (12) und bewegt den Kolben (11). Der Mechanismus bewegt dann die \_\_\_\_\_ des Zuges.

**Textblatt [optional]****Theodor Fontane****Die Brück' am Tay**

(28. Dezember 1879)

*When shall we three meet again?  
Macbeth*

Vers

- „Wann treffen wir drei wieder zusamm?“  
 1 „Um die siebente Stund', am Brückendamm.“ **Strophe 1**  
 2 „Am Mittelpfeiler.“ *zusamm = zusammen*  
 3 „Ich lösche die Flamm.“ *Stund' = die Stunde, hier:*  
 4 „Ich mit.“ *sieben Uhr abends*  
 5 „Ich komme vom Norden her.“ *die Flamm = die Flamme*  
 6 „Und ich vom Süden.“  
 7 „Und ich vom Meer.“  
 8 „Hei, das gibt einen Ringelreihn,  
 9 Und die Brücke muss in den Grund hinein.“ *der Ringelreihen/-reigen = ein Kreis-Tanz*  
 10 „Und der Zug, der in die Brücke tritt *der Grund = hier: die Tiefe*  
 11 Um die siebente Stund?“ *in die Brücke tritt = auf die Brücke fährt*  
 12 „Ei, der muss mit.“  
 13 „Muss mit.“  
 14 „Tand, Tand  
 15 Ist das Gebilde von Menschenhand.“ *der Tand = wertlose Dinge*  
 16 *das Gebilde = etwas, das gebaut wurde*

\*

- Auf der *Norderseite*, das Brückenhaus –  
 Alle Fenster sehen nach Süden aus,  
 17 Und die Brücknersleut' ohne Rast und Ruh **Strophe 2**  
 18 Und in Bangen sehen nach Süden zu, *Brücknersleut' = Brückenmitarbeiter*  
 19 Sehen und warten, ob nicht ein Licht *ohne Rast und Ruh sein = nervös sein*  
 20 Übers Wasser hin „Ich komme“ spricht, *in Bangen = ängstlich*  
 21 „Ich komme, trotz Nacht und Sturmesflug,  
 22 *Ich*, der Edinburger Zug.“  
 23  
 24 Und der Brückner jetzt: „Ich seh' einen Schein *der Edinburger Zug = der Zug aus Edinburgh*  
 Am anderen Ufer. Das muss er sein.



25 Nun Mutter, weg mit dem bangen Traum,      **Strophe 3**  
 26 Unser Johnie kommt und will seinen Baum,  
 27 Und was noch am Baume von Lichtern ist,  
 28 Zünd' alles an wie zum heiligen Christ,      *Baum = hier: Weihnachtsbaum*  
 29 Der will heuer zweimal mit uns sein, –  
 30 Und in elf Minuten ist er herein.“      *zum Heiligen Christ = zum Weihnachtsfest*  
 31      *heuer = heute / zweimal = hier: besonders*  
 32      \*

Und es war der Zug. Am *Süderturm*  
 Keucht er vorbei jetzt gegen den Sturm,  
 33 Und Johnie spricht: „Die Brücke noch!      **Strophe 4**  
 34 Aber was tut es, wir zwingen es doch.      *keuchen = schwer und mit Mühe atmen*  
 35 Ein fester Kessel, ein doppelter Dampf,  
 36 Die bleiben Sieger in solchem Kampf,      *zwingen = hier: besiegen, schaffen*  
 37 Und wie's auch rast und ringt und rennt,  
 38 Wir kriegen es unter, das Element.  
 39      *rasen = sich schnell bewegen / ringen =*  
 40 Und unser Stolz ist unsre Brück';      *kämpfen / unterkriegen = besiegen*  
 41 Ich lache, denk ich an früher zurück,

42 An all den Jammer und all die Not      **Strophe 5**  
 43 Mit dem elend alten Schifferboot;  
 44 Wie manche liebe Christfestnacht      *der Jammer = großer Schmerz*  
 45 Hab' ich im Fährhaus zugebracht,      *elend = hier: extrem*  
 46 Und sah unsrer Fenster lichten Schein      *das Christfest = Weihnachten*  
 47 Und zählte und konnte nicht drüben sein.“      *zubringen = verbringen, bleiben*  
 48      *licht (Adjektiv!) = hell*

49 Auf der Norderseite, das Brückenhaus –  
 50 Alle Fenster sehen nach Süden aus,  
 51 Und die Brücknersleut' ohne Rast und Ruh  
 52 Und in Bangen sehen nach Süden zu;      **Strophe 6**  
 53 Denn wütender wurde der Winde Spiel,  
 54 Und jetzt, als ob Feuer vom Himmel fiel',  
 55 Erglüht es in niederschießender Pracht  
 56 Überm Wasser unten ... Und wieder ist Nacht.  
 57      *diese zwei Verse bedeuten: ... entsteht ein*  
 58      *großes Leuchten über dem Wasser*

„Wann treffen wir drei wieder zusamm?“  
 „Um Mitternacht, am Bergeskamm.“  
 „Auf dem hohen Moor, am Erlenstamm.“  
 57 „Ich komme.“      **Strophe 7**  
 58 „Ich mit.“      *Bergeskamm = eine Reihe von Berggipfeln*



Strophe	Person(en)	Schauplatz	Inhalt
2			
3			
4			
5			
6			

**Aufgabe 2**

Welche Bedeutung könnten die Sternchen (\*) im Gedicht nach Strophe 1, Strophe 3 und Strophe 6 haben?

.....

.....

.....

**Aufgabe 3**

Formuliere Vermutungen darüber, welche Bedeutung die Stimmen in der ersten und siebten Strophe haben könnten: Wer könnten ‚die drei‘ sein?

.....

.....

.....

.....

**Aufgabe 4**

Fasse zusammen: Was ist das Thema des Gedichts? Worum geht es?

.....

.....

.....

.....

**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/>

**Aus dem (Deutsch)Unterricht****Das Lehrmittelzentrum in Johannesburg**

**REGINA ESTOR**

Wo findet man Lehrmaterial, wenn nicht in einer Lehrerhandbibliothek? In etwa 185 Lehrmittelzentren weltweit, wovon sieben in Südafrika sind, können Deutschlehrende von Universitäten und Schulen sich über neue Publikationen informieren, Lehrmaterialien ausleihen und sich beraten lassen. Auch für LehrerInnen in Gauteng gibt es ein Lehrmittelzentrum, am Goethe-Institut Johannesburg. Die Ausleihe ist für den Zeitraum eines Quartals möglich, damit man z.B., ein neues Lehrwerk ausprobieren kann, bevor man es bestellt.

Unser Lehrmittelzentrum befindet sich in den Räumlichkeiten der Bibliothek des Goethe-Instituts Johannesburg. Die Lehrerhandbibliothek umfasst etwa 700 Bücher, oft mit dazugehörigen CDs und Lehrerhandbüchern. Das Lehrmittelzentrum beinhaltet Lehrwerke für Erwachsene, Jugendliche, viel über Methodik und Didaktik, neueste Materialien zur Prüfungsvorbereitung im Rahmen von Goethe Prüfungen, aber auch Lehrwerke für Deutsch für den Beruf und Materialien für die Vorschule und Grundschule, einige Filme und Spiele. Der ganze Bestand ist digitalisiert, d.h., alles ist auf einer Datenbank im Computer und per ‚Cloud‘ einzusehen, falls man etwas sucht. Als Leiterin gebe ich auch gerne meine Handynummer und meine E-Mail-Adresse an alle Deutschlehrenden, damit ich ihnen behilflich sein kann.

Wenn Sie wieder auf einer Fortbildung in Johannesburg sind, schauen Sie doch mal herein, ich würde mich freuen.

Regina Estor

## DLL: Was ist das? Wofür?

CHRISTINA HEFFERNAN



*Viele von uns haben schon von DLL gehört.  
Aber was ist es genau und was bedeutet es für mich?*

Diese Fragen hatten mich im Winter 2017 sehr beschäftigt. Das Goethe Institut Südafrika bot mir damals ein Stipendium für die weltweit anerkannte Fort- und Weiterbildungsreihe “Deutsch Lehren Lernen” oder kurz “DLL” an. Diese Reihe, bestehend aus 6 Hauptmodulen (inzwischen ist die Reihe auf 10 Module erweitert) dient der Qualifizierung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache sowie Deutsch als Zweitsprache.

Der Fortbildungskurs ermöglicht nicht nur Einsicht in neue Unterrichtsmethoden, sondern ist mit der Absicht aufgebaut, dass man seinen eigenen Unterricht in Bezug auf die uns allen bekannten methodisch-didaktischen Prinzipien und den Gesamtrahmen unserer Aufgabe als Lehrkraft, z.B. das tägliche Handeln im Klassenzimmer, Herausforderungen im Unterricht, Vermittlung der Fertigkeiten, von Grammatik, Wortschatz, Phonetik und Literatur beobachtet und über den eigenen Unterricht stark reflektiert. Mit anderen Worten: der Unterricht rückt ins Zentrum der Aufmerksamkeit; damit insbesondere ‘mein’ Unterricht!

Der Kurs wird von einem Buch begleitet, aber läuft außer einer Einstieg- und Endpräsenzphase von jeweils 1,5 Tagen, die in meinem Fall in Johannesburg stattfanden, vollkommen online. Typisch ist eine Unterteilung in 3 Kapitel, wobei sich die ersten 2 Kapitel mit den Inhalten des Moduls befassen und werden von Beispielen aus Lehrwerken und Filmausschnitten, d.h. Unterrichtsmitschnitte, begleitet. Ich fand es sehr interessant, andere Unterrichtssequenzen (auch aus anderen Ländern!) zu beobachten und andere Lehrwerke kritisch zu untersuchen. Ich wurde angeregt, aufgrund dieser Beispiele meinen Unterricht, meine Unterrichtsmaterialien, -planung, -stil, meine Rolle als Lehrer und noch viel mehr, genauer unter die Lupe zu nehmen. Viele Theorien wurden Realität und ich habe

viel Positives, aber auch das eine oder andere Negative entdeckt und viel dazu gelernt. Insbesondere der ständige Austausch mit meinen DLL-Kollegen aus allen Ecken der Subsahara Region über die Lernplattform hat viel dazu beigetragen. Von diesem direkten Austausch habe ich viele neue Ideen für die Unterrichtsgestaltung gewonnen, aber auch Ideen, wie ich kleine Probleme in meinem Unterricht lösen kann.

Das 3. Kapitel eines Moduls beschäftigt sich mit der Erstellung und Durchführung eines "PEPs" (Praxiserkundungsprojekt). Hier untersucht man als Gruppe eine Frage/Problemstellung bezogen auf das DLL-Modul und den eigenen Unterricht, die man gemeinsam in einer Dreiergruppe/Dreiergruppe erarbeitet, aber im eigenen Unterricht durchführt, dokumentiert und auswertet.

Wiederum eine sehr interessante Komponente und Weise, sich viel Wissen und Selbstsicherheit anzueignen, denn man probiert etwas Neues aus, aber nicht allein!

Wie Sie sehen, nach anfänglicher Skepsis und der Frage: "Nun ja, aber ich bin doch schon als Fremdsprachen-Lehrer ausgebildet, habe an diversen Fortbildungen teilgenommen und kenne diese Prinzipien, um die sich alles bei uns im Unterricht dreht?!", schreibe ich nun begeistert von meinen Lernerfolgen!

Diese Fortbildungsreihe brachte für mich nicht nur zusätzliche Kenntnisse, neue Ideen und Methoden, sondern auch die Bestätigung, dass es Kollegen gibt und obwohl wir weit entfernt und in ganz anderen Situationen arbeiten, doch ähnliche Probleme und Erfolge im Unterricht haben, aber gemeinsam können wir uns gegenseitig helfen, uns in unserem Beruf erfolgreich weiter zu entwickeln.

Davon abgesehen, dass ich wundervolle Freundschaften geschlossen habe!

Aber zum Abschluss möchte ich noch eine Warnung aussprechen: es ist ein arbeits- und zeitintensiver Kurs! Jeder Kandidat sollte sich bewusst sein, dass man je nach Thema, pro Modul 6-10 Stunden pro Woche für eine Periode von 10 Wochen verfügbar sein muss, um die online-Aufgaben zu bearbeiten und dass man dieses regelmäßig tun sollte, um von DLL zu profitieren.

Aber wie wir alle nur zu gut wissen: "Where there is no struggle, there is definitely no progress" (Eric Thomas).

Christina Heffernan

**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/>

---

**Berichte von Tagungen und Veranstaltungen****Deutscholympiade in Südafrika****JUTTA ZIETSMAN**

Jedes Jahr findet auch in Südafrika eine nationale Deutscholympiade statt und zwar für Nicht-Muttersprachler der 10. Klasse. Dies geschieht im Rahmen einer internationalen Deutscholympiade, an der Jugendliche aus allen Ecken der Welt teilnehmen. Die besten 8 Kandidaten werden ausgesucht und dank des Goethe-Instituts und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im nächsten Jahr nach Deutschland geschickt, wo sie mit den anderen internationalen Preisträgern an einem Programm teilnehmen.

Die Prüfung wird örtlich vom Deutschlehrerverein des Südlichen Afrikas, aber nach internationalen DaF- Kriterien zusammengestellt, d.h. die vier verschiedenen Bereiche werden geprüft: Hörverstehen, Leseverstehen, Sprachbausteine und schriftlicher Ausdruck.

Jede Schule darf höchstens 5 Kandidaten einschreiben, die weder Muttersprachler sind, noch einen deutschen Elternteil haben. In diesem Jahr haben sich 90 Kandidaten angemeldet.

Die Korrektur wird objektiv an einer Universität durchgeführt und die Auswahl vom ZfA getroffen. Buchpreise vom Goethe-Institut Johannesburg und der Deutschen Botschaft werden an Kandidaten vergeben, die gute Leistungen bewiesen haben, aber leider keine Deutschlandreise verdienen konnten.

Die Deutscholympiade gilt deshalb nicht nur als Leistungspegel oder akademische Übung für Deutschlernende in Südafrika, sondern auch als Ansporn und Motivation für das Fach Deutsch.

Jutta Zietsman



## „Bunt wie Herbst und Frühling“

### Poetry Slam des German Department der Universität Stellenbosch

JONAS FORTMAN

Dass deutschsprachige Poesie nicht mit Rainer Maria Rilke, Christa Wolf und Rolf Dieter Brinkmann endet, bewiesen am 4. Oktober elf Studierende des German Department der Universität Stellenbosch beim Poetry Slam, den die Deutschabteilung nunmehr bereits zum sechsten Mal veranstaltete. Im Pulp Cinema gaben sich vor 60 faszinierten und tosenden Beifall spendenden Gästen Deutsch-Anfänger, -Fortgeschrittene und -Muttersprachler ein lyrisches Stelldichein.

„Der Farbstift“ von Christo de Kock, „Erinnerungen und Hoffnungen“ von Sa-eedah Taliep und „Coloured Blind“ von Enrico Jooste führten sowohl unter den Zuschauern als auch bei den anderen Slammern zu bewegten Mienen und frenetischem Beifall. Enrico legte eine ambitionierte Performance hin und ließ seine quicklebendige Poesie an der gezupften Gitarre begleiten. Durch ihre Freude am Spiel mit der (Fremd-)Sprache brachten sämtliche Dichtererstaunderliche Kleinode hervor.

Eingeführt und am Ende auch gekürt wurden die Teilnehmer von den locker und sympathisch auftretenden Moderatorinnen Doret Jordaan und Amanda Žilić. Zu den Siegerinnen des Slams wählten die Jury und das Publikum Megan Wright (Fortgeschrittene) und Allison Matroos (Anfänger). Letztere stellte in ihrem Text „Deutsch, meine Liebessprache“ auf originelle Weise fest, was alle Zuhörer an diesem Abend erleben durften: „Sprache bringt leben in eine trockene Wüste.“

Jonas Fortman





**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/>

**Wissenschaftlicher Beirat des eDUSA****Claus Altmayer (Universität Leipzig, Deutschland)**

Claus Altmayer studierte Philosophie und Germanistik in Erlangen, Trier und Saarbrücken, promovierte im Fach Neuere Deutsche Literaturwissenschaft und habilitierte sich im Fach Deutsch als Fremdsprache, beides an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken.

Von 1990 bis 1994 war er DAAD-Lektor in Riga/Lettland, von 1994 bis 2005 Mitarbeiter am Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache an der Universität des Saarlandes und ist seit 2005 Professor für Deutsch als Fremdsprache mit Schwerpunkt Kulturstudien und ihre Didaktik am Herder-Institut der Universität Leipzig, wo er von 2005 bis 2008 Geschäftsführender Direktor war, von 2008 bis 2011 Prodekan der Philologischen Fakultät und von 2011 bis 2014 Prorektor für Bildung und Internationales der Universität Leipzig.

Seine Forschungsschwerpunkte sind ‚Landeskunde‘ Deutsch als Fremdsprache, ‚Kulturstudien‘/ Kulturwissenschaft, interkulturelle Kommunikation, Deutsch als Zweitsprache, zu denen er vielfach publiziert hat, u.a. die Artikel „Interkulturalität.“ In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von Karl-Richard Bausch et al. Tübingen, Basel: Francke 2016: 15-20; „Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde.“ In: Perspektive Nord: Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde. Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks *Landeskunde Nord* in Stockholm am 24./25. Januar 2014. Hrsg. von Christine Becker/Frank Thomas Grub. Frankfurt a.M.: Lang 2015: 9-29; „Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“ In: Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Hrsg. von Michael Dobstadt et al. Frankfurt a.M.: Lang 2015: 17-36; „Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik?“ In: Verbum et Lingua. Didactica, Lengua y Cultura 2 (2014), núm 3: 58-77; „Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze.“ In: DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. Hrsg. von Silvia Demmig et al. München: Iudicium 2013: 15-31; Empirische Forschung zum kulturellen Lernen im DaF/DaZ-Kontext. Themenausgabe der *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15/2 2010 sowie „Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.“ In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.

Überarbeitete Neuauflage. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm et al. Berlin/New York: de Gruyter 2010: 1378-1391, beide in Zusammenarbeit mit Uwe Koreik; „Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext von Deutsch als Fremdsprache“. Ebd.: 1402-1413; „Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungs-programm.“ In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 32, 2006: 181-199; „Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘.“ In: Fremdsprachen lehren und lernen 35, 2006: 44-59; Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium 2004.

### **Paul N’guessan-Béchié (Universität Félix Houphouët-Boigny Abidjan, Côte d’Ivoire)**

Paul N’guessan-Béchié studierte zunächst Germanistik und Lehramt für Deutsch an Gymnasien in Abidjan und unterrichtete Deutsch von 1994 bis 1996 an einem ivorischen Gymnasium. 1993-1994 und 1996-2000 studierte er Neuere Deutsche Literaturwissenschaft (Hauptfach) und Interkulturelle Germanistik und Politische Wissenschaft (Nebenfach) an der Universität Bayreuth. Zurzeit ist er Professor für Deutsche Literatur an der Universität Félix Houphouët-Boigny Abidjan und Leiter der Germanistikabteilung dieser Universität. Er ist seit 2014 Vorsitzender von GAS (Germanistik Afrika Subsahara) und Mitglied der Carl-Einstein-Gesellschaft. Seine Forschungsschwerpunkte sind u.a. Afrika in der deutschen Avantgarde, Carl Einstein, Postkolonialismus, Interkulturalität. Er ist Autor einer Reihe von wissenschaftlichen Artikeln. Seine wichtigsten Publikationen sind: Primitivismus und Afrikanismus. Kunst und Kultur Afrikas in der deutschen Avantgarde 2002, Le dialogue culturel entre Afrique Subsaharienne et Allemagne, L’Harmattan 2012 (Hrsg.).

Außerdem ist Paul N’guessan-Béchié Herausgeber von „Germivoire“, einer Online-Zeitschrift für Sprache, Literatur und Humanwissenschaft, die zweimal im Jahr erscheint. Er ist seit 2002 externer Mitarbeiter des Goethe-Instituts Abidjan.

### **Regine Fourie (University of Natal (bis 2008), Südafrika)**

Regine Fourie (geb. Tebje) war an der University of the Witwatersrand und der University of KwaZulu-Natal im Fach German Studies als Lehrkraft angestellt. Sie war sowohl im Sprachunterricht (DaF) als auch in deutscher Literatur und Literaturgeschichte tätig. Qualifikationen: M.A. (University of Natal) – über Heinrich von Kleists Dramen und Kleinen Schriften; Ph.D. (University of the Witwatersrand) – über Friedrich Hebbels Tragödien und Tagebücher; M.Ed. (Higher Education) (University of Natal) u.a. mit einer Arbeit über Literaturunterricht in Deutsch als Fremdsprache. Seit dem Ruhestand Ende 2008 hat sie an der Rhodes University, Grahamstown und an der University of the Free State in Bloemfontein Stellvertretung im Fach Deutsch als Fremdsprache übernommen. Publikationen zu Heinrich von Kleist, Friedrich Hebbel, Robert Musil und Richard Rorty. Derzeitige Forschungsschwerpunkte: Historische Romane auf Afrikaans, persönliche und kollektive Identität.

### **Johan Georg Lughofer (Filozofska Fakulteta, Ljubljana)**

Assist. Prof. MMag. Dr. MA (Exeter). Studium der Germanistik, Geschichte, Politikwissenschaften und Philosophie in Wien, Granada, Nizza und Exeter; 2004 Promotion über den Einfluss und das literarische Schaffen des österreichischen Exils in Mexiko. Lehrtätigkeiten 1999 an der Peking-Universität, VR China, 2002-2005 University of Exeter, England, seit 2005 an der Univerza v Ljubljani, Slowenien – dort 2009 Habilitation zum Assist. Prof. – nebenbei Lehraufträge an den Universitäten Maribor, Stellenbosch, Wien, Klagenfurt und Innsbruck (dort auch Gastprofessur 2014, 2015, 2018 und 2019). Forschungsinteresse: Exilliteratur, österreichische Literatur (19. – 21. Jahrhundert), interkulturelle Literaturwissenschaft, Literatur im DaF-Unterricht. Zahlreiche Veröffentlichungen in Zeitschriften und Sammelbänden, zuletzt veröffentlicht: das Lehrwerk *Österreich. Geschichte, Kultur und Gesellschaft im Spiegel der Literatur*. Ljubljana: Wissenschaftlicher Verlag der Philosophischen Fakultät 2017; als (Mit-)Herausgeber: *Die Berge erschreiben. Die Alpen in der deutschsprachigen Literatur*. Innsbruck: university press 2014; (mit Stéphane Pesnel) *Literarischer Pazifismus und pazifistische Literatur. Bertha von Suttner zum 100. Todestag*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2016; *Christine Lavant. Interpretationen – Kommenare – Didaktisierungen*. Wien: praesens 2018 (=Ljurik 6).

### **James Meja Ikobwa (University of Nairobi, Kenia)**

James Meja Ikobwa (geb. 1973) ist derzeit Lektor an der University of Nairobi, Kenia. Er promovierte 2013 an der University of Stellenbosch Südafrika zum Thema *Gedächtnis und Genozid in dem zeitgenössischen Afrika-Roman*. Er studierte an der Kenyatta University Nairobi im Fach Deutsch als Fremdsprache und absolvierte das Master-Studium in Germanistik an der University of Nairobi von 2003 bis 2005. Ab 2003 war er DAAD-Stipendiat im Rahmen des Master-Studiums und danach (ab 2007) Lehrbeauftragter an der University of Nairobi im Fach Germanistik. DAAD geförderte Forschungsaufenthalte waren an der Humboldt Universität zu Berlin (2003), Eberhard Karls Universität Tübingen (2007/08), Universität Leipzig (2010). 2015 wurde Dr. Ikobwa mit dem Jacob- und Wilhelm-Grimm Förderpreis des DAAD ausgezeichnet.

Seine Forschungsschwerpunkte und -interessen sind Zeugenschaft durch die Literatur, Genozid im Gedächtnis der deutschen Literatur, Schreiben über Afrika / Der Afrikaroman, Interkulturalität im DaF-Unterricht sowie Mehrsprachigkeit und Sprachpolitik in Afrika und Europa. Zu seinen Veröffentlichungen zählen ‚Geschichte und ‚Geschichten‘ in Uwe Timms *Morenga*“ (2014). In: Mayanja, S./Hamann, E. (Hrsg.). *Schwerpunkte der DaF-Studiengänge und Germanistik im östlichen Afrika. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 91*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. 43-60; ‚(Ost)afrikanische Germanistik: Entstehung und Entwicklung von Deutsch in Kenia (2013).“ In: *eDUSA* 8 (1): 9-31 sowie ‚David Hohl als Zeuge des Genozids in Ruanda in Lukas Bärfuss‘ ‚Hundert Tage‘“ (2012). In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*. Bd. 108: 107-117.

### **Renate Riedner (Stellenbosch University, Südafrika)**

Renate Riedner ist seit August 2016 in der Deutschabteilung an der Stellenbosch University als Senior Lecturer und als DAADLektorin tätig. Renate Riedner promovierte 1996 an der LudwigMaximilians-Universität in München in Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik, wo sie auch in der Lehre tätig war. Des Weiteren lehrte sie als DAADLektorin an der Ain Shams Universität sowie an der Helwan Universität in Kairo und kehrte danach ans Herder-Institut der Universität Leipzig zurück, wo sie im Bereich Kulturstudien sowie als Koordinatorin des Binationalen Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache im arabischen Kontext“ der Universität Leipzig mit der Ain Shams University in Kairo tätig war und von 2011 bis 2014 Aufgaben im Zusammenhang der Vertretung der Professur für Kulturstudien übernahm. In den Jahren 2014 und 2015 lehrte und forschte sie als Visiting Scholar an der University of Arizona (USA) und am Institut für Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremdsprache der Universität Jena. Ihre Arbeits- und Forschungsgebiete liegen im Bereich der Literatur- und Kulturstudien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, des Deutschen als Wissenschaftssprache und der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, zu denen sie zahlreiche Veröffentlichungen vorgelegt hat. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte bilden die Frage nach der Rolle von literarischer Sprache, Sprachspiel und Narration beim Fremdsprachenlernen, Aspekte einer kritischen Sprachlehr- und Lerntheorie und Erinnerungsorte im DaFUnterricht.

### **Uta Schaffers (Universität Koblenz, Deutschland)**

Prof. Dr. Uta Schaffers, geb. 1966, ist Professorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Institut für Germanistik an der Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz). 1996 promovierte und 2005 habilitierte sie sich an der Universität zu Köln. Tätigkeiten an der Universität zu Köln, der Keio-Universität in Tôkyô (Japan) und der Universiteit Gent (Belgien).

Ihre Forschungsschwerpunkte sind Reiseliteratur des 19. und 20. Jahrhunderts, Ostasien in der deutschen (Gegenwarts-)Literatur sowie Kanonforschung. Ausgewählte Publikationen: *Konstruktionen der Fremde. Erfahren, verschriftlicht und erlesen am Beispiel Japan*, Berlin; New York: De Gruyter 2006; *inside out. Textorientierte Erkundungen des Werks von Annemarie Schwarzenbach*, Bielefeld: Aisthesis 2008, als Hrsg. (mit Sofie Decock); zwei Editionen der *Afrikaschriften Annemarie Schwarzenbachs*, Zürich: Chronos 2011, 2012, als Hrsg. (mit Sofie Decock und Walter Fähnders); Mitherausgeberin z.B. von *Das Komische in der Kultur* (2015); *Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts* (2016). Artikel und Aufsätze in Sammelbänden und Fachzeitschriften.

### **Kathleen Thorpe (University of the Witwatersrand, Südafrika)**

Kathleen Thorpe machte 1981 ihren PhD an der University of the Witwatersrand, wo sie bis Ende 2015 Institutsleiterin des Department of Modern Languages und German Studies war, wie auch auf eine langjährige Lehrtätigkeit an der University of the Witwatersrand, Johannesburg zurückblicken kann. Seit 2016 ist sie als Visiting Senior Scholar in der School of Language Literature and Media, University of the Witwatersrand angestellt.

Zu ihren Forschungsinteressen gehören der zeitgenössische österreichische Roman, Gender Studies, Literatur von Frauen, Multi- und Interkulturalismus, literarische Übersetzung. Zahlreiche Veröffentlichungen zu diversen Themen.

### **Arnd Witte (National University of Ireland, Irland)**

Dr. Arnd Witte ist ordentlicher Professor für Modern Languages und Head of the School of Modern Languages, Cultures and Literatures an der National University of Ireland Maynooth (aka Maynooth University). Im Verlaufe seiner Tätigkeiten als DAAD-Lektor in Bristol, England (1984-86), sowie in Ibadan, Nigeria (1986-90), und im Anschluss als DaF-Dozent in Irland (seit 1992) entwickelte er sein Interesse an interkulturellen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts. Dieses Interesse erstreckte sich zunächst aufgrund der Lehrerfahrungen in Nigeria auf den Einfluss kulturspezifischer Lehr- und Lernumgebungen auf den DaF-Unterricht (siehe *Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur: Kulturgeprägte Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden und subjektive Lehrtheorien von DaF-Lehrkräften in Nigeria*, München: Iudicium 1996). In den folgenden Jahren erweiterte sich sein Forschungsinteresse in Richtung interkulturelles Verstehen und interkulturelle Kompetenz als wichtige Elemente des Fremdsprachenunterrichts. Dies hat sich in etwa 50 veröffentlichten Aufsätzen sowie fünf zusammen mit Theo Harden herausgegebenen Büchern im Peter Lang Verlag (Oxford und Bern) niedergeschlagen: *The Notion of Intercultural Understanding* (2000), *The Concept of Progression in Teaching and Learning Foreign Languages* (2005), *Translation in Second Language Learning* (2009), *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (2011) und *Foreign Language Learning as Intercultural Experience: The Subjective Dimension* (2015). Er ist zudem Mitherausgeber der Buchserie *Intercultural Studies and Foreign Language Learning* im Peter Lang Verlag (Oxford). Seine neueste Monographie *Blended Spaces: Mediating and Assessing Intercultural Competence in the L2 Classroom* (Boston/Berlin: de Gruyter Mouton 2014) versucht in sehr umfassender Weise, die Vermittlung zentraler Prinzipien der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zu analysieren.

Arnd Witte ist Gründungsmitglied der *Nigerian Association of Teachers of German* (NATOG) seit 1987, Mitglied des SAGV seit 1997 sowie der britischen *Association of German Studies* (AGS), der *German Studies Association of Ireland* (GSAI) und der *Irish Association of Applied Linguistics* (IRAAL).

**Marianne Zappen-Thomson (University of Namibia, Namibia)**

Marianne Zappen-Thomson studierte Auslandsgermanistik und Philosophie an der Universität Stellenbosch und promovierte dort 1999 über *Interkulturelles Lehren und Lernen*. Sie ist Professor für Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Namibia und seit 2013 Präsidentin des SAGV.

Ihre Forschungsschwerpunkte sind Interkulturelle Kommunikation, Translation, Deutsch in Namibia und Gegenwartsliteratur. Bis 2015 war sie langjährige Herausgeberin der online Zeitschrift *eDUSA* und seit 2016 ist sie Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats dieser. 2009 erhielt sie die *Goldene Lilie* für ihren Einsatz für Deutsch in Namibia und 2014 wurde sie mit dem *Meritorious Award Faculty of Humanities and Social Sciences* ausgezeichnet. Veröffentlichungen auf Englisch und Deutsch in verschiedenen Zeitschriften sowie die Bücher *Interkulturelles Lehren und Lernen in einer multilingualen Gesellschaft – Deutsch als Fremdsprache in Namibia* (2000), *English – German Glossary of Namibian Terms* (2012) und *Von Schelmen und Tatorten. Von Literatur und Sprache* (2014).



# 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/>

### Personalia



**ROLF ANNAS** tritt Ende des Jahres nach 41-jähriger Tätigkeit in den Ruhestand. Geboren 1956 in Kapstadt, Südafrika, studierte er Germanistik und Anglistik an der Universität Stellenbosch, und promovierte 1986. Von 1999 bis 2004 war er Acting Head und Leiter des Department of Modern Foreign Languages der Universität Stellenbosch, wo er neben einer regen Lehr- und Forschungstätigkeit über viele Jahre mehrere Ämter der Fakultät bekleidete. 2016 wurde er zum Associate Professor in Deutsch berufen. Als langjähriges Mitglied diente er mehrfach im Vorstand des Germanistenverbandes im südlichen Afrika (SAGV), als Kassenwirt und Sekretär, und war 2009-2013 Präsident, seit 2013 Vizepräsident des Verbands. Er hielt über 60 Vorträge auf Konferenzen und Symposia, unter seinen zahlreichen Publikationen befinden sich Veröffentlichungen in *Acta Germanica*, *eDUSA*, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* und in Sammelbänden über Deutsch als Fremdsprache, Kinder- und Jugendliteratur, Landeskunde und deutsche Migration nach Südafrika. 2015-2017 war er Mitherausgeber des *eDUSA*. Seit einigen Jahren ist Rolf sehr aktiv im South African Heritage Association und wird sicherlich auch im Ruhestand noch viel von sich hören lassen. (IdS)



**NATASHA ENGELBRECHT** von der Rhodes University hat im April 2018 ihr Postgraduate Diploma in Higher Education (PDHE) mit Auszeichnung verliehen bekommen. Ihr Portfolio beschäftigte sich unter anderem mit Fallstudien aus ihrer Praxis im Übersetzungs- Landeskunde- und Literaturunterricht. (UW)



**ANJA HALLACKER** ist seit November 2017 die neue Direktorin des DAAD-Informationszentrums in Johannesburg und DAAD-Lektorin an der Deutschabteilung der University of Witwatersrand. Anja Hallacker promovierte im Jahr 2000 mit einer Arbeit zum Thema “Es spricht der Mensch. Walter Benjamins Theorie der Namensprache und die lingua adamica” an der Freien Universität Berlin. Von 2002 bis 2008 war sie dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Philosophie tätig, wo sie das interdisziplinäre Zentrum “Mittelalter – Renaissance – Frühe Neuzeit” sowie das interdisziplinäre Berliner Colloquium zur Mittelalter- und Frühneuzeitforschung leitete. Von 2009 bis 2014 arbeitete sie als DAAD-Lektorin in Pune (Indien), wo sie das DAAD-Informationszentrum aufbaute und als dessen Direktorin tätig war. 2014 übernahm sie die Geschäftsführung der Friedrich-Schlegel-Graduiertenschule für Literaturwissenschaften der Freien Universität Berlin, die sie bis Oktober 2017 inne hatte. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Wissenschaftsmanagement mittlerer Forschungs- und Förderprojekte (Forschungszentren, Graduiertenschulen, DAAD Außenbüros), Nachwuchsförderung spezielle im Bereich Promotion und erste PostDoc-Phase, Marketing und Aufbau von Netzwerken. (RR)



**BARBARA LIEBEL** ist DAAD-Lektorin an der University of Namibia. Sie studierte Englisch und Galloromanistik an der FAU Erlangen-Nürnberg und der Université de Provence. 2013 legte sie ihr 1. Staatsexamen ab und 2017 schloss sie ihr Referendariat mit dem 2. Staatsexamen in den Fächern Englisch und Französisch ab. Während ihres Studiums absolvierte sie DaF-Praktika in Frankreich sowie in Südafrika. Hier arbeitete sie an der Stellenbosch University und dem Goethe Zentrum in Kapstadt. Im Jahr 2014 war sie bereits als DAAD-Sprachassistentin an der University of Namibia tätig, seit Mai 2017 ist sie nun als DAAD-Lektorin in der Deutschsektion und unterrichtet insbesondere DaF, angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. (JA)



**BRIGITTE SELZER** Nach vielen Jahren Lehr- und Forschungstätigkeit, tritt die Leiterin der Deutschabteilung an der University of Cape Town in den Ruhestand. Brigitte Selzer setzte sich, trotz vieler Herausforderungen, sehr für ihr Fach ein und hinterlässt eine starke Deutschsektion in der School of Languages and Literatures der UCT. Ihre Forschungsinteressen liegen in Deutsch als Fremdsprache und in der Literatur: Insbesondere Gender Studies, Sprachskepsis, Literatur der Moderne und der Romantik prägten ihre Lehre und Forschung. Sie beteiligte sich rege an Konferenzen und Kolloquien, und veröffentlichte unter anderem das Buch *Wertungskriterien in Heinrich Heines «Die Romantische Schule»* (Europäische Hochschulschriften / European University Studies). Im Ruhestand weiterhin aktiv, plant sie eine längere Studie zu Karl Kraus. (IdS)



**ANGELIKA WEBER** war seit 2001 als Lecturer der Deutschabteilung an der University of Pretoria in Forschung und Lehre tätig. Hier erhielt sie ihren Bachelor- und Masterabschluss und promovierte 2014 mit einer Arbeit *Die Textgrammatik Harald Weinrichs als Lernergrammatik im DaF-Unterricht*. Sie unterrichtete Sprachkurse für Anfänger und Fortgeschrittene sowie Kurse zu Linguistik und Didaktik, und trug aktiv am Programmaufbau der Deutschabteilung bei. Ihr Kurs *Textgrammatik*, in dem die Grammatik anhand literarischer Texte vermittelt wird, wurde zu einem integralen Bestandteil der Kurse im ersten und zweiten Studienjahr. Für diese Arbeit wurde sie 2015 bei den Teaching Excellence Awards mit einem Preis ausgezeichnet. Zu ihren Forschungsschwerpunkten Textgrammatik, Literaturdidaktik und kulturelles Lernen im DaF-Unterricht hat sie mehrfach veröffentlicht. Außerdem publizierte sie zu den Collagen Herta Müllers. Angelika Weber war mehrjähriges Mitglied der SAGV und diente 2017 im Vorstand. Zudem fungierte sie als Mitherausgeberin der online-Zeitschrift *eDUSA*. Seit Juli 2018 wohnt sie zusammen mit ihrem Mann in Lutherstadt Wittenberg, Deutschland, wo sie derzeit Deutsch und Englisch an einer Gesamtschule unterrichtet. (HvdW)