
ISSN 1991-627

Jahrgang: 15/1 2020

eDUSA

Deutschunterricht im südlichen Afrika
Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by Isabel dos Santos
in Zusammenarbeit mit / in association with
Gerda Wittmann, Henk van der Westhuizen, Andy Sudermann

<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

Inhalt / Content

Wissenschaftliche Beiträge
Rezensionen
Aus dem und für den (Deutsch)Unterricht
Berichte von Tagungen und Veranstaltungen
Personalia
Ankündigungen & Call for Contributions

Wissenschaftlicher Beirat / Editorial Board

Claus Altmayer (Leipzig)
Paul N'guessan-Béchié (Abidjan)
Regine Fourie (KwaZulu-Natal)
Johann Georg Lughofer (Ljubljana)
James Meja Ikobwa (Pretoria)
Renate Riedner (Stellenbosch)
Arnd Witte (Maynooth)
Marianne Zappen-Thomson (Windhoek)

Ausrichtung und Zielsetzung / Editorial Policy

Der *Deutschunterricht im südlichen Afrika* ist die elektronische Fachzeitschrift des Germanistenverbandes im südlichen Afrika (SAGV) zur Sprach- und Literaturdidaktik im Deutschunterricht in Afrika und darüber hinaus. Alle wissenschaftlichen Beiträge werden einer zweifachen, anonymisierten Begutachtung unterzogen. / The *eDUSA* is the online journal of the SAGV (Association for German Studies in Southern Africa) on language and literature didactics in German teaching in Africa and beyond. All research articles are critically evaluated in a double blind peer review.

Inhalt

VORWORT	4
WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE	5
Ehren, R. / Groenewald, K. / Pfaff, I. <i>Digitale Lehre während der COVID-19-Krise – Von 0 auf 100?!</i>	5
Mauritz, L. / Lechner, T. <i>Zum Verbleib der Germanistik-Studierenden in Kenia</i>	22
Chikwangura-Gwatorisa, Y. et al. „ <i>Doppeltblicken</i> “ <i>as a method of teaching German as a foreign language (GFL) through literary texts</i>	32
Sudermann, A. „ <i>Ob das eine Geschichte ist?</i> “ <i>Überlegungen zum Einsatz kurzer Prosa im DaF-Anfängerunterricht</i>	58
Neville, D. <i>Zur Relevanz der Afro-Deutschen Literatur im südafrikanischen DaF-Kontext</i>	74
REZENSIONEN	97
Schulz / Neumann: <i>Kursbuch Kreatives Schreiben</i> (B. Arich-Gerz)	97
Roll et al: <i>Sprache durch Kunst</i> (M. Zappen-Thomson)	99
AUS DEM UND FÜR DEN (DEUTSCH)UNTERRICHT	102
Deutscholympiade 2019 (J. Zietsmann)	102
“Sprachen bewegen!” in Bethlehem (L.Rheeder).....	103
DLL: Erste Gruppe zeigt Erfolge (H. Mangenda)	104
Fortbildungen digital (G. Wittmann / M. Witte)	105
Online LL an der Uni Pretoria (H. van der Westhuizen)	107
Online Unterricht an der NWU (W. Barrow / G. Wittmann)	109
Didaktisierungen	112
LH <i>Die Frage</i> von Peter Maiwald (A. Sudermann)	113
LH <i>Lutz & Lea: Max & Moritz reloaded</i> von Bohnsack/Pannen (A. Kiehl).....	128

LH <i>Madgermanes</i> von Birgit Weyhe (M. Crous / A. Kiehl)	135
LH <i>Wohnhaft</i> von Peter Maiwald (A. Sudermann)	150
BERICHTE VON TAGUNGEN UND VERANSTALTUNGEN.....	167
Aktivitäten in der Deutschabteilung in Simbabwe 2019-2020	167
Elyséetag an der UNAM.....	175
Goethe-Institut Südafrika feiert 25-jähriges Bestehen.....	177
Goethe-Institut feiert den Tag der Muttersprachen.....	179
PERSONALIA	181
Interview mit Arthur Rapp, GI-Head of Language SSA	181
Dr Alexandra Campana, UCT	184
Eva Thamm, UCT	185
Corli Maartens, PBHS	186
Kristin Göbel, CNSMO	187
Alet Conradie, PRG	188
Pieter Nel, HT	189
Barbara Liebel, UNAM	190
Julia Gambadatoun, UNAM	191
Ass Prof Undine Weber, Rhodes University	192
Ass Prof Cilliers van den Berg, UFS	192
ANKÜNDIGUNGEN & CALL FOR CONTRIBUTIONS.....	194

Vorwort

In der Geschichte einer jeden akademischen Zeitschrift sollte eine Beschäftigung mit den eigenen Zeitgeschehnissen und den Erfahrungen der Zeitgenossen erkennbar sein. Ihre Aufgabe ist nicht zuletzt, ein seismografisches Verhältnis zu den sozialen und politischen Entwicklungen ihrer Zeit darzulegen und gesellschaftliche Diskurse zu reflektieren. In diesem Sinne ist es zu begrüßen, dass sich viele der 2020 Beiträge im vorliegenden *e-Deutschunterricht im südlichen Afrika* mit den Auswirkungen der Corona-Krise in Lehren und Lernen befassen.

Erfahrungsberichte aus dem Westkap (UCT, UWC und SU), der Universität Pretoria, der North West University und der University of Zimbabwe geben erste Anstöße für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit, aber auch eine pragmatische Bilanz zu diesem Thema. Wir alle wurden in diesem Jahr mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die nicht nur negative Folgen hatten. Und es ist schön zu sehen, dass trotz eines – im wahrsten Sinne des Wortes – außergewöhnlichen Jahres in allen Rubriken des *eDUSA* diverse Beiträge zusammengelassen sind. Das Goethe-Institut Südafrika hatte in diesem Jahr Grund zu feiern und tat es auch – im Februar gab es das 25. Jubiläum, das mit mehreren Veranstaltungen gewürdigt wurde. In Namibia waren Anfang des Jahres die deutsch-französischen Beziehungen Gegenstand feierlichen Beisammenseins. Aus Simbabwe erreichte uns ein Rückblick über die Aktivitäten der letzten 20 Monate. Nach dem Verhängen der Ausgangssperre wurde es ruhiger, aber keineswegs still. Fortbildungen nahmen neue Formate an, Unterrichten wurde neu erfunden und Talente wurden enthüllt, die, bis jetzt verborgen geblieben, neue Chancen und Möglichkeiten eröffneten. Unter den Kolleginnen und Kollegen gibt es einige Abschiede zu verzeichnen, andere feiern Neuanstellungen, doch für alle zeichnen sich Aussichten auf Erfolge und neue Horizonte ab, was Grund zur Freude ist.

Diese Ausgabe wäre nichts geworden ohne die solide Unterstützung meiner Mitherausgeberin und Mitherausgeber, ohne das Interesse der vielen Kolleginnen und Kollegen, die in irgendeiner Weise zu diesem Band beigetragen haben. Ihnen allen gilt mein aufrichtiges Dankeschön.

Wir freuen uns auf Ihre Zusendungen für den *eDUSA* 2021 bis zum 15. Juni 2021 für wissenschaftliche Beiträge und bis zum 31. Juli für alle weiteren Berichte, Rezensionen oder Ankündigungen.

Isabel dos Santos

Stellenbosch, im Oktober 2020

Wissenschaftliche Beiträge

Digitale Lehre während der COVID-19-Krise – Von 0 auf 100?!

Ein erster Praxisbericht der Hochschulgermanistik des Western Cape

RICO EHREN

Deutscher Akademischer Austauschdienst
University of Cape Town

KARIN GROENEWALD

University of the Western Cape

ISABELL PFAFF

Deutscher Akademischer Austauschdienst
Stellenbosch University

Abstract

The spread of the Coronavirus across South Africa in March of 2020 signaled an abrupt switch to online learning at universities. The following article serves as an initial report on the experiences and challenges of teaching German as a Foreign Language at three Western Cape universities during the time of the COVID-19 pandemic. It therefore describes the transition from contact to online learning and teaching, and offers reflections on particular challenges faced in the process. Although online platforms were used in departments before, the complete digitalisation of learning and teaching posed a number of challenges, including the reconsidering of modes of assessment, the employment of different feedback mechanisms, the restructuring of coursework, online participation and interaction, and an increased workload on the part of the student and lecturer.

Einleitende Bemerkungen

Seit einiger Zeit berühren Diskurse zu verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens immer wieder einen Themenkomplex, der teils als eine universelle Forderung und teils als ein Modebegriff erscheint: *Digitalisierung*. Unlängst finden entsprechende Debatten auch Eingang in hochschulpolitische Entwicklungsprozesse. Im März 2020 wurde im Zuge der in Südafrika steigenden COVID-19-Infektionen der Präsenzunterricht an diversen Hochschulen ausgesetzt und im Folgemonat vorübergehend durch digitale Lehr-Lern-Formate abgelöst. Zeitgleich rief die südafrikanische Regierung einen nationalen Notstand (*National State Of Disaster*) aus, welcher einen vollständigen Lockdown nahezu aller Aktivitäten des öffentlichen Lebens nach sich zog. Im Zuge der veränderten Studienbedingungen bemühten sich die verschiedenen Universitätsstandorte um die Leihgabe von benötigter Hardware sowie durch Vereinbarungen mit nationalen Internet- und Mobilfunkbetreibern um die Ausstattung mit mobilen Daten für ihre Angehörigen. Als Ziel galt dabei, auch sogenannte *Vulnerable Students* – Studierende, deren Zugänge

zu Infrastruktur und Ressourcen aufgrund der sozio-ökonomischen Ausgangslage sowie intersektionaler und struktureller Diskriminierungsmuster eingeschränkt oder verhindert sind – bei der Teilnahme an der beginnenden digitalen Lehre zu unterstützen. Entsprechend der individuellen und finanziellen Möglichkeiten variiert die Umsetzung an den einzelnen Hochschulen dabei. Dennoch erfolgte der Transfer von einer analogen zu einer digitalen Lehr-Lern-Umgebung plötzlich. Hier schließt die Fragestellung des Beitrags an: Trifft unter Berücksichtigung der jeweiligen Ausgangslagen die Bezeichnung »von 0 auf 100« auf diesen Übergang vom Präsenz- zum Online-Unterricht zu?

Der vorliegende Artikel verfolgt das Ziel, das aufgrund der globalen COVID-19-Krise rasch implementierte digitale Lehr-Lern-Angebot der Hochschulgermanistik der südafrikanischen Provinz *Western Cape* in Form eines ersten Praxisberichts zu dokumentieren. Dieser ist wiederum als eine mögliche und systematisierte Grundlage für eine detaillierte und weiterführende fachwissenschaftliche Auswertung zu erachten. Dabei sind die *University of Cape Town (UCT)*, die *University of the Western Cape (UWC)* sowie die *Stellenbosch University (SU)* Gegenstand der Betrachtung. Der Beitrag verfolgt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern bildet vielmehr erste Überlegungen zum Zeitpunkt des Verfassens ab.¹ Darüber hinaus sei auch bemerkt, dass die Mitglieder des Autor*innenteams überwiegend in der akademischen Sprachlehre der *Undergraduate Studies* an den jeweiligen Hochschulen tätig und Akzente in diesem Bericht entsprechend gesetzt sind.

Im Zuge der Dokumentation sowie einer möglichen Rekonstruktion des Online-Unterrichts skizziert dieser Beitrag zunächst den Umgang mit der digitalen Lehre an den genannten Universitätsstandorten und geht darüber hinaus auch auf institutionelle Vorgaben und deren Ausgestaltung ein. Daran anschließend erfolgt die Darstellung der an die Krisensituation angepassten Prüfungsmodalitäten. Die Beschreibungen beziehen sich auf entsprechende Bekanntmachungen der jeweiligen Universitätsleitungen sowie Absprachen in den verschiedenen Abteilungen und werden in diesem Praxisbericht daher nicht eigens zitiert.

Darauf aufbauend werden einige Herausforderungen in der Gestaltung des Online-Unterrichts sowie deren praxisorientierten Lösungsansätze kategorial umrissen und zusammengefasst. Getragen von der Überzeugung interaktionistisch-soziokultureller Ansätze, dass „Interaktion weitaus mehr als eine Inputquelle“ (Aguado 2010: 820) ist und mithin den Lernprozess selbst repräsentiert, dominiert hierbei der Bezug zu Interaktionsmustern, Feedback und Teilhabe. Diese reflexive Beschreibung versteht sich insbesondere als ein erstes Schlaglicht aus der Praxis – so sind eine Wertung und

Verknüpfung mit ausgewählten fachwissenschaftlichen Grundlagen nicht Teil der Reflexion, sondern finden erst im Ausblick statt.

Vom analogen zum virtuellen Hörsaal – der Umgang mit der digitalen Lehre

Im Folgenden werden in Bezug zu den einzelnen Universitätsstandorten, die dieser Beitrag betrachtet, der Transfer vom Präsenz- zum Online-Unterricht sowie der Umgang mit den daran angepassten Lehr-Lern-Bedingungen dargestellt. An allen Standorten hat sich im Zuge dieser Umstellung auch eine Anpassung des akademischen Kalenders ergeben.

Mit der Ankündigung des nationalen Lockdowns begann die Universitätsleitung der *University of Cape Town* mit der Planung und Vorbereitung eines sogenannten *Emergency Remote Teaching*. In der verlängerten vorlesungsfreien Zeit bis zum Einsetzen des Online-Unterrichts wurden die einzelnen Fakultäten der UCT aufgefordert, die Stoffverteilungspläne unter Berücksichtigung der Empfehlungen des *Centre for Innovation in Learning and Teaching* der Universität an die veränderten Rahmenbedingungen anzupassen. Als besonders relevant und zentral erschienen hierbei die Leitlinien, dass nach Möglichkeit alle obligatorischen Lehrveranstaltungen asynchron durchzuführen und darüber hinaus alle Unterrichtsmaterialien und -inhalte im Low-Tech-Format bereitzustellen sind.² Die Detailplanung der digitalen Lehre wurde den einzelnen Instituten und Sektionen darauf fußend freigestellt. Der Online-Unterricht begann an der UCT am 20. April 2020 zunächst mit einer Vorbereitungswoche für Studierende und Dozierende; die Lehrveranstaltungen wurden in der Folgewoche aufgenommen. Die universitätseigene Lernplattform *Vula* (Websoftware *Sakai*) wurde dabei als zentrales Medium der digitalen Lehre gewählt, deren Bereitstellung ohne kostenpflichtigen Datenverbrauch die Universitätsleitung darüber hinaus ermöglichte. Das wöchentliche Lehr- und Lernangebot der Deutschabteilung bestand aus verschiedenen Lektionen zu den einzelnen Kursbausteinen. Die Kommunikation mit den Studierenden fand ebenfalls auf der Lernplattform statt: Allgemeine Anliegen zur Kursorganisation wurden unter anderem in einem Forum oder auf Kalender- und Übersichtsseiten geteilt. Das interaktive Forum wurde darüber hinaus zur Aufgabenbearbeitung genutzt und bietet verschiedene Funktionen zur Gestaltung und Modifikation für die Beitragenden an. So konnten beispielsweise auch Sprachnachrichten aufgenommen und gepostet werden. Individuelle Anfragen wurden hingegen über ein Nachrichten-Modul, welches in der Websoftware eingebunden ist, übermittelt.

An der *University of the Western Cape* begann der Online-Unterricht nach einer Semesterpause ebenfalls am 20. April 2020. Die verlängerte Semesterpause ermöglichte es den verschiedenen Fakultäten und Abteilungen, auf die angepassten Lehr-Lern-

Bedingungen zu reagieren. Dabei wurden verschiedene Workshops und vorbereitende Materialien zum Online-Unterricht von der Abteilung *Learning and Teaching* sowie der *Arts Faculty* der UWC zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus konnten Lernplattformen wie *iKamva* (Websoftware *Sakai*) auch ohne kostenpflichtigen Datenverbrauch bereitgestellt werden. Die Verfügbarkeit und Kontinuität von Internetzugang ist in diesem Zusammenhang als eine der größten Herausforderungen für die Studierenden der UWC zu beschreiben. Die Verwendung asynchroner Tools und Features (beispielsweise Podcasts, Reader oder Quiz) mit geringem Datenverbrauch wurde daher eingefordert und Ausarbeitungen zu verschiedenen Aufgaben sollten so auch nach den eigentlichen Abgabeterminen angenommen werden. Den einzelnen Sektionen räumte die Universität jedoch Freiheiten bezüglich der detaillierten Ausgestaltung und Struktur ihrer Kurse sowie hinsichtlich der Lehrmittelauswahl ein. Im Rahmen der Anpassung des akademischen Kalenders wurde zum Ende des ersten Semesters eine Zusatzwoche mit dem Ziel implementiert, Student*innen, die nicht regulär am Online-Unterricht teilnehmen konnten, die Möglichkeit zum Aufarbeiten der Lehr- und Lerninhalte zu geben. Im Allgemeinen lässt sich so verzeichnen, dass durch die Umstellung von Präsenz- auf digitale Lehre nur wenig Unterrichtszeit verloren ging. Die Dozent*innen waren durch die Universität zur regelmäßigen Kommunikation mit den Studierenden aufgefordert. Als Kommunikationsmedien wurden E-Mail, *iKamva* und Gruppenchats via Instant Messaging (beispielsweise *WhatsApp*) vorgeschlagen. In der Deutschabteilung wurde die Lernplattform *iKamva* genutzt, um das wöchentliche Lehrangebot – meist in Form von Readern, Präsentationen oder zusätzlichen Podcasts – zu teilen und zu organisieren. Für Kommunikation, Feedback und Sprechstunden wurde sehr häufig *WhatsApp* genutzt, um Studierende mit eingeschränktem Zugang zu Endgeräten und Internet zu entlasten.

An der *Stellenbosch University* endete der Präsenzunterricht fast zeitgleich mit dem Beginn der für Ende März 2020 angesetzten Semesterpause. Ursprünglich plante die Universitätsleitung diese einwöchige Semesterpause für die Umstellung von Präsenz- auf Online-Unterricht ein, streckte den Zeitraum dann jedoch um zwei weitere auf insgesamt drei Wochen. Da das laufende Semester um eine Woche verlängert wurde, ging im akademischen Jahr insgesamt nur eine Woche verloren. Das sogenannte *Emergency Remote Teaching* begann an der SU somit ebenfalls am 20. April 2020. In den drei Wochen zwischen dem ersten und dem zweiten Quartal des akademischen Jahres wurden den Lehrenden diverse fakultätsübergreifende Online-Workshops angeboten, um sich auf die digitale Lehre und die Arbeit auf und mit der Online-Lernplattform *SUNLearn* (Websoftware *Moodle*) vorzubereiten. Die Universität stellte zudem sicher, dass diese Lernplattform von allen Beteiligten ohne kostenpflichtigen Datenverbrauch genutzt werden konnte. Die Dozierenden wurden dazu angehalten, auf synchrone Unterrichtseinheiten über Softwares wie beispielsweise *Zoom*, *Microsoft Teams* oder

Skype weitestgehend zu verzichten, um allen Studierenden die weitere Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen. Die Wahl der auf *SUNLearn* zur Verfügung stehenden Tools (unter anderem synchrone schriftliche Chats, asynchrone Verwendung von Foren oder die Erstellung von Quiz) wurde den einzelnen Lehrenden überlassen. Die Bandbreite der innerhalb der Deutschabteilung verwendeten Tools variierte dabei stark – von Präsentationen mit Audiokommentaren zur zusätzlichen Unterstützung, über die Kommunikation via Sprachnachrichten hin zu Kursdiskussionen in Form von Videokonferenzen (nachdem sichergestellt war, dass alle Studierenden der jeweiligen Lerngruppe teilnehmen konnten). Die Kommunikation mit Studierenden erfolgte weitestgehend über *SUNLearn* oder E-Mail, verlagerte sich teilweise aber auch auf den Instant Messenger *WhatsApp*.

Von Portfolio bis Präsentation: Prüfungsmodalitäten des Online-Unterrichts

Die Umstellung von Präsenz- auf Online-Unterricht ging an allen drei Universitäten mit der Frage nach einer Änderung der Prüfungsmodalitäten – auch vor dem Hintergrund erschwerter Ausgangslagen und Lehr-Lern-Bedingungen – einher. Im Folgenden wird das entsprechende *Assessment* dieser universitären Standorte dargestellt.

An der *University of Cape Town* wurde schon vor Beginn des eigentlichen Online-Unterrichts durch die Universitätsleitung festgelegt, dass die finalen Kursnoten lediglich als bestanden beziehungsweise nicht-bestanden gewertet werden. Von dieser Regelung ausgenommen sind die Abschlussnoten der Studierenden, die sich in ihrem letzten Studienjahr befinden. Trotz dieser Richtlinie sollten einzelne Prüfungsleistungen auch weiterhin nach herkömmlichen Punkteskalen bewertet werden, sodass die Lerner*innen eine entsprechende Rückmeldung zu ihren Ergebnissen erhalten. Die Prüfungsorganisation der Deutschabteilung der UCT spiegelt dabei die Zäsur zwischen dem Präsenz- und dem im April 2020 begonnenen Online-Unterricht wider: Zwar wurde das *Assessment* in seiner Quantität übernommen, jedoch wurden vor allem die Quartalstests an die veränderten Studienbedingungen angepasst und so im Open-Book-Format angeboten. Darüber hinaus wurden die Bearbeitungszeiträume entsprechend verlängert und Fristen teilweise flexibel gestaltet. Veranschlagte mündliche sowie schriftliche Abschlussprüfungen wurden hingegen ausgesetzt. Im Zuge der Umstellung auf digitale Lehre floss auch die Partizipation beziehungsweise das Engagement der Student*innen im Online-Unterricht als separate Bewertungskategorie in die Gesamtnote ein. Prüfungsleistungen übermittelten die Studierenden per E-Mail oder in Form interaktiver Tests über die Lernplattform *Vula*. Die inhaltliche Ausgestaltung des *Assessment* wurde zum Großteil beibehalten – in Bezug auf einzelne Leistungen wurden jedoch auch die individuelle Progression sowie Überarbeitungsschritte von Textprodukten in der Bewertung noch deutlicher akzentuiert.

An der Deutschabteilung der *University of the Western Cape* finden schon seit 2014 keine *Sit-Down Exams* in Form von schriftlichen Prüfungen mehr statt. In den vergangenen Jahren haben die Student*innen stattdessen Essays oder Portfolios – in Form einer Dokumentensammlung mit Grammatikübungen, Schreibaufgaben und deren Überarbeitungen sowie Reflexionen – eingereicht. Obwohl diese Ausgangslage den Übergang von Präsenz- zu Online-Unterricht hinsichtlich der Prüfungsmodalitäten positiv bedingte, mussten das *Assessment* dennoch angepasst werden, um den Abgabe- und Korrekturprozess zu vereinfachen. Referate fanden noch im ersten Quartal und so vor Beginn des Online-Unterrichts statt; weitere mündliche Prüfungen wurden daran anschließend nicht durchgeführt. Am Bewertungsmuster der Prüfungsleistungen wurden mit dem Übergang zur digitalen Lehre keine Änderungen vorgenommen, jedoch konnten die Studierenden alle Ausarbeitungen bis zum Semesterende über verschiedene Kommunikationsmedien – E-Mail, Instant Messaging, *iKamva* – einreichen. So galten ein *Continuous Assessment* (Hausaufgaben, Schreibaufgaben und Klassentests) sowie Tutoriumsarbeit auch weiterhin als wesentlicher Bestandteil der finalen Kursnote. Hinsichtlich der digitalen Lehre in der COVID-19-Krise vertritt die UWC den Ansatz: *No student will be left behind*. Als Teil dieses Ansatzes konnten alle Student*innen die Abschlussprüfungen unabhängig von den jeweiligen Prüfungsvorleistungen antreten. Auch eine *Academic Exclusion*³ wurde ausgesetzt.

Allen Kurskoordinator*innen der *Stellenbosch University* bot sich im Rahmen der Unterrichtsumstellung auf digitale Lehre die Möglichkeit, das ursprünglich geplante *Assessment* zu überdenken und flexibel an die neuen Umstände anzupassen, Formate zu ändern sowie die Gewichtung der individuellen Prüfungsleistungen neu zu verteilen. Ein Großteil der Prüfungsleistungen konnte dabei in eine digitale Form übertragen werden – mündliche Präsentationen reichten die Studierenden so beispielsweise im Videoformat und Hausarbeiten beziehungsweise Essays via E-Mail ein; schriftliche Tests wurden mit einer Quiz-Funktion der digitalen Lernplattform *SUNLearn* umgesetzt und einige Aufgabenformate mussten den dort zur Verfügung stehenden Tools angepasst werden. Alle Prüfungsleistungen wurden auch weiterhin benotet – nicht zuletzt, um den Studierenden einen Orientierungspunkt bezüglich ihrer aktuellen Leistung zu bieten. Zum Zeitpunkt der Entstehung des vorliegenden Artikels wurde seitens der SU noch nicht endgültig geklärt, ob die Studierenden mindestens 50% der Kursanforderungen erzielen müssen, um das laufende Semester erfolgreich zu bestehen, und welche Maßnahmen erfolgen, falls dies nicht der Fall sein sollte.

Ausgewählte Herausforderungen und deren Lösungsansätze in der digitalen Universität

Der durch die südafrikanische Regierung ausgerufenen Lockdown als Regierungsprogramm zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie stellt eine gravierende Veränderung des akademischen Unterrichtssettings dar, die für Studierende sowie Dozierende neue und oftmals unbekannte Lehr-Lern-Bedingungen mit sich brachte. Modifizierte Interaktionsmuster und Feedbackmechanismen spiegeln dabei die Umstellung von Präsenz- auf synchronen sowie asynchronen Online-Unterricht wider und werden im Folgenden genauer betrachtet. Darüber hinaus wirft auch die Veränderung der Lehr- und Lernumgebung die Frage nach entsprechenden Teilhabemöglichkeiten der Studierenden auf.⁴ In den anschließenden Unterkapiteln werden – ausgehend von der vorangegangenen Bestandsaufnahme und Dokumentation des Transfers zur digitalen Lehre – diese und weitere ausgewählte Herausforderungen kategorial zusammengefasst und entsprechende Lösungsansätze aus der Praxis der hier dargestellten Universitäten skizziert.

Interaktionsmuster und Feedbackmechanismen in der digitalen Lehre

Der Online-Unterricht in seiner synchronen und asynchronen Form sowie die verschiedenen Kommunikationskanäle ermöglichten eine direkte und individuelle Interaktion sowie entsprechende Rückmeldungen mit den und für die Studierenden. So konnte detailliertes Feedback – beispielsweise in Form ausführlicher Reaktionen auf mündliche Präsentationen, aber auch umfassender Korrekturen von schriftlichen Prüfungsleistungen – übermittelt werden. Unabhängig von den Rückmeldungen zu Prüfungsleistungen ist jedoch auch ein gesteigerter Umfang des allgemeinen Feedbacks zu verzeichnen: Chats sowie mündliche oder schriftliche (Diskussions-)Beiträge in den Foren der jeweiligen Lernplattformen erforderten so beispielsweise regelmäßige Reaktionen und Feedback für alle Studierenden und damit auch (und im Vergleich zum Präsenzunterricht) deutlich häufiger in individueller Form. Rückmeldungen in Foren oder Gruppenchats via Instant Messaging erfolgten in einem für die jeweiligen Lerngruppen öffentlichen und für alle Teilnehmenden zugänglichen Raum. Die Fehlerkorrektur wurde hier häufig implizit und als Antwort auf oder kommunikativer Bezug zu Äußerungen der Studierenden vorgenommen. Die Unterrichtsinteraktionsmuster wurden – vor allem hinsichtlich asynchroner Lehr-Lern-Formate – daher so modifiziert, dass die Kommunikation überwiegend nicht mehr zwischen den jeweiligen Dozierenden und den Lerngruppen, sondern zwischen Lehrenden und einzelnen Studierenden stattfand.⁵ Der damit gestiegene Kommunikationsumfang bedingte häufig zeitliche Verzögerungen im Kommentar auf studentische Äußerungen: Anmerkungen gestalteten sich in der modifizierten Lehr-Lern-Umgebung als schriftliche Beiträge nicht nur aufwändiger und

umfangreicher. Die zugehörigen Rückmeldungen mussten darüber hinaus auf der Inhaltsebene auch deutlich ausführlicher und präziser sein, um eine transparente und nachvollziehbare Fehlerkorrektur zu ermöglichen. Oft blieb dabei unklar, ob die Rückmeldungen in öffentlichen Kursräumen neben dem individuellen und privaten Feedback durch die Studierenden wahrgenommen wurden. In Bezug auf einzelne Prüfungsleistungen darf auch der Benotung ein Charakter als direktes und detailliertes Feedback zugewiesen werden, welches die Lernmotivation der Studierenden teilweise sehr positiv bedingte.

Eine der größten Herausforderungen, mit der sich die Deutschabteilungen aller drei Universitäten seit Beginn des Online-Unterrichts konfrontiert sehen, ist die *Connectivity* (Vernetzung) und in Abhängigkeit davon die Partizipation der Studierenden am Unterrichtsgeschehen. Trotz der Bemühungen der einzelnen Universitäten, möglichst viele Studierende mit benötigter Hardware auszustatten und den Zugriff auf Lernplattformen ohne kostenpflichtigen Datenverbrauch zu ermöglichen, zeichnete sich bald ab, dass synchrone Veranstaltungen – wenn überhaupt – nur in stark begrenztem Maße und auf Freiwilligkeit basierend stattfinden und stattdessen asynchrone Veranstaltungen im Vordergrund stehen mussten. Auch in der Fortsetzung der digitalen Lehre konnte der Zugang für alle Studierenden an den hier betrachteten Universitäten nicht vollständig gewährleistet werden: Aufgrund schlechter Internetverbindungen – auch und vor allem in ländlichen Räumen – erreichen einzelne Studierende die Lehr-Lern-Angebote nur teilweise oder gar nicht; auch die zur Leihgabe verfügbare Hardware reicht für eine Versorgung aller Student*innen, die eine entsprechende Unterstützung benötigen, nicht aus. Hierbei handelt es sich um eine der Ursachen der an allen drei Standorten seit Beginn des Online-Unterrichts variierenden Teilnehmer*innenquote: Einige Studierende nahmen regelmäßig, andere nur sporadisch oder gar nicht an den verschiedenen Lehrveranstaltungen teil. Dies erschwerte zusätzlich, eine vergleichbare Progression der einzelnen Student*innen zu gewährleisten. Dementsprechend wurden verschiedene Maßnahmen zur Motivation der Lerner*innen umgesetzt. So versuchten die verschiedenen Angebote unter anderem regelmäßig, curriculare Vorgaben mit situationsabhängigen und lebensweltlichen Elementen der Studierenden zu verknüpfen. Außerdem fanden Überlegungen zur Berücksichtigung der für den Lernprozess grundlegenden Interaktion zwischen den Lernenden innerhalb der Lehrformate statt – die Herstellung gegenseitiger Bezüge, der Austausch mit der eigenen Lerngruppe sowie den Dozierenden und die Durchführung von Forumsdiskussionen gehörten beispielsweise zu den Interaktionsmustern in der neuen Lehr-Lern-Umgebung.

Plagiate und der Einsatz von Übersetzungsprogrammen als Schwierigkeiten der virtuellen Unterrichtssettings

Mit dem Übergang zum Online-Unterricht und der temporären Schließung universitärer Einrichtungen sind auch die Themen Plagiarismus sowie die Verwendung von Übersetzungsprogrammen zu problematisieren. Diesbezüglich fanden intensive Besprechungen in den einzelnen Deutschabteilungen statt. Aufgabenstellungen wurden in der Praxis daher teilweise so angepasst, dass Plagiate weitestgehend vermieden oder ihnen entgegenwirkt werden konnte: Beispielsweise verankerten einzelne Standorte Übersetzungsübungen mit begleitenden Reflexionen zum Arbeitsprozess im Repertoire des Online-Unterrichts. Zusätzlich wurde dem digitalen *Assessment* formal häufig eine Plagiatserklärung vorangestellt. Der Einsatz von Übersetzungsprogrammen und entsprechender webbasierter Software zur Erstellung verschiedener Texte und Beiträge – sowohl als Prüfungsleistung als auch wöchentlicher Arbeitsauftrag – muss trotz solcher wiederholten Hinweise vermutet werden. Diese Vermutung ist vor allem darin begründet, dass sich in Textprodukten komplexe Grammatikkonstruktionen (unter anderem bezogen auf Syntax oder Zeitformen) finden, die bis dahin noch nicht Teil der jeweiligen Kursprogression waren.⁶ Mit solchen Fällen wurde an den einzelnen Universitäten unterschiedlich umgegangen: Hinsichtlich der Prüfungsleistungen führten sie häufig zu einem Punktabzug in Bewertungskategorien zu Sprache und Grammatik. Teilweise wurden aber auch Überarbeitungen der Textprodukte zugelassen. Der Einsatz von Übersetzungsprogrammen deutet auch darauf hin, dass Studierende nicht auf eigene Sprachhandlungsfähigkeit vertrauen und eine explizite und umfassende Fehlerkorrektur durch die Lehrenden erwarten – ein Symptom und eine Folge (nicht nur) des Übergangs zum Online-Unterricht.

Um entsprechende Lösungsansätze zu entwickeln, war unter anderem die Kreativität der Lehrenden gefragt. Als eine mögliche Vorgehensweise erwies sich die verstärkte Förderung kreativen Schreibens und kreativer Textarbeit, um so auf spielerische Weise zu lehren und lernen. Einem anderen Ansatz folgend wurden im Sinne einer Output-Orientierung auch kommunikative Fertigkeiten und Kompetenzen noch deutlicher in die Bewertung einbezogen, welche ein klares Bewertungssystem von sprachlich-grammatikalischen sowie inhaltlichen Items ergänzten. Dies spiegelt nicht zuletzt eine fachdidaktische Überzeugung wider, dass nur das korrigiert und bewertet werden kann, was auch bekannt ist. Das Zulassen und Anerkennen der *Interlanguage* (Lerner*innensprache) als Form der Mehrsprachigkeit erscheint in diesem Zusammenhang grundlegend. Die transparente Darstellung der Bewertungsraster und deren Sichtbarmachung zeitgleich zur Aufgabenstellung erwies sich dabei als besonders ertragreich und ermöglichte, dass sich Studierende während des Arbeitsprozesses daran orientieren konnten. Sprachberatungsprozesse gestalteten sich als eine andere Strategie,

die an den verschiedenen Universitäten von Lehrenden eingesetzt wurde. Um eigenständige Beiträge anzuregen, wurde hierbei auch die individuelle Progression in die Bewertung einbezogen und ergänzte diese gleichermaßen. Der Praxistransfer solcher Überlegungen erfolgte so in Form entwicklungslogischer und -orientierter Aufgabensettings, in deren Rahmen Studierende zunächst Textentwürfe einreichen, welche auf Grundlage einer Rückmeldung der Dozierenden zu überarbeiten waren. Der Feedbackmechanismus ist so Teil der Prüfungsleistung, indem die Umsetzung der Überarbeitungsaufträge im finalen Textprodukt in die Bewertung einfließt.

Teilhabemöglichkeiten und Zugänge in der virtuellen Lehr-Lern-Umgebung

Die Teilnehmendenzahlen an den Lehrangeboten der hier vorgestellten Deutschabteilungen gestaltete sich während des Online-Unterrichts überwiegend konstant – obwohl einige Studierende unter anderem aufgrund fehlender technischer Voraussetzungen oder der deutlich gestiegenen Arbeitsbelastung in allen studierten Fächern die entsprechenden Kurse nicht weiter wahrnahmen. Trotz entsprechender Angebote der Universitäten konnte die (technische) Benachteiligung einzelner Student*innen oder Studierendengruppen nicht verhindert werden und der vollständige Zugang zu den Angeboten erwies sich als eingeschränkt. Beispielsweise konnten Inhalte der Lernplattform nicht auf allen Endgeräten angezeigt werden und nicht alle Funktionen standen auf diesen zur Verfügung. Dies beeinträchtigte vor allem Studierende, die nur auf ihren Smartphones arbeiten konnten. Auch fehlendes Datenvolumen für Angebote außerhalb der digitalen Lernplattformen war eine (finanzielle) Herausforderung für die Studierenden – dies traf auch auf synchrone Videokonferenzen als Unterrichtsmedium zu. Eine weitere Herausforderung im Kontext der Teilhabe stellen Defizite hinsichtlich der individuellen Medienkompetenz beziehungsweise mediendidaktischer Kenntnisse sowie hinsichtlich Erfahrungen im selbstorganisierten und digital gestützten Lehren und Lernen dar – seitens der Student*innen, aber auch seitens der Dozierenden. Somit konnten nicht alle Aufgaben fristgerecht erledigt und nicht alle Funktionen der Lernplattform problemlos und fehlerfrei angewendet werden. In der Unterrichtsplanung wurden so unter anderem Inhalte unübersichtlich dargestellt, Aufgabenformate nicht an die digitale Lehr-Lern-Umgebung angepasst und entsprechende Handreichungen und Verlinkungen zu einzelnen Aufgaben nicht orientiert an den Vorkenntnissen und Fertigkeiten der Studierenden aufbereitet. Nicht zuletzt war und ist die Teilhabe der Studierenden auch durch die sozio-ökonomische Ausgangslage sowie intersektionale und strukturelle Diskriminierungsmuster bedingt, welche aufgrund des temporär fehlenden Zugangs zu universitätseigenen Ressourcen insbesondere zu berücksichtigen sind. Eine schwierige Ausgangslage beeinträchtigte dabei die Performanz sowie den Lernerfolg der Studierenden.

Fertigkeiten im synchronen und asynchronen Online-Unterricht: Ein Ungleichgewicht

Eine weitere Herausforderung stellte das Ungleichgewicht zwischen den im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache zu trainierenden Fertigkeiten innerhalb der neuen Lehr- und Lernumgebung dar. Die rezeptiven Fertigkeiten Lese- und Hörverstehen konnten auch online angemessen trainiert und den Studierenden im Gegensatz zum Präsenzunterricht eine individuelle Zeiteinteilung für die Auseinandersetzung mit entsprechenden Lesetexten oder Audiodateien gewährt werden. Auch die produktive Fertigkeit des Schreibens konnte ausführlich – aufgrund der digitalen Umgebung und der daran angepassten Methoden vermutlich am ausführlichsten – angewendet werden. Wurden schriftliche Aufgaben im Präsenzunterricht aufgrund des zeitlichen Aufwands nur in begrenztem Maße oder teilweise als Hausaufgabe gestellt, bot die neue Lehr-Lern-Umgebung nahezu ideale Voraussetzungen, um unter anderem in Form von Chats oder Beiträgen in Foren dieser Fertigkeit den Raum zu geben, für den im analogen Unterricht häufig die Zeit fehlt. Als die Fertigkeit, die am wenigsten trainiert werden konnte, identifizierten alle drei Universitätsstandorte die produktive Fertigkeit Sprechen. Ursachen hierfür sind teilweise auf die bereits erläuterten technischen Schwierigkeiten zurückzuführen, ebenso aber auch auf einen Mangel an Unterrichtsinteraktion und Sprechanschlüssen. Vor allem freie Sprach- und Sprechhandlungen waren schwierig zu trainieren, da eine authentische und spontane Sprechsituation nur schwer herzustellen war und alle geplanten Sprachhandlungen (wie beispielsweise Präsentationen) mit Hilfe von Übersetzungsprogrammen vorbereitet werden konnten. Als ein möglicher Lösungsansatz für ein ausgeglicheneres Verhältnis im Training der vier Fertigkeiten erwiesen sich beispielsweise Anpassungen der Aufgabenstellungen sowie ein vermehrter Wechsel der im digitalen Unterricht verwendeten Medien und Methoden. So konnten unter anderem Aufgaben zur Textproduktion durch Diktate ersetzt oder ein verstärkter Fokus auf die Verwendung von Sprachnachrichten anstelle von schriftlichen Forumsbeiträgen gelegt werden.

Digitalisierung von »heute auf morgen« – Konturen eines Mehraufwands

An verschiedenen Stellen dieses Beitrags wurde bereits der deutlich vermehrte Arbeitsaufwand für Studierende sowie Dozent*innen umrissen: Die veränderten Lehr-Lern-Bedingungen erforderten auf der einen Seite eine Intensivierung und Individualisierung in der Kommunikation zwischen den Student*innen und den jeweiligen Kursleiter*innen sowie in den Korrektur- und Feedbackmechanismen. Zu diesem umfangreichen Austausch, der sich teilweise auch auf den Instant Messenger *WhatsApp* verlagerte und so oft an eine »Rund-um-die-Uhr-Sprechstunde« erinnerte, kam ebenfalls ein erhöhter Austausch in den einzelnen Kollegien – sei es in Form von E-Mails

oder regelmäßigen Meetings innerhalb der Deutschabteilungen oder darüber hinaus im Rahmen von universitätsübergreifenden Kooperationen. Unabhängig von der digitalen Kommunikation erhöhte sich dieser Mehraufwand auch im Rahmen der Vor- und Nachbereitung des eigenen Unterrichts sowie durch die (technische) Umsetzung von Unterrichtsmaterialien und -aktivitäten in der veränderten Lehr-Lern-Umgebung seitens der Dozierenden signifikant.

Ähnlich verhielt es sich zudem hinsichtlich der Formulierung von Instruktionen und Aufgabenstellungen. Was im analogen Unterricht innerhalb kurzer Zeit für die gesamte Lerngruppe erklärt und sowohl vonseiten der Lehrenden als auch der Studierenden durch Fragen abgesichert werden kann, wurde in der digitalen Lehre häufig für jede*n einzelne*n Studierende*n in den meisten Fällen schriftlich – oder teilweise mittels Sprachnachrichten auch mündlich – umgesetzt. Im Zusammenhang hiermit ist insbesondere das Aussprachetraining zu problematisieren: Nicht nur aufgrund der Asynchronität gestalten sich entsprechende Feedbacks als Herausforderung. Auch in Hinblick auf die Nachvollziehbarkeit der Aussprachekorrektur sowie auf unterstützende Hinweise zum korrekten Einsatz der entsprechenden Artikulatoren (beispielsweise Zungenposition oder Lippenrundung) musste zumeist auf schriftliche und häufig abstrakte Erklärungen zurückgegriffen werden.

Auch im zweiten Semester des akademischen Jahres 2020 ist keine deutliche Reduzierung des Arbeitsaufwandes zu erwarten. Dies scheint auch auf der Vorgabe der einzelnen Universitätsleitungen, dass „das akademische Jahr zu retten“ sei, zu gründen. Zu erwähnen ist aber auch eine erste Routine, die sich hinsichtlich der Unterrichtsplanung und -interaktion sowie der Feedbackmechanismen einstellte und die somit einen »neuen alten« akademischen Alltag entstehen lässt – in diesem findet sich auch für Forschungsarbeiten und Publikationsprojekte wieder mehr Zeit.

Weitergedacht: Zusammenfassung und Ausblick

Eingangs wurde die Frage aufgeworfen, ob die Bezeichnung »von 0 auf 100« auf den Transfer vom Präsenzunterricht zu digitalen Lehr-Lern-Umgebungen in der Hochschulgermanistik des *Western Cape* zutrifft. Diese lässt sich nicht als geschlossene Frage beantworten, sondern bedarf einer differenzierten Antwort: Aus der Dokumentation geht hervor, dass die einzelnen Universitäten über eine grundlegende Infrastruktur verfügen, die digitale Lehre auch unabhängig von der aktuellen Krisensituation ermöglicht und vor dieser ermöglicht hat. Durch verschiedene Implikationen wurde zudem versucht, Studierenden mit schwieriger Ausgangslage eine Teilnahme am Online-Unterricht zu ermöglichen. In der Reflexion wird jedoch auch deutlich, dass in den Deutschabteilungen die vorhandenen Ressourcen – auch und vor

allem bezogen auf die umfangreichen Lernplattformen – vor der Umstellung auf eine digitale Lehr-Lern-Umgebung nur vereinzelt und sehr basal genutzt wurden. Dass dieser Transfer vom Präsenz- zum Online-Unterricht so dem Wechsel von einem Extrem in ein anderes gleichkommt, liegt daher als Schluss nahe.⁷ Die Form des vorliegenden Berichts als ein erstes Schlaglicht aus der Praxis der betrachteten Hochschulen verdeutlicht insbesondere diese abrupte Umstellung: Die Skizzierung der Regularien, der entsprechenden Umsetzung sowie die kategoriale Zusammenstellung und Reflexion ausgewählter Herausforderungen findet dabei zunächst ohne den Bezug zu fachwissenschaftlichen Diskursen statt und unterstreicht somit, dass methodisch-didaktische Überlegungen zur digitalen Lehre oftmals intuitiv getroffen wurden beziehungsweise werden mussten.

Mit der Beschreibung von Interaktion als Lernprozess sind – vor allem hinsichtlich asynchroner Unterrichtssettings – Überlegungen zur Modifizierung interaktiver Handlungsmuster sowie der entsprechenden Feedbackmechanismen in der Evaluation und Weiterentwicklung des Online-Unterrichts grundlegend. In Bezug zu mündlich-produktiven Unterrichtselementen werden dem Interagieren „sprachverwendende Strategien im Bereich der Ausführung [...] und gegenseitige Verständnissicherung sowie [...] Kontrolle“ (Schmidt 2016: 103) als Rollen zugewiesen, was die Bedeutung von Interaktion als Lernprozess untermauert und somit auf verschiedene Unterrichtsbestandteile zu übertragen ist. Bezogen auf Rückmeldungen und Korrektur sind Fehler so als Indikatoren im Lernprozess anzuerkennen (u.a. Kleppin 2010) und Feedbackmechanismen sind entsprechend an die veränderten Lehr-Lern-Prozesse in der digitalen Umgebung anzupassen.

In diesem Zusammenhang rücken insbesondere Beratungs- und Coaching-Prozesse als Teil der Progression sowie der individuellen Leistungsüberprüfung ins Interesse. Konzepte des Portfolio-Lernens sowie der Portfolio-Beurteilung (u.a. Little 2010) stellen dabei „das Lernen als Produkt ebenso wie als Prozess in den Mittelpunkt“ (ebd.: 1315) und tragen durch diese Berücksichtigung individueller Sprachlernprozesse auch der Asynchronität des Online-Unterrichts Rechnung. Lerner*innenorientierte und individuelle Überarbeitungsaufträge und Entwicklungsaufgaben sowie transparente Bewertungsmuster, welche bereits aus der Aufgabenstellung hervorgehen und den Studierenden so schon zu Beginn des eigenen Arbeitsprozesses zur Verfügung stehen, erscheinen dabei unerlässlich. Darauf aufbauende Überlegungen verweisen zudem auf Sprachlernberatungen, die den Lerner*innen ermöglichen sollen, „sich des eigenen Lernprozesses bewusst zu werden, ihre individuellen Voraussetzungen, Motive und Bedürfnisse zu erkennen, konkrete und realisierbare Ziele zu identifizieren und auf ihnen zur Verfügung stehende Ressourcen zurückzugreifen“ (Kleppin 2019: 572). Daran knüpft auch die Etablierung von Schreibberatungen für das Verfassen akademischer Texte (u.a.

Mauritz 2019) in digitalen Lehr-Lern-Umgebungen an. Die damit verbundenen Didaktisierungen erfordern somit eine individuelle – und in der Regel professionelle – Unterstützung und Hilfestellung beim Lernen der Fremdsprache (vgl. Claußen 2016: 381f.) und lassen sich wiederum auf eine Projektorientierung beziehen: Eine besondere Rolle spielt bei diesen „auf ein bestimmtes Ziel oder Produkt gerichtete[n] Unternehmungen im Rahmen von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen [...] die selbständige Aktivität der Lernenden“ (Schart 2010: 1172). Dabei sind unter anderem Mehrsprachigkeit und sprachliche Heterogenität im digitalen Unterrichtsgeschehen nicht nur technisch-methodisch, sondern auch als Subjektivierungsprozesse (vgl. Dirim / Khakpour 2018: 201) zu berücksichtigen. Die Ergänzung der methodisch-didaktischen Überlegungen um die Bearbeitung pädagogischer Fragestellungen wird hierbei als dringende Notwendigkeit (auch) in der Ausgestaltung der digitalen Lehre deutlich. Dieser Praxisbericht verweist bereits in Bezug zu handelnder Teilhabe auf entsprechende pädagogische Perspektiven. Vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen des Online-Unterrichts rückt so auch die Thematisierung von Digitalisierung als ein möglicher Beitrag zur inklusiven Bildung in den Fokus. Digitale Tools können dabei sowohl die Transparenz individueller Lernwege sowie eine Reduktion des Mehraufwands in deren Dokumentation (vgl. Langner 2019: 242) ermöglichen. Überlegungen zu Digitalisierungsprozessen sind so vor allem im Zusammenhang mit der strukturellen und institutionellen Ungleichheit von Zugängen im südafrikanischen Bildungssystem zu sehen (u.a. Hunter 2019).⁸

Überlegungen zum Fach Deutsch als Fremdsprache in der elektronischen Lehr-Lern-Umgebung (u.a. Würffel 2010) wurden in diesem Bericht vor allem hinsichtlich Plagiarismus und dem Einsatz von Übersetzungsprogrammen problematisiert. Sie verweisen somit auch auf das selbstgesteuerte Lernen in digitalen Unterrichtssettings (u.a. Würffel 2016). Online-Wörterbücher und Übersetzungsprogramme sind dabei essentieller Bestandteil des Fremdsprachenlernens und so nicht aus dem Unterricht zu verbannen (vgl. Nied Curcio: 459). „Es wäre viel besser, die sowieso genutzten Hilfsmittel [...] in den Unterricht zu integrieren und die Lernenden zu befähigen, kompetent damit zu recherchieren“ (ebd.). Daraus lässt sich nicht nur die Notwendigkeit von Medien- und Methodenvielfalt schließen, sondern auch die Stärkung mediendidaktischer Fertigkeiten sowie der Medienkompetenz aller Akteur*innen des Online-Unterrichts wird in ihrer Dringlichkeit deutlich. Unter Berücksichtigung der individuellen Ressourcen und Ausgangslagen der Student*innen sind so auch weiterführende und zielgruppenspezifische Überlegungen zum Einsatz digitaler und dialogischer Medien wie Instant Messaging (u.a. Grünewald 2016; Abdulatief / Guzula 2018) anzustellen.

Diese kurze Zusammenschau bildet nur eine Auswahl an Überlegungen ab, die einen Theorie-Praxis-Transfer anstoßen können und aus denen sich neue Fragestellungen ergeben. Neben einer weiteren Anpassung der organisatorischen Rahmung für die digitale Lehr-Lern-Umgebung sind vor allem auch die Curricula an die veränderten Bedingungen anzugleichen. In einer langfristigen Betrachtung steht die Frage nach dem Mehrwert des Online-Unterrichts im Raum – und vor allem auch die Reflexion darüber, welche Bestandteile des virtuellen Hörsaals in einen erneuten Präsenzunterricht eingehen können und sollen. Dargestellt wurde so auch, dass vorhandene digitale Ressourcen bisher nicht entsprechend ausgeschöpft und damit verbundene Digitalisierungsprozesse mit dem Transfer zum Online-Unterricht häufig erst angestoßen wurden. Als Schlüsselbegriff kristallisiert sich die *digital gestützte Lehr-Lern-Umgebung* heraus, welche analoge und digitale Elemente miteinander verbindet.

Anmerkungen

1 Der vorliegende Beitrag wurde im August 2020 verfasst. Alle Angaben beziehen sich auf diesen Zeitpunkt. Der Bericht ist daher als ein erster Praxisbericht zu verstehen und die entsprechenden Informationen sind nicht als fixiert zu betrachten.

2 Es soll dabei angemerkt werden, dass einzelne Fakultäten, Institute und Sektionen die digitale Lehre trotz dieser Empfehlung in Form von synchronen Lehr-Lern-Formaten umsetzten. Diese wurden teilweise als fakultative und vertiefende Unterrichtseinheiten angeboten. In Bezug zu den einzelnen Universitätsstandorten muss aber auch festgestellt werden, dass synchroner Online-Unterricht stellenweise als verpflichtender Bestandteil eines *Emergency Remote Teaching* und in Form von Videotelefonie umgesetzt wurde. Die erläuterten Empfehlungen wurden indes auch für das zweite Semester im Hochschuljahr 2020 übernommen.

3 *Academic Exclusion*: Studierende, die ein Studienjahr zum zweiten Mal nicht bestehen beziehungsweise nicht ausreichende Kursnoten vorweisen, werden aus der Universität ausgeschlossen. Studierende müssen sich dann erneut bewerben – und diese Bewerbung wird von einer Kommission begutachtet.

4 Mit dem Aussetzen des Präsenzunterrichts kam es an den in diesem Beitrag betrachteten Universitätsstandorten auch zur schrittweisen Schließung der Campusgelände sowie der Student*innenwohnheime. Diese Restriktion stellte und stellt für Studierende eine maßgebliche Veränderung der individuellen Lern- und Arbeitsbedingungen dar, da im Zuge der Schließungen der Zugang zu beispielsweise campuseigenen Computerarbeitsplätzen oder konstanter Internetverbindung nicht möglich ist. Die teilweise ermöglichte Leihgabe benötigter Hardware sowie die Ausstattung mit Datenpaketen durch die nationalen Internet- und Mobilfunkbetreiber konnten den entsprechenden Einschränkungen seitens der Studierenden zwar entgegenwirken, diese aber nicht gänzlich auflösen.

5 Unter dem Stichwort *Connectivity* verweist dieser Beitrag im Folgenden noch genauer auf Unterrichtsinteraktionen als Herausforderung im synchronen und asynchronen Online-Unterricht.

6 Die Lehrenden sehen sich diesbezüglich auch mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass ein entsprechendes Plagiat beziehungsweise der Einsatz von Übersetzungsprogrammen zwar vermutet, aber

nicht eindeutig belegt werden kann. Dies erscheint auch bezüglich einer möglichen individuellen Progression sowie autonomer Lernprozesse der Studierenden als besonders relevant und verlangt von den Dozierenden ein Grundvertrauen in das eigenständige Arbeiten der Student*innen. Entsprechende Handlungsmöglichkeiten als Sanktion eines vermuteten Plagiats werden so erschwert.

7 Für dieses Fazit ist auch die Überzeugung leitend, dass die bloße Verfügbarmachung von analogem Lehrmaterial im elektronischen Format zwar ein wertvoller Bestandteil der Nachbereitung von Präsenzunterricht ist, jedoch nicht ausschließlich der Digitalisierung als Prozess in der akademischen Lehre gerecht wird. Die Digitalisierung von Lehr-Lern-Umgebungen umfasst damit deutlich mehr als das deckungsgleiche Übertragen methodisch-didaktischer und pädagogischer Elemente von analog auf digital.

8 Dieser Praxisbericht rekurriert wiederholt auf die (Re-)Produktion und Kontinuität solcher ungleichen Zugänge (auch) zu Ressourcen in der aktuellen COVID-19-Krise. Die Leihgabe benötigter Hardware ist in Abhängigkeit der finanziellen Ausstattung und damit verbundener Fördermöglichkeiten an den hier betrachteten Universitätsstandorten nicht in gleichem Maße möglich. Auch die Gewährleistung des Zugriffs auf Lernplattformen und universitäre Internetseiten ohne kostenpflichtigen Datenverbrauch erschöpft sich auf der einen Seite durch den Einsatz von zusätzlicher Software (beispielsweise für synchronen Unterricht via Videotelefonie). Auf der anderen Seite bedingen Defizite in der digitalen Infrastruktur (nicht nur in ländlichen Räumen) lückenhafte Internetverbindungen. Diese ungleiche Vulnerabilität der Studierenden muss sich so auch in der Umsetzung von Digitalisierungsprozessen der akademischen Lehre äußern: Die Verfügbarkeit der campuseigenen digitalen Infrastruktur für alle Student*innen erscheint essentiell, um den Zugang zur virtuellen Lehr-Lern-Umgebung unabhängig von der individuellen Ausgangslage zu ermöglichen.

Literatur

- ABDULATIEF, SORAYA / XOLISA GUZULA 2018. Emerging Academics: Using WhatsApp to Share Novice and Expert Resources in a Postgraduate Writing Group. In: Curry, Mary Jane / Theresa Lillis (Hg.): *Global Academic Publishing. Policies, Perspectives and Pedagogies*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 249-263.
- AGUADO, KARIN 2010. Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Christian Fandrych / Britta Hufeisen / Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 817-826.
- CLAUBEN, TINA 2016. Sprachlernberatung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Grit Mehlhorn / Claudia Riemer / Karl-Richard Bausch / Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 381-386.
- DIRIM, İNCI / NATASHA KHAKPOUR 2018. Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dirim, İnci / Paul Mecheril (unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natasha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde, Andrea Johanna Vorrink): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- GRÜNEWALD, ANDREAS 2016. Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Grit Mehlhorn / Claudia Riemer / Karl-Richard

- Bausch / Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 463-466.
- HUNTER, MARK 2019: *Race for Education. Gender, White Tone, and Schooling in South Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLEPPIN, KARIN 2010. Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen / Christian Fandrych / Britta Hufeisen / Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1060-1072.
- KLEPPIN, KARIN 2019. Sprachlernberatung: Hype oder Notwendigkeit? In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46 (5), 571-585.
- LANGNER, ANKE 2019. Weitergedacht. In: Langner, Anke / Matthias Ritter / Jan Steffens / David Jugel (Hg.): *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 231-259.
- LITTLE, DAVID 2010. Portfolios und informelle Leistungsdiagnosen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Christian Fandrych / Britta Hufeisen / Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1315-1323.
- MAURITZ, LISA 2019. Zur Etablierung von Schreibberatung an kamerunischen Universitäten. Eine empirische Untersuchung aus Perspektive studentischer Schreibberater*innen. In: *Deutschunterricht in südlichen Afrika*, 14 (1), 59-79. URL: <https://www.sagv.org.za/publikationen-publications/edusa/> [18. August 2020]
- NIED CURCIO, MARTINA 2015. Wörterbuchnutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt? In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 42 (5), 445-468.
- SCHART, MICHAEL 2010. Projektorientierung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Christian Fandrych / Britta Hufeisen / Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1172-1176.
- SCHMIDT, TORBEN 2016. Sprechen und Interagieren. In: Burwitz-Melzer, Eva / Grit Mehlhorn / Claudia Riemer / Karl-Richard Bausch / Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 102-106.
- WÜRFEL, NICOLA 2010. Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Umgebungen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Christian Fandrych / Britta Hufeisen / Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1227-1243.
- WÜRFEL, NICOLA 2016. Formen selbstgesteuerten Lernens in der digitalen Welt. In: Burwitz-Melzer, Eva / Grit Mehlhorn / Claudia Riemer / Karl-Richard Bausch / Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 386-391.

Zum Verbleib der Germanistik-Studierenden in Kenia

Ergebnisse einer 2019 durchgeführten Umfrage an der Kenyatta University und an der University of Nairobi

LISA MAURITZ

Universität Paderborn

TOBIAS LECHNER

University of Nairobi

Abstract

Since its introduction at the end of the 1960s, German has become increasingly important in Kenya - both at university and at school, where the range of courses is now to be expanded from the secondary school sector to primary schools. With the change in the importance of the subject, the possible fields of employment for graduates of German Studies in Kenya are also changing. For this reason, the authors of this article have designed, carried out and evaluated a survey based on existing studies (Augart/Ikobwa 2013; Mauritz 2018), which looks at the fields of employment of German Studies graduates in Kenya in the period from 2008 to 2018. In this context, it was also asked how satisfied the participants are with their studies in retrospect. Following the presentation of the results, recommendations will be derived from the survey, which will cover the areas of teacher training, language courses, preparation for professional life, postgraduate support and regional exchange.

Einleitung: Die Entwicklung von DaF und Germanistik in Kenia

Das Fach Deutsch wurde in Kenia erstmals im Jahr 1968 unterrichtet – und hat seitdem zunehmend an Bedeutung gewonnen, weil Deutschland für Kenianer*innen zu einem immer wichtigeren Studien- und Wissenschaftsstandort wird. Tatsächlich sind die Zahlen der Deutschlernenden in verschiedenen Kontexten in den letzten fünf Jahren von knapp 6000 auf 13045 gestiegen und haben sich somit mehr als verdoppelt, die Zahl der Schulen mit Deutschunterricht stieg von 82 auf 110 an. Anfang des Jahres 2020 ist Deutsch erstmalig an 35 öffentlichen Primarschulen eingeführt worden – der Beginn einer landesweiten Einführung von Deutsch als Wahlfach. Hinzu kommt eine Curriculareform, in dessen Rahmen die Methodik und Didaktik zugunsten eines kommunikativen und handlungsorientierten Deutschunterrichts geändert werden soll (Auswärtiges Amt 2020: 46): Vor diesem Hintergrund stehen die Universitätsstudiengänge DaF/ Germanistik vor neuen Herausforderungen.

Das Bachelor-Studienfach DaF/Germanistik hat an den beiden Universitäten University of Nairobi (UoN) und der Kenyatta University (KU) die längste Tradition, dort existiert es seit 1983 bzw. 1989. Während die Bachelor-Studierendenzahlen an der UoN sehr gering sind und bisher den zweistelligen Bereich nicht erreicht haben, sind an der KU derzeit (Stand Juli 2020) ca. 100 Studierende für DaF/Germanistik eingeschrieben,

zusätzlich gibt es noch studienbegleitende Deutsch-Sprachkurse für Tourismusstudierende. Dieser große Unterschied lässt sich damit begründen, dass an der KU im Gegensatz zur UoN Deutschlehrer*innen ausgebildet werden.

Seit 1993 wird der bislang einzige Masterstudiengang im Fachbereich Deutsch in der Region Ostafrika an der UoN angeboten, und zwar mit dem Titel „Intercultural German Studies“. Eine DAAD-Förderung ermöglicht alle zwei Jahre 10 Studierenden aus der Region Subsahara Afrika die Teilnahme an diesem Masterprogramm, das auch ein Forschungssemester an einer deutschen Universität vorsieht.

Seit der Jahrtausendwende wird das Fach an immer mehr Universitäten im Land eingeführt. So bietet die private Strathmore University in Nairobi seit 2002 studienbegleitende Deutschkurse an, mit zurzeit rund 250 Teilnehmenden. An der Moi University in Eldoret gibt es seit 2009 einen BA sowie einen B.Ed. mit rund 15 Studierenden, während die Pwani University in Kilifi 2016 ein Germanistikprogramm eingeführt hat, in dem momentan 4 Studierende eingeschrieben sind – im kommenden Jahr 2021 werden jedoch 19 Studierende erwartet. Der jüngste Germanistik-Studiengang Kenias befindet sich seit 2019 an der Rongo University, mit derzeit 50 Studierenden im Wahlpflichtfach Deutsch.¹

Der Aufbau der DaF-/ Germanistik-Studiengänge ist stark an der Inlandsgermanistik orientiert und besteht somit aus den Modulen Linguistik, Literaturwissenschaft, Landeskunde, Interkulturelle Kommunikation, Landeskunde, Übersetzung und an der Kenyatta University sowie der Moi University DaF-Didaktik. Die Moi University ist zudem die einzige Universität, die studienbegleitende Deutschkurse für DaF-/ Germanistik-Studierende anbietet.

Die wissenschaftliche Erforschung der Situation von DaF/ Germanistik in Kenia reicht in das Jahr 1980 zurück. Augart & Ikobwa (2013) stellen die bis 2013 entstandenen Studien gelungen in einem Forschungsüberblick dar. Einen Überblick über die aktuellsten Studien (Augart & Ikobwa 2013, Hampel 2015, Gathigia 2016) gibt Mauritz (2018). Bei der Studie von Mauritz (2018) stehen Optimierungsmöglichkeiten der Curricula kenianischer DaF-/Germanistikstudiengänge im Fokus, und zwar in Hinblick auf die Berufschancen von Absolvent*innen.

Daran anknüpfend geht der vorliegende Beitrag der Frage nach dem beruflichen Verbleib von Studierenden nach, die an einer kenianischen Universität DaF/ Germanistik studiert haben. Von Mauritz (2018) unterscheidet er sich auch in seinem methodischen Vorgehen: Während Mauritz (2018) eine rein qualitative Datenerhebung anhand von Leitfrageninterviews durchführte, liegt dem vorliegenden Beitrag eine größtenteils

quantitative Fragebogenerhebung zugrunde, um einen umfassenderen Blick auf die aktuelle Situation zu erhalten. Das Ziel des Beitrags besteht darin, ausgehend von der beruflichen Entwicklung von Absolvent*innen Schlüsse darauf zu ziehen, welche Berufsbilder nach einem DaF-/Germanistikstudium in Kenia realistisch sind und wie Studierende besser auf ihr Berufsleben vorbereitet werden könnten.

Im Folgenden wird zunächst auf die Methodik der Umfrage eingegangen, bevor die Ergebnisse präsentiert werden. Eine Zusammenfassung mit Empfehlungen, die sich aus den Ergebnissen ableiten lassen, runden den Beitrag ab.

Methodik der Umfrage

2019 führten die Autor*innen dieses Beitrags eine Umfrage durch. Sie kontaktierten möglichst viele Absolvent*innen von Deutsch-Programmen in Kenia in den Jahren 2008–2018. Dies betrifft, da Deutsch-Programme an anderen Universitäten erst in den letzten Jahren eingeführt wurden, nur die Kenyatta University und die Universität Nairobi, und zwar an der Kenyatta University die Programme Bachelor of Arts und Bachelor of Education, an der University of Nairobi die Programme Bachelor of Arts und Master of Arts.

Es gestaltete sich als sehr schwierig, die Kontaktdaten der ehemaligen Studierenden zu erhalten. Weder die Kenyatta University noch die University of Nairobi konnten Kontaktdaten der Alumni zur Verfügung stellen. Zusätzlich dazu gibt es keine offiziellen Statistiken zur Anzahl der Studierenden. Über Teilnehmerlisten von Kursen konnten jedoch viele Studierende kontaktiert werden. Insgesamt wurden rund 100 Studierende via E-Mail oder SMS angeschrieben. 32 davon (also ein Drittel) haben an der Umfrage teilgenommen. Die Ergebnisse der Umfrage sind daher nicht repräsentativ, geben jedoch trotzdem einen wichtigen Einblick in die Lebenswirklichkeit der Alumni.

Die Umfrage wurde via Limesurvey in englischer Sprache durchgeführt. Sie umfasst 13 Fragen, vor allem zu den Berufsperspektiven von Germanistik-Studierenden in Kenia und dazu, wie die Teilnehmenden das Studium im Rückblick betrachten. Im Folgenden werden die Antworten zusammenfassend wiedergegeben. Alle Zahlen sind Prozentzahlen, sofern nicht anders gekennzeichnet. Alle Prozentsätze werden gerundet, wodurch die Summe nicht genau 100 ergibt.

Ergebnisse der Umfrage

Kombination des Studienfaches: 78 Prozent kombinierten das Studienfach Deutsch/Germanistik mit anderen Studienfächern. Die beliebtesten Kombinationsfächer waren:

Religion	32
Geschichte	28
Geographie	28

Weitere Fächer (Medien, Linguistik, Soziologie) wurden nur einzeln genannt.

Fast alle Teilnehmenden der Umfrage haben nach Studienabschluss eine Arbeit gefunden (Beschäftigungsstatus):

Vollzeit	46
Teilzeit	31
Honorarbasis	14
Arbeitslos	9

Arbeitsbranche: Die meisten Teilnehmenden der Umfrage arbeiten als Sekundarschullehrer*innen, an einer Universität oder für eine ausländische (deutsche) Organisation:

Unterricht an Primarschule	0
Unterricht an Sekundarschule	28
Unterricht an Universität	13
kenianisches Unternehmen	9
ausländisches Unternehmen	3
kenianische Institution / Organisation	3
ausländische Institution / Organisation (DAAD, GIZ, Goethe, Botschaft)	9
Tourismus	3

Die Frage, ob die Erwartungen bezüglich der Arbeitsmöglichkeiten erfüllt wurden, hat sehr unterschiedliche Reaktion hervorgerufen. Für mehr als ein Viertel (27 Prozent) wurden die Erwartungen nicht bzw. sogar gar nicht erfüllt:

Nein, gar nicht	9
Nein	16
Mittelmäßig	19
Ja	38
Ja, sehr	19

Drei Viertel (78 Prozent) würden nochmal das Studienfach Deutsch / Germanistik wählen, die anderen sind unterentschlossen oder würden es nicht mehr wählen:

Nein, definitiv nicht	6
Nein	3
Vielleicht	13
Ja	6
Ja, definitiv	72

Sehr positiv schneidet das Image der deutschen Sprache ab. 91 Prozent finden es gut, Deutsch und nicht eine andere Sprache gewählt zu haben:

Nein, definitiv nicht	3
Nein	0
Vielleicht	6
Ja	16
Ja, definitiv	75

Für die große Mehrzahl der Teilnehmenden haben sich die Deutschkenntnisse als nützlich für ihre derzeitige Arbeit erwiesen: 84 Prozent sagen ja, 15 Prozent konnten in Bezug auf ihre Arbeitsmöglichkeiten keinen Nutzen aus ihren Deutschkenntnissen ziehen:

Nein, gar nicht	6
Nein	6
Mittelmäßig	3
Ja	3
Ja, sehr	81

Ähnlich sind die Ergebnisse bei der Frage, ob sich die Teilnehmer der Umfrage durch das Deutsch-/Germanistikstudium genügend auf ihre Arbeit vorbereitet fühlen. Zwar ist die Zustimmung mit 82 Prozent groß, aber immerhin 13 Prozent fühlen sich nur mittelmäßig vorbereitet:

Nein, gar nicht	3
Nein	3
Mittelmäßig	13
Ja	19
Ja, sehr	63

Auf die offene Frage, warum die Teilnehmenden der Umfrage Deutsch/Germanistik als Studienfach ausgewählt hatten, antworteten interessanterweise gleich viele, dass es *job opportunities* waren, wie jene, die die Liebe zur deutschen Sprache / Literatur / Kultur zum Studium geführt hat. Die Anziehungskraft der deutschen Sprache und Kultur ist also ein nicht zu vernachlässigender Faktor (soft power) im Vergleich zu ökonomischen *opportunities*:

Job opportunities	53
Liebe zur deutschen Sprache / Literatur	53

(Offene Frage; Mehrfach-Antworten und andere Antworten waren möglich.)

Zuletzt hatten die Teilnehmenden der Umfrage die Möglichkeiten, Verbesserungsvorschläge im Hinblick auf die Deutsch/Germanistik-Studiengänge an den beiden Universitäten zu machen. Die teilweise recht ausführlichen Kommentare können folgendermaßen zusammengefasst werden: Verbesserung der Sprachkenntnisse während des Studiums, bessere Qualifizierung für den Arbeitsmarkt, Verbesserung der Didaktik-Ausbildung im B.Ed. und M.A., Stipendien und Postgraduate-Ausbildung, Zugang zu Lernressourcen. Im Folgenden beispielhafte Auszüge der Kommentare:

Verbesserung der Sprachkenntnisse während des Studiums:

- „*One has to combine learning German at the university with Goethe Institut courses otherwise one will graduate with a very low language proficiency level.*“
- „*Students studying German language should be offered language courses to get to at least a B2 and above level to be able to apply the university course effectively. I had to do language courses up to level C2 at the Goethe Institutions in Nairobi.*“
- „*Internship opportunities in German organisations to enhance the language skills.*“

Viele Absolventinnen und Absolventen bemängeln insbesondere fehlende Möglichkeiten, die Sprachkenntnisse auszubauen und zu verbessern, sei es durch Sprachkurse als auch durch Gesprächsmöglichkeiten.

Bessere Qualifizierung für den Arbeitsmarkt:

- *„It is important to have other qualifications apart from the German language. It mainly limits job opportunities to teaching. If combined with other skill sets then it becomes marketable.“*
- *„Studying only German is not enough. The new generation must combine German with another topic like political science or others.“*

Das Studium der deutschen Sprache an sich ist nicht genügend für den Arbeitsmarkt. Kombinationen mit anderen Fächern sowie Soft-skills-Training werden gewünscht.

Verbesserung der Didaktik-Ausbildung im B.Ed. und M.A.:

- *„I think more focus on the teaching of the didactic of teaching German especially for those who teach German as a Foreign Language.“*
- *„Since there is a relatively high probability that a considerable number of German Studies graduates are going to work in institutions of learning, it may be good to consider including a teaching methodology/best teaching practice unit course at the M.A. level.“*

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Umfrage wünschen sich eine vertiefte Didaktikausbildung. Didaktikkurse existieren beispielsweise an der Kenyatta-Universität, jedoch nicht an der Universität Nairobi.

Stipendien und Postgraduate-Ausbildung

- *„Mine is more like a compliment. You are doing a great job just please try to increase number of in-region scholarships for West Africa especially Nigeria.“*
- *„A lot of young people like me leave the university with the dream of advancing our education in something that we truly have a passion for, but most of these dreams are thwarted because of lack of opportunity.“*
- *„I wish and pray that the German organisations including the German Embassy and Goethe Institut not forgetting the DAAD could give more scholarship opportunities to us teachers especially me to further our studies in the German Language to deliver 100 %.“*
- *„It would be more encouraging for the students (both undergraduate and postgraduate) if there were chances of spending a semester abroad (Germany). The exposure to the language and German culture and also interaction with students from different cultures would be enriching.“*

Stipendien für Studierende aus anderen afrikanischen Ländern, Stipendien für angehende Lehrpersonen, Austauschsemester in Deutschland: Bereits existierende Programme und selbstorganisierte Studienaufenthalte sollten stärker in das Marketing von Hochschulkooperations-Organisationen wie dem DAAD einfließen.

Zugang zu Lernressourcen:

- *„So far DAAD and Goethe are doing a very good job in enhancing the language. Though they could increase the number of seminars and probably start a book shop where interested parties can buy their own personal books, games etc that will go a long way in individuals improving their language.“*

Zusammenfassung und Empfehlungen

Lehrer*innen-Ausbildung: Viele Teilnehmende der Umfrage sind mit der Didaktik-Ausbildung nicht zufrieden – dies betrifft die Kenyatta University. Die vermutlich große Nachfrage nach Deutsch-Lehrpersonen in den nächsten Jahren aufgrund von Curricula-Reformen im Primar- und Sekundarbereich bietet eine gute Gelegenheit, das Curriculum den neuen Anforderungen anzupassen: Neben der Einführung von Deutsch als Fremdsprache an vielen Schulen wurden/werden die Schulcurricula auf Komptenzorientierung umgestellt. Die Einführung eines Masterstudiengangs mit didaktischem Schwerpunkt, wie sie an der Kenyatta University angedacht wird, sollte zudem vom DAAD von Anfang an begleitet werden. Eine Zusammenarbeit mit deutschen Universitäten und Schulen (Praktikantenaustausch) ist denkbar.

Sprachkurse: Auffallend viele wünschen sich, ihre Sprachkenntnisse während des Studiums zu verbessern. Tatsächlich sind Sprachkurse nur selten Teil des Curriculums. Bei den B.A.- und B.Ed.-Programmen an den Universitäten Kenyatta und Nairobi ist B1 Voraussetzung für die Aufnahme in das Studium, jedoch ist das Sprachniveau bei vielen Studierenden erheblich niedriger. Die Studierenden benötigen daher begleitende Sprachkurse. Eine Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut existiert bereits: Teilnahme an Sprachkursen zu einem günstigeren Preis sind für eingeschrieben Deutsch-Studierende möglich (de facto aber trotzdem für viele noch zu teuer). Langfristig ist ein Angebot von Sprachkursen direkt an den Universitäten notwendig.

Vorbereitung auf das Berufsleben: Abgesehen von denjenigen, die als Lehrer arbeiten, fühlen sich viele Alumni nicht genügend auf das Berufsleben vorbereitet. Das Erlernen berufsspezifischer Sprachen („Fachsprachen“) wäre eine sinnvolle Ergänzung der bestehenden Curricula. Solche Kurse könnten dann auch für jene angeboten werden, die nicht Deutsch/Germanistik als Fach studieren. Zusätzlich sollten Gebrauchstexte stärker in die Curricula eingebaut werden (von der E-Mail über den Lebenslauf bis hin zur mündlichen Präsentation).

Postgraduierten-Förderung: Es ist aus verschiedenen Gründen schwierig, eine wissenschaftliche Karriere im Bereich Germanistik zu machen oder auch nur eine unbefristete Dozentenstelle an einer Universität zu erhalten. Voraussetzung ist an vielen

Universitäten eine Promotion – deshalb wären mehr Betreuungsmöglichkeiten wünschenswert. Für die wie im vorherigen Punkt vorgeschlagenen Sprachkurse/ Fachsprachenkurse an Universitäten ist zudem es sehr schwierig, externe Sprachlehrende zu verpflichten. Zusammenarbeit mit deutschen Universitäten, wie sie derzeit informell im Zusammenhang mit dem M.A.-Studium an der Universität Nairobi gemacht wird, ist nur ein erster Schritt. Kapazitätsaufbau in Ostafrika ist der nächste Schritt. Für die langfristige Förderung von DaF und Germanistik an Universitäten in Ostafrika wäre eine größere Anzahl an habilitierten und promovierten Germanisten nötig. Ein sehr wichtiger Schritt wäre, wissenschaftliches Arbeiten in den existierenden Curricula zu verankern, sowohl im M.A.- als auch im B.A./B.Ed.-Bereich. Dies würde langfristig die Studierenden qualifizieren und den Wissenschaftsstandort Ostafrika stärken.

Regionaler Austausch: Die Germanistik leidet in Ostafrika generell unter der geringen Anzahl von Studierenden und (promovierten/habilitierten) Dozenten. An regionale Zusammenarbeit wird überraschenderweise selten gedacht. Neben dem deutsch-ostafrikanischen Austausch sollte vermehrt der Austausch innerhalb Subsahara-Afrikas gefördert werden, da es sehr große Unterschiede und daher auch Kooperationspotenziale gibt. Universitäten in Südafrika und Namibia sind sehr forschungsstark, auch Studiengänge in Universitäten in westafrikanischen Ländern (Kamerun) haben aufgrund der sehr hohen Studierendenzahlen ein wesentlich höheres sprachliches und fachliches Niveau als in Ostafrika. Einige Vorschläge:

- *staff exchange*-Programme (derzeit vom DAAD nicht gefördert),
- Studierenden-Austausch mit forschungsstarken Universitäten,
- lose Koordinierung der unterschiedlichen M.A.-Programme (Curricula),
- gemeinsame Projekte von DAAD-Lektor*innen (erfolgreiches Beispiel: gemeinsames Filmprojekt von Studierenden in Kamerun und Kenia),
- Planung/Materialerstellung von Fachsprachenkursen unter Leitung der DAAD-Lektor/innen, sinnvoll wäre dies besonders im Bereich Tourismus (Kenia, Sansibar, Madagaskar, La Réunion).

Die Verbleibstudie wurde mit dem Ziel durchgeführt, durch eine Bestandsaufnahme anhand der Befragung betroffener Studierender einen Beitrag zu einer wissenschaftlichen Fundierung zu leisten, auf deren Grundlage Optimierungen in der Praxis vorgenommen werden können. Dies ist umso wichtiger, da es sich bei der Germanistik in Ostafrika um ein dynamisches Feld handelt, das aufgrund stetig steigender Deutschlernerzahlen immer mehr an Relevanz gewinnt.

Anmerkung

¹ Die Angaben stammen von den Deutschabteilungen der jeweiligen Universitäten.

Literatur

AUSWÄRTIGES AMT (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020.*

Online abgerufen unter:

<https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>, letzter Zugriff: 23.07.2020.

AUGART, JULIA; IKOBWA, MEJA J. [2013]. *(Ost-)Afrikanische Germanistik. Entstehung und Entwicklung von Deutsch in Kenia.* In: eDUSA 8 (1), S. 9–31.

GATHIGIA, MARGARET [2016]. *Motivationsstrategien für kenianische Schüler im DaF-Unterricht.* University of Nairobi. Unveröffentlichte Masterarbeit.

HAMPEL, BERNADETTE [2015]. *Motive zum Deutscherwerb. Eine Fallstudie Studierender in Nairobi.* Universität Bayreuth. Unveröffentlichte Masterarbeit.

MAURITZ, LISA [2018]. *Curricula kenianischer DaF- und Germanistikstudiengänge und Zukunftsperspektiven der Studierenden - Eine empirische Annäherung.* In: Shaban Mayanja, Lisa Mauritz, James Ikobwa (Hg.). „Das Zentrum bewegt sich.“ *Aufsätze zur (ost-)afrikanischen Germanistik.* Reihe: Beiträge zur transkulturellen Wissenschaft. Berlin: Weidler Verlag. S. 111-124.

“Doppeltblicken” as a method of teaching German as a foreign language (GFL) through literary texts.

An empirical and statistically enhanced study at the University of Zimbabwe.¹

YEMURAI CHIKWANGURA-GWATIRISA²

University of Zimbabwe

LUKE OKUNYA ODIEMO

University of Nairobi

CATHERINE AGOYA-WOTSUNA

University of Nairobi

SHABAN MAYANJA

Paderborn University

Abstract

The paper inspects the utility of a conceived intercultural approach, “regard croisé” or “Doppeltblicken”, in order to evaluate the quality of teaching and learning processes when using literary texts to teaching German as a second language at the University of Zimbabwe. The evaluation addresses questions of whether it is advantageous to design a teaching strategy based on this approach. To validate the results, the same framework was used to analyse the quality of an alternative, more traditionally established strategy with regard to effecting inter-cultural awareness. The comparative case study involved 13 students of German Studies aged 19-30; a repeated measures research procedure was used to collect data. The teaching/learning processes were recorded by experts of German Studies for quality learning on the basis of, first, intercultural approach theory and, second, an inter evaluator concordance, Kappa. The results showed that respondents demonstrated better intercultural understanding after being taught using the “Doppeltblicken”-based strategy.

Introduction and Background

Literature plays an important role in the teaching and learning of foreign languages. However, analysis of the quality of teaching/learning process has manifested a number of challenges. Among them is a lack of specifically designed pedagogic content, the absence of empirically tested didactic approaches for teaching a foreign language through literature as well as finally, a lack of specified objectives defining the role of literature in foreign language classes. Most teachers try to include literature in their classroom, but they lack the background and training in that field. As Bandura contends,

unfamiliar cultural background, cultural words, cultural coherence of the discourse can impede understanding of the text and discourage the reader. Students have to be encouraged to respond critically to cultural texts (Bandura 2008:19).

A study by Arich-Gerz and Chikwangura-Gwatirisa (2015) which analysed the quality of teaching process while highlighting Kreutzer's (2009) "Doppeltblicken" intercultural approach at the University of Zimbabwe (UZ) among third year students learning German as a Foreign Language (GFL) established the following. Literature is mainly taught through teacher-centred lectures using short texts and/or poems. In poetry, the focus is on identifying and analysing rhythm and rhyme schemes, whereas in short stories, the students simply write a summary and comment on the broached themes without necessarily considering figures of speech and other "narratological" devices and techniques. Due to the students' limited command of vocabulary and lack of analytical tools in literature, emphasis is inevitably placed on text comprehension. For some attendants, who had never undertaken literary studies before, the complex texts were too difficult to comprehend. Others did not possess enough morpho-syntactical competence that allowed them to tackle literary texts. Their general proficiency in the use of German language for everyday communicative purposes did not seem to translate into the ability to study and critically examine literary texts (Arich-Gerz / Chikwangura-Gwatirisa 2015).

In response to these challenges and as a hypothesis, Leo Kreutzer's (2009) intercultural approach, derived from the concept of "Doppeltblicken" (*regard croisé*, in French) as also exemplified by Ndong (1993), can be considered a viable method of teaching that enhances the reading, writing, speaking and listening through literature while it at the same time develops intercultural communicative competence. As such, this intercultural approach is regarded as an "interkulturelle Zusammenführung von Texten deutschsprachiger und afrikanischer Literatur" (Kreutzer 2009: 58). With *Die Verwandlung* by Kafka (1915) and *L'os de Mor Lam* by Birago Diop (1977) as case examples, Kreutzer (2009: 60ff) demonstrates how it is possible to juxtapositionally analyse an African and German text. When intercultural analysis is conducted on the basis of the "Doppeltblicken" concept, which emphasises the interconnectedness between German and African texts, a comparison between the two can be realised. As a consequence, differences in the publication dates of the respective literary texts, their historical context and audience(s) are not a barrier to understanding the texts (Kreutzer 2009). The concept of the "Doppeltblicken" seeks to ensure that there is an equal treatment and consideration of all cultures without one seemingly being more superior to another. Instead, the concept aims at an intercultural comparison of African and German literary texts whereby the literary texts and culture are explained from different cultural perspectives (Kreutzer 2009:58).

The concept and technique of "Doppeltblicken" affirms that during the process of intercultural comparison of literary texts from the German-speaking countries and Africa, one can view his/her culture in light of him-/herself as well as, simultaneously, that of the other, foreign, target language culture. As a result, one might see the strangeness, or

alterity, of the respective other culture. On a second look however, that strangeness disappears such that one's own culture should appear in a foreign culture (in literary texts) and at the same time the foreign culture also appear in the light of one's own culture (Kreutzer2009). By practising “double look”, a space for intercultural dialogue is created which enables the analysis of one's own culture and that of the other while taking into account their differences and similarities (Tarusha and Haxhiymeri 2014, Burwitz-Melzer 2000, Bredella 1999, Freitag-Hild 2010). This concept allows students to explain different cultures according to their different cultural backgrounds; in this case the German and the African literary texts (Kreutzer 2009).

According to the Council of Europe,

intercultural skills and knowledge include the ability to bring the culture of origin and the foreign culture in relation with each other; cultural sensitivity and the ability to identify and use a variety of strategies for contact with those from other cultures; the capacity to fulfil the role of cultural intermediary between one's own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstanding and conflict situations; the ability to overcome stereotyped relationships. (Council of Europe 2009:104f.)

Scholarly literature asserts that intercultural interaction in a foreign language class is important. In order to promote communicative competence in the learning of a foreign language, it is vital that students learning a foreign language and those from the respective target culture meet and converse (Beate 2013, Fennes /Hapgood, 1997). Of course, this poses a daunting challenge in places like the African continent where the vestiges of colonialism continue to be felt in the sociocultural and linguistic spheres. European languages continue to occupy a position of symbolic superiority in relation to indigenous languages. Negotiating intercultural dialogue might thus prove difficult if the historical imbalances are not properly dealt with. On the other hand, initiatives such as the 2018 visit of a group of Zimbabwean (UZ) students to German universities (Wuppertal and Regensburg) have demonstrated that encounters of this kind are in fact realisable, and do take place (Bergische Universität Wuppertal 2018). With this in mind, the use of literary texts in a foreign language class has been recommended for the students to be able to know the target culture and be able to appreciate literary texts better (Agossavi 2010; Ökten 2013). Gökberk and Frölich (1997) contend that

[b]reaking with a German pedagogic model that advocates teaching German literature in foreign countries as it is taught in Germany under the assumption that it can be read and understood in other cultures exactly as it is at home, intercultural Germanistik stresses the importance of interaction between the culture represented in a text and the culture of the reader (Gökberk and Frölich 1997: 4)

The intercultural approach described here is not new in teaching and learning of foreign languages (and, especially, German studies). Previous approaches have however been criticized for promoting the superiority of German culture over Africa either directly or indirectly. Wierlacher's (1980) approach for instance subtly promotes German culture as being superior. According to his approach as critically seen by Sow (1986) and Ndong (1993), foreign students of German literature should benefit from reading German literature so as to enrich their lives. Wierlacher does not explain how German literature or culture should also benefit from such intercultural interaction.

Indirectly, Sow (1986) posits and links intercultural German studies with the development of Africa and Germany. He compares the literature from Africa and Germany, and goes on to state that there is a close relationship between literary imagination and the way in which Africa and Germany have developed. Sow's argument hinges on the fact that Africa and Germany have undergone similar historical and developmental processes. With his focus on the similarities, Sow underscores the fact that German is no way more superior than Africa, but rather that the shared similarities imply that they are at par. Sow recalls dependency-theoretical approaches by means of which underdevelopment can be explained. As far as cultural contrasts and intercultural communication are concerned, his argument does not hold as long as total asymmetry shapes the interactions between developing and industrialized countries. For as long as the former are in a tremendous dependence on the latter, there can be no question of intercultural communication. This, according to Sow, leaves the development in Africa to appear as a preliminary or an early stage of the European development process. Ndong (1993, 2008) later attests that German and African literature cannot in fact be compared to the point of reaching some sort of common level. As observed by Kreutzer: "Denn wenn 'das Eigene' und 'das Fremde' mit einander ,eins zu eins' verglichen werden, dann führt das zwangsläufig zu Fehlschlüssen und falschen Bewertung" (Kreutzer 2009:59). Instead of a comparison of literature(s), he champions the communication of literature(s) where he says "Literaturen blicken einander an" (Ndong 1993:14).

It is against this background that Kreutzer (2009) introduced the notion of "Doppeltblicken" which aims at appreciating the "other" from the viewpoint of the "self" and vice versa. It is important to know that through the use of "Doppeltblicken"/intercultural approach, teaching of German literature is supposed to enhance the students' cultural awareness, to motivate students to enjoy reading literary texts in German as well as enhance their knowledge and critical thinking (ibid.). This means that "Doppeltblicken"/intercultural approach does not only generate effective teaching methods, but that it should also be able to provide a framework for the quality of teaching in a literature lecture. The following elaborations, based on empirical

evidence from Zimbabwean university classrooms as they are, are a step toward clarifying whether this hypothesis can hold true or not.

Research Design and Method

For the purposes of this study, repeated measure comparative case study design was used. The same group of participants was exposed to the two methods of teaching literature after which they responded to a set of open-ended questions about the literary texts, German and African ones, they had been taught. It was vital to collect original information from the participants in the pre-test before they were exposed to a “Doppeltblicken” approach. The qualitative data helped to fill gaps in the results from the questionnaires in the pre- and the post-test. It helped to explain how one understands to what degree the teaching method influenced the learning of German literature of the participants. Given that there was a strong possibility that participants would naturally be biased in the ways in which they responded to the question, this study made use of independent evaluators who would go through the responses of the participants and flag instances in which they considered students to be biased in their responses. In this process of validating responses, evaluators looked at the responses and flagged whenever participant responses were similar to other responses. In some instances, it was clear that participants could have been collaborating or copying from each other. In other instances, inconsistencies also highlighted that participants were either giving incorrect information or were unsure of their responses.

Test persons/Target Population

A cohort of students aged between 19 and 30 years, studying German as a foreign language at the University of Zimbabwe made up the target population. A total number of 72 students from 1st to 3rd year took part in the enquiry between 2015 and 2017.

Sample Size

Out of the 72 participants, a selection of thirteen (13) students from level 3 (third year of learning German) was purposively sampled to participate in the study. The criteria for inclusion was that one had to have attained level B1 of language proficiency as stipulated in the Common European Framework of Reference. According to this framework, the assumption was that the participants were able to read and understand the literary texts of a similar level as the ones they tackled in this study, as well as comprehend the “Doppeltblicken” approach itself. Of the 13 students, nine were female. Besides German, the 13 participants were also studying other subjects in humanities namely (five English literature, two Theatre Arts, two Archaeology, two Philosophy and another two Religious Studies). When conducting the research, the researcher had 5 years of experience as teacher of German as a foreign language at university level, and was also the lecturer.

A group of five evaluators lecturing German as a foreign language at universities in Zimbabwe, Kenya, Sudan and Germany, rated participant responses. They added, in other words, unbiased expert response to the responses collected from the students. The pre- and post-test answer sheets of the participants were given to the evaluators to score the participants against the marking scheme to establish the difference in gains in learning achieved as a result of the two methods of teaching. The rating for the availability of the essential attributes of intercultural understanding namely: *interpretation, cultural understanding, value of beliefs and attitudes* and *awareness of cultural behaviours and relation to reality* was conducted and a marking scheme used. Another five evaluators did the same after “Doppeltblicken” teaching strategy was carried out.

Instruments

The instruments were subdivided in Section A and Section B. Section A required the participants to provide demographic information. Section B required the participants to respond to given tasks on the subject matter. The tasks were different (e.g., in Phase 1 students were required to answer 4 open-ended questions and in the Phase 2 they were required to answer 5 open-ended questions).

Teaching sequences

The teaching sequence in this study is understood as a logical and systematic progression of lectures that the researcher prepared. The sequence demonstrates how the whole language/literature learning was built from separate pieces. Each activity was logically built from what the students previously had studied, and led them to a subsequent activity. The sequence helped to create a pedagogical coherence that was meant to help the students stay on task. The lectures were offered three hours per week for seven weeks.

Phase 1: Teaching-learning process derived from the traditional method used at University of Zimbabwe

Lesson 1

a. Introduction

In the introduction to the lesson, the teacher explained to the students that they would have to read two texts, one from a German author and the other from a Zimbabwean author. The teacher explained the main objective of the lesson which was to read and understand the texts as well as to know the background information of the authors. It should be noted that no topos-related or other interpretational connections or points of convergence between the two texts were communicated to the students beforehand. This was to ensure that students’ views would not be biased. It is also worth pointing out that

the language of instruction in these classes was German and students were expected to speak in German at all times.

b. Presentation

The teacher requested that the students read *House of Hunger* (1978) by Dambudzo Marechera first and then “Das Brot” by Wolfgang Borchert so that the students move from the known to the unknown. *House of Hunger*, though it is a short story as well as the name-giving title of the story collection, is longer than “Das Brot”. The teacher only read the first part, the first twenty pages, with the students in class and the students had to go and finish reading by themselves.

c. Interpretation

Since students read other parts of the texts outside class, the teacher asked students what they had understood from the short story. Some students reported what they understood and some did not.

Lesson 2

a. Introduction

The teacher explained to the students the objective of the lesson, which was to read and comprehend the short story and report to the class what they would have understood.

b. Presentation

The teacher started by asking the students to present the tasks they had been given as homework. The students presented the background information individually. Some students did not do the work because they had no access to internet. After the reports from the students, students read the last remaining part of the short story. Most students could read 45 pages as the teacher had requested, only a few could read 40 pages.

c. Interpretation

Preliminary information: Students had read *House of Hunger*, but started from page 61 instead of page 66, so some of them could not reach the target the teacher had set. The students finished reading the short story and were asked to summarize the whole book as well as naming the characters and their roles in the short story.

Lesson 3

a. Introduction

The students were introduced to the second short story, Wolfgang Borchert’s “Das Brot”, and the teacher explained the expected learning outcomes.

b. Presentation

The teacher asked the students to read more about the author and the types of work he wrote.

c. Interpretation

Since “Das Brot” is a short story, the students read and finished it within some minutes. The teacher stopped the students from reading at some instances and asked them what they understood from the text. All the students took time to look for some words they did not understand from the texts. The teacher asked the students to contextualize the words and be able to get the meaning of the sentence. After reading the short story, students summarized and discussed what they understood from it.

Lesson 4

a. Introduction

Students were given questionnaires and were told to sit separately, at least one meter apart.

b. Presentation

The teacher explained the tasks to the students.

Phase 2: Teaching/learning process derived from the “Doppeltblicken”-based intercultural approach

As mentioned before, the main aim of these lectures was to acquaint students with the “Doppeltblicken”-based intercultural approach: what it involves and how it can be applied to textual analysis. The teaching progressed as follows:

Lesson 1

The lessons, as in the first phase, were three hours long and were held on a weekly basis. In the first lesson, the teacher elaborated on the objectives of the lecture where students were tasked with giving a summary of the excerpts of the text they read in class and to report information about the author and the setting, compare and contrast the author’s style of writing with the local authors. All this was supposed to be done in German. The students were asked if they had read any texts in German and in Shona or English that focused in one way or another on Zimbabwe or another African country. Most students had read novels in Shona and English by Zimbabwean authors. All of them had read poems in German. The teacher asked if the students found the narratives they had read interesting. Some students answered the questions and some hesitated because the lesson was being conducted in German. The teacher then introduced the “Doppeltblicken” intercultural approach to the students. They were given a platform to ask questions about the approach or anything in relation to it. The teacher also explained to the students that

they were going to read texts from two different cultural backgrounds, Ngugi waThiongo's *Petals of Blood* and Bertolt Brecht's *Der gute Mensch von Sezuan*.¹ Students were put into groups so that they could discuss the novel *Petals of Blood*. They were tasked to read information about the author, about other works he wrote and what he generally writes about. After this task students were asked to report the same about local writers and compare the style of writing of the authors. In some instances, the teacher would ask the students to explain what they had understood individually. At the end of the lecture the students were put into groups and would summarize what they had learned, and they asked each other questions. The teacher would also ask thought provoking questions.

Lesson 2

The teacher explained to students that they were expected to report what they had understood from *Petals of Blood* and give summaries of excerpts from the texts and also after every chapter. They were also expected to comment on the style of writing of not only Ngugi, but also other writers they knew. Students continued to read the novel loudly in class and whenever necessary, they discussed what they found interesting or shocking. The teacher asked questions, for example, why some characters are rich and others are poor and why most of the characters were lamenting. At times the teacher picked students to answer but sometimes students would just raise their hands voluntarily and answered the questions. Students wrote notes during the lecture. They were given time to look for information on the internet. They also worked in groups, asking each other questions and reach a conclusion that they would present in class. The students were also given the chance to report any real life experiences similar to the story in the novel.

Lesson 3

The teacher explained the objectives of the lecture, which consisted of giving a summary of the parts of the story they had read, to report what they had understood from the text in class and to suggest themes. Students were encouraged to comment if they found anything similar to texts they have read before.

Students discussed different topics in class, for example causes of hunger and why there was drought in Ilmorog and why most characters were suffering. Students were

¹Both Borchert's "Das Brot" in Phase 1 and Brecht's *Der gute Mensch von Sezuan* in this Phase were appropriate for the students who had B1 level of language proficiency. At B1 level, the Common European Framework of Reference for Languages stipulates that students should be able to understand and also produce simple connected texts on topics familiar to students or any other topics of their personal interest as a qualification for B1 level of proficiency.

asked if they could relate the story to anything that happened in their lives or the lives of their relatives and friends. Students also gave a summary of the whole novel. They provided characterizations and named themes and ideas they found outstanding.

Lesson 4

Before the students were introduced to a German drama text, *Der gute Mensch von Sezuan* by Bertolt Brecht, they summarized what they had learned in the last lectures. Students read the play and summarized what they understood. The use of dictionaries was intense in this lecture because students came across many unknown words. Students were asked if they could identify any similarities and differences in the two texts *Petals of Blood* and *Der gute Mensch von Sezuan*. Some could name differences of societal backgrounds as well as different settings and different genres of the texts.

Lesson 5

At the beginning, a summary of the parts of the texts the students had read so far was given. In this lecture, many students volunteered to read or give summaries of the proceeding of the story. The goal of the lecture was to motivate the students to ask, describe and discuss if there were any cultural differences and similarities in the two texts, *Petals of Blood* and *Der gute Mensch von Sezuan*. Students discussed these at length and some did not agree on cultural aspects which other students deemed typical. In the end some students willingly gave a summary of what they had learnt about the texts and their reactions to it.

Lesson 6

In the last lesson, students were given the platform to choose how they wanted to present what they had learnt from the two texts. The objective of the lesson was simply to retell the stories presented in both texts and to bring out the themes in the two texts through role plays in class. Students allocated roles amongst themselves and were split up in two groups. One group did a short play on *Petals of Blood* and the other group on *Der gute Mensch von Sezuan*. The students exchange roles: those who performed *Der gute Mensch von Sezuan* performed *Petals of Blood* and the ones who performed *Petals of Blood* first now performed *Der gute Mensch von Sezuan*. After the performances, the students had a recap of the “Doppeltblicken” intercultural approach, its characteristics and notions, and discussed how they presented the short stories.

Short essay questions guide

Participants were supposed to respond to short essay questions for evaluation as to whether they had understood the texts they had read. The questions for Phase 1 were as follows:

1. *Was fällt Ihnen zu den beiden Texten ein?* (What are your comments about the two texts?)
2. *Benennen Sie die Themen in den beiden Texten* (Name the themes in both texts).
3. *Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den beiden Texten?* (Are there any similarities or differences between the two texts?)
4. *Sehen Sie Ähnlichkeiten in Unterschieden und umgekehrt?* (Do you find any similarities in differences and vice versa?)

In Phase 2, participants responded to five short essay questions, namely:

1. *Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den beiden Texten?*(Are there any similarities and differences between the two texts?)
2. *Sehen Sie Ähnlichkeiten in Unterschieden und umgekehrt?* (Do you find any similarities in differences and vice versa?)
3. *Hilft Ihnen der interkulturelle Ansatz, den deutschen Text besser zu verstehen? Falls ja, inwiefern?* (Has the intercultural approach helped you understand the texts better? If yes, please provide details.)
4. *Fördert der Ansatz einen interkulturellen Dialog?* (Does the approach promote intercultural dialogue?)
5. *Können Sie anhand dieses Ansatzes über Ihr eigenes Leben bzw. über die Gesellschaft in Simbabwe besser reflektieren?* (With the aid of this approach, could you/were you able to reflect on your own life or society in Zimbabwe better?)

Response Analysis

The rating for the availability of the essential attributes of intercultural understanding consisted of four thematic items of analysis, namely: *interpretation, cultural understanding, value of beliefs and attitudes and awareness of cultural behaviours and relation to reality*. Five evaluators (see above) rated four thematic items as either “Not Available”, “Available” or “Highly Available”. Each of the four aspects of intercultural approach was taught in three lessons under the traditional method used at University of Zimbabwe, and six designed lessons in “Doppeltblicken”. The minimum and maximum values are within the range of 1, 2 and 3 standing for “Not Available”, “Available” and “Highly Available” respectively. It was important to determine whether the evaluators agreed or disagreed on the quality of delivery with regard to the four thematic items of intercultural approach during the two learning processes. The Scott/Fleiss inter evaluator concordance test, KAPPA (k), was run for the judgment of availability of each thematic item by the evaluators for both teaching/learning processes besides the respondents providing their subjective observation as to whether these thematic areas were addressed during learning process. A t-test was conducted to validate the comparative superiority of each strategy as evaluated by the evaluators on the basis of the intercultural approach.

Results

The following section presents the description of the teaching process in Phase 1 and Phase 2. Findings of evaluation of the quality of the teaching as well as of the learning process by both the evaluators and participants will be provided.

Intercultural approach-informed analysis of quality of teaching/learning processes

As mentioned, the quality of teaching sequences during implementation was rated across four thematic areas of intercultural approach namely, interpretation, cultural understanding, value of beliefs and attitudes and awareness of cultural behaviours and relation to reality.

Students managed to look at the social and historical contexts of the two texts during class and were also able to put it into writing. They were able to identify concrete examples from the text, for example, for the first question: *Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den beiden Texten?* (Are there any similarities and differences between the two texts?). One student (anonymised here) partaking in the second phase answered:

<i>Answer from the student in German</i>	<i>Translation into English</i>
<i>Beiden Texten sprechen über Hunger. Aber die Hunger in House of Hunger ist nicht für Essen nür. Es ist für Freiheit und Frieden. Auch beide Texten siegt die wichtig role von Frauen, aber in House of hunger sie sind Prostitueren werden. Es ist nicht so in Das Brot. Vielleicht alles war hungrisch und haben kein Lohn für die Hure. In House of Hunger andere Themen wie Ausbildung ist wichtig aber in Das Brot, seigt mannErgenis der Krieg. Beiden texten siegt die Ergenis auf die Krieg, obwohl es anderes ist.</i>	<i>Both texts speak about hunger but the hunger in House of Hunger is not only about food. It is for freedom and peace. Both texts also (show) the important role of women, but in House of Hunger they become prostitutes. It is not like that in “Das Brot”. Probably all (the people) were hungry and they could not pay the prostitutes. In House of Hunger other themes like education are important while “Das Brot” (shows) the results of war. Both texts (show) the results of war although in different ways.</i>

In this particular answer, the student was explaining the situations in the two texts by pointing out similarities in differences and vice versa. It showed that the students were critically engaging with the texts under the “Doppeltblicken” strategy. Almost all the students could give similar answers to the ones above but expressed differently.

The responses from the learners on the subsequent test items further amplify the above argument, such as the responses to the second question: *Sehen Sie Ähnlichkeiten in Unterschieden und umgekehrt?* (Do you find any similarities in differences and vice versa?). In Phase 2, after the students had acquired the knowledge about the intercultural approach, other students could identify the similarities and differences and in some cases could not link the two for the answer to be suitable for the question, for example (anonymised):

<i>Answer from the student in German</i>	<i>Translation into English</i>
<p><i>Die Ähnlichkeiten in Unterschieden sind leiden. In beiden Texten sind leiden. Leute hat kein Essen aber die Unterschiede ist in House of Hunger Leute hat keine friedlich. In beiden Texten sind Hunger. Der Mann hat Brot stück gegessen in der Nacht weile die Frau geschlafen ist. Die Unterschiede in Ähnlichkeiten ist in House of Hunger sind prostituierte. Die erzählers Mutter und Julia prostituierte für Essen und leben gebiet. In Das Brot sind unerlichkeit. Der Mann hat seine Frau gelögen. In House of Hunger sind unmoralischkeit. Der Mann hat an der Markt eine Frau verwaltigt. In House of Hunger auch sind keine freidlich. Rascimus ist auch zeigt in House of Hunger. Der erzähler hat mit die Demonstation Gruppe geschlagen. Auch Das Brot ist ein Texten mit ein Familie representiert die ganz Deutschland und House of Hunger für ganz Zimbabwe.</i></p>	<p><i>The similarities in differences concerns the issue of suffering. There is suffering in both texts. People had no food but the difference is in House of Hunger people had no peace. There is hunger in both texts. The man ate a piece of bread in the night because his wife was asleep. The differences in similarities is that in House of Hunger (women) are prostitutes. The narrator's mother and Julia are prostitutes because they want food and better life. There is (dishonesty) in "Das Brot". The man lied to his wife. There is immorality in House of Hunger. The man raped a woman at the market. There is no peace in House of Hunger. Racism is also shown in House of Hunger. The narrator is beaten by the group that was demonstrating. Also, "Das Brot" is a text that represents the whole of Germany and House of Hunger represents the whole of Zimbabwe.</i></p>

An improvement can be made out in terms of how the students answered question in Phase 2. In some instances, it can be noted that the student had the adequate answers and the problem consisted of how to link them. The student in the above answer indicated that

the similarities in differences is suffering, there is suffering in both texts. He/she goes on to point out there was shortage of food and compares this with peace.

In Phase 2, another student pointed out the similarities in differences and vice versa in this way:

<i>Answer from the student in German</i>	<i>Translation into English</i>
<p><i>Wir haben Ähnlichkeiten in Unterschiede z.B Gewalt in House of Hunger Peter hat seine Frau erschöft aber in Das Brot kann man auch gewalt finden. Der Mann hat zu seine Frau gelugt, das ist auch gewalht. In prostitution kann Mann auch Ähnlichkeiten finden. Leute hat verschiedene Lösungen für schwierigkeiten. Frauen in House of Hunger hat prostituierte für Hunger werden. In Das Brot der Mann hat Brot für Hunger gestohlen. Auch haben wir unterschieden und Ähnlichkeiten. Die Titeln von die zwei Texten sind fast gleich aber die Hunger in House of Hunger ist mehr symbotisch und in Das Brot es ist mehr literal.</i></p>	<p><i>We have similarities in differences, for example, violence in House of Hunger. Peter (beats) his wife but in “Das Brot” one can also find violence. The man lied to his wife, which is also violence. One can also find a similarity in prostitution. People have different solutions to problems. Women in House of Hunger became prostitutes because of hunger. In “Das Brot” the man stole bread because of hunger. We also have differences and similarities. The titles of the two texts are almost the same but the hunger in House of Hunger is more symbolic and in “Das Brot” it is more literal.</i></p>

This kind of response reflects that the student critically engaged with the texts and could bring across the answer clearly. When comparing the answers that the students gave in the first phase, one sees a great improvement in the quality of the answers after the students acquired knowledge about the “Doppeltblicken”. In phase 2, none of the students gave unsatisfactory answers when compared to how the students answered questions in phase 1.

Cultural understanding

The second item of analysis in Phase 1 and at intervention stage in Phase 2 was on cultural understanding of lessons: *Hilft Ihnen der interkulturelle Ansatz, den deutschen Text besser zu verstehen? Falls ja, inwiefern?* (Has the intercultural approach helped you understand the texts better? If yes, please provide details). As a result, and, by reading the answers from the students, the students acquainted with the “Doppeltblicken”

intercultural approach understood the text in greater depth, as shows the quality of the answers they provided. They could state what exactly the intercultural approach has enabled them to do, for example (anonymised):

<i>Answer from the student in German</i>	<i>Translation into English</i>
<i>Der Interkulturelle Ansatz hilft man ein andere Kultur besser zu verstehen. Ich habe verstanden das in jeder Länder sind probleme und manchmal die probleme sind gleich. Mit ein Doppeltblicken habe ich gefunden das, probleme Ähnlich kann aber verschieden Menschen in Verschiedenen Länder haben unterschiedlichen Lösungen für ihren probleme. Mit den Interkulturelle Ansatz man kann von Erfahrungen...</i>	<i>The intercultural approach helps one to understand another culture better. I have understood that there are problems in every country and sometimes the problems are the same. With the help of the double look I have found out that problems could be similar but different people in different countries have different solutions to their problems. With the intercultural approach one can from experience...</i>

Answers from the students further demonstrated the superiority of the “Doppeltblicken”-based strategy on this aspect of intercultural approach. One student for example identified that there are problems in both texts but people in the different societies had their ways of trying to solve their problems. Another student (anonymised) wrote the following:

<i>Answer from the student in German</i>	<i>Translation into English</i>
<i>Der interkulturelle Ansatz hat mir helfen den deutschen Text besser zu verstehen. Ich verstehe, dass wir das gleiche Herausforderung in Deutschland und Simbabwe haben. Ich weißjetz, dass die wirtschaftskrise in Deutschland auch Hunger wie in Simbabwe führen kann. Der interkulturelle Ansatz hilf mir der Titel „das Brot“ zu verstehen, dass es das Thema von Hunger in „das Brot“ gibt. Der Interkulturelle Ansatz hilft mir das haupt Thema in „das Brot“ zu wissen.</i>	<i>The intercultural approach has helped me understand the German text better. I understand that Zimbabwe and Germany have same challenges. I now know that the economic crisis in Germany (at that time) also caused hunger like in Zimbabwe. The intercultural approach has helped me to understand the titel of the text “Das Brot” and that there is the theme of hunger in “Das Brot”. The intercultural approach helped me to know the common theme of hunger in “Das Brot”.</i>

This student identified that both Germany and Zimbabwe do have problems and challenges and the causes of economic crisis. This shows that the students understood the texts and the use of the intercultural approach. Another student, in her/his answer, showed s/he understood the concept of intercultural approach but could not give examples to support their answer. S/he mentions that through the use of intercultural approach, one could see their own culture in another (although they did not specify which other culture). The student pointed out that the intercultural approach helps to better understand the German text and to respect and accept the German culture (though the teacher contends that with intercultural approach, one should be able to respect and appreciate his/her own culture so that he/she understands, contrastively, the other culture):

<i>Answer from the student in German</i>	<i>Translation into English</i>
<i>Interkulturelle Ansatz haben Ihnen den deutschen Texten besser zu verstehen weil ich kann mein eigene Kultur in ander sehen. Ich verstehen deutschen Text besser weil der interkulturelle hilft ihnen zu respektiert und akzeptieren die deutschen kultur obwohl der Afrikanische und der deutschen Text hat viele verschiedenen unterschieden.</i>	<i>The intercultural approach has helped me understand the German text better because I can see my culture in another culture. I understand the German text better because the intercultural approach has helped me to respect and accept the German culture although the African and the German texts have a lot of differences.</i>

Value of the beliefs and attitudes of the other culture

The third item that was rated by the five raters was on the presence of value of beliefs and attitudes. In question 4 *Fördert der Ansatz einen interkulturellen Dialog?* (Does the approach promote an intercultural dialogue?), most of the students (such as the subsequent, anonymized one) gave tentative answers along with reasons for their answers.

<i>Answer from the student in German</i>	<i>Translation into English</i>
<i>Der Ansatz fördert einen interkulturellen Dialog weil man respektiert und erkennen anderen Kulturen. Man akzeptiert dass, eigenen Kulturen eigenen Wert hat. Diese Ansatz erlaubt man unterschieden und seltsam Idee in andere Kulturen akzeptieren. Mit den Ansatz kann man in</i>	<i>The approach promotes an intercultural dialogue because one respects and recognizes other cultures. One accepts that every culture has its own value. This approach allows/enables one to accept different and odd ideas of another culture. With the approach, one is able to stay in</i>

<p><i>Zusammenhang bringen mit andere kulturen. Sehen wir auch Dialog weil man kann Ideen tauschen und von einander lernen.</i></p>	<p><i>connection with other cultures. The dialogue can also be seen when one exchanges ideas and learn from each other (this is between people from different cultures).</i></p>
---	--

This student has certainly learned to respect and recognize other cultures, to value his/her own culture and through an intercultural dialogue one can exchange ideas with a person from another culture. The answer and how it is expressed shows that the students have understood the concept of intercultural approach and could express their views in German.

Awareness of cultural behaviours and relation to reality

In answer to question 5, *Können Sie anhand dieses Ansatzes über Ihr eigenes Leben bzw. über die Gesellschaft in Simbabwe besser reflektieren?* (With the aid of this approach, could you/were you able to reflect on your own life or society in Zimbabwe better?), a number of students gave concrete examples of what happened in their lives or the society they belonged to:

<i>Answer from the student in German</i>	<i>Translation into English</i>
<p><i>Ich finde dieses Ansatzes über die Gesellschaft in Simbabwe besser reflektiert zum Beispiel Germany hat Knappheit von Brot und Simbabwe nach den Kolonial Regel in 2008 hat Knappheit von Brot. In Simbabwe man hat lange stunde für Brot gewartet. In Germany Brot war viel für Leute. Dieses Ansatzes hat die Gesellschaft in Simbabwe die schlechte situationen in 2008 reflektieren. Dieses Ansatzes hat besser Ökonomische Krise reflektiert. Die Gesellschaft in Simbabwe auch hat Armut und Wirtschaft war schlecht.</i></p>	<p><i>I find that the approach reflects the Zimbabwean society better, for example, there was a shortage of bread (food) in Germany and in Zimbabwe after the colonial rule, in 2008, there was also a shortage of bread (food). In Zimbabwe one waited long hours for bread. In Germany bread was much for the people. This approach has reflected the bad situation which happened in Zimbabwe in 2008. The approach has reflected the economic crisis better. The society in Zimbabwe had poverty and the economy was bad.</i></p>

Most students gave the example of the 2008 economic crisis in Zimbabwe and other problems that happened during that time. This demonstrates that the students could use

“Doppeltblicken” intercultural approach, and relate it to what happened in their lives. A significant improvement on the quality of answers can be shown that were given by the students.

From the response of the student above, one can deduce that they managed to bridge the cultural gap between Germany and Zimbabwe through literary texts. Literature has played its role of reflecting certain issues about a society through texts and this has helped the students to demystify some stereotypes they had about Germany and in the same manner learnt more about their own culture. For example, the students learned that there are problems in different countries in different continents, and that these deal with the problems differently. From the answers the students gave in Phase 2, one can deduce that the students’ critical thinking, interpretation skills and cultural awareness were enhanced.

When comparing the answers that students gave in the first and second Phase, there is a clear difference in the quality of the answers. For example, question 3 in phase 1 is similar to question 1 in phase 2. Below is the answer that was given by the same student (anonymized) in Phase 1 and 2:

<i>Question in Phase 1</i>	<i>Answer from the student in German in Phase 1</i>	<i>Translation into English</i>
<i>Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den beiden Texten? Are there any similarities and differences between the two texts?</i>	<i>In den beiden Texten gibt es Armut und Hungershot. In “das Brot”, Mangel auf Lebensmittel ZB Brot zeigt Armut und Okonomische Krise. “In House of Hunger“ schlecht Leute und landprobleme nach kolonial Regel zeigt Armut und Hungershot. In beiden Texten die Leute sind nicht vertrauen ins euch Familie. In “das Brot“ die wife vertrauen nicht ihre Mann und in House of Hunger Harry vertrauen nicht sein wife, weil sie prostituierte ist.</i>	<i>There is poverty and hunger in both texts. In “Das Brot” there is a shortage of food, for example, bread shows poverty or economic crisis. In House of Hunger, bad people and country problems after the colonial rule show poverty and hunger. In both texts the people do not trust their families. In “Das Brot” the wife does not trust her husband and in House of Hunger, Harry does not trust his wife because she is a prostitute</i>
<i>Question in Phase 2</i>	<i>Answer from the student in German in Phase 2</i>	<i>Translation into English</i>

<p><i>Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den beiden Texten? Are there any similarities and differences between the two texts?</i></p>	<p><i>Es gibt unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den beiden Texten zum Beispiel House of hunger ist bevor Unabhängigkeit geschrieben und Das Brot ist nach Welt Krieg geschrieben. Das ist ein Unterschiede in den beiden Texten. Die Ähnlichkeiten sind die beiden Texten haben Ähnlich Titeln. Die Titeln sind über Armut und okonomische Krise erzählen. In beiden Texten gibt es Armut nach wirkungendes Krieg, Unerhrlichkeit und Missbrauch. Die beiden Texten hat Leute leiden vom Krieg und Kolonial Effekte.</i></p>	<p><i>There are similarities and differences between the two texts, for example, House of Hunger is written before independence and “Das Brot” is written after the world war. That is a difference between the two texts. The similarities are that both texts have similar titles. The titles are about poverty and economic crisis. In both texts there is poverty, after-effects of war, dishonesty and abuse. Both texts have people who are suffering from war and colonial effects.</i></p>
---	--	--

In the first answer, the student argues that both texts feature poverty, hunger, economic crisis and a lack of trust amongst people in the same family. In the second answer to the same question, the student first highlights the time that both novels were written in, then goes on to the titles of the texts and mentions some of the themes in both novels and how they are different or similar in both texts. In the first question, the manner of answering the question was haphazard and little systematic. It showed, however too, that the student had ideas but the way they were put across was not systematic. In her/his Phase 2 response, the student systematically wrote his/her answer. S/he started by writing about the time both texts were written in as well as the titles, the similarities and differences in themes in both texts. This shows an improvement in the quality of the answers. In the second answer, the student no longer include English words like in the first answer. This shows that the “Doppeltblicken” approach has influenced, too, an enhancing of vocabulary acquisition of the student, and seems to have helped the student to organize his/her ideas systematically. The student identified the time the texts were written and the background information to the hunger that is described in both texts.

In their answers to the same question of *Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den beiden Texten?* (Are there any similarities and differences between the two texts?), another two students (anonymised) wrote in the Phase 1 and 2 respectively:

Answer from the student in German in Phase 1	Translation into English
<p>Student 1: In beiden Romanen gibt es Ähnlichkeiten zum Beispiel die Leute in beiden Texten hat viele Probleme. Die Ähnlichkeiten ist bei dem Thema von Liebe zeigen. Die Frau in "Das Brot" hat Liebe für ihren Mann. Sie hat ihm ihre Brotscheibe gegeben aber der Mann war nicht ehrlich. Im "House of Hunger" der Erzähler hat Edmund helfen wenn er bei Stephen geschlockt. In beiden Romanen gibt es Unterschiede zum Beispiel im "House of Hunger" gibt es Gewalt aber im "Das Brot" gibt es nicht.</p>	<p>There are similarities in both novels, for example, the people in both texts have many problems. The similarities are shown in the theme of love. The woman in "Das Brot" had love for her husband. She gave her husband her slice of bread but the husband was not honest. In House of Hunger the narrator helped Edmund when he was being beaten by Stephen. There are differences in both novels, for example in House of Hunger there is violence but in "Das Brot" there is no violence.</p>
<p>Student 2: Man kann sagen, dass in den beiden Texten sind Ähnlichkeiten. Zum Beispiel "House of Hunger" hat Armut und die Stadt hat alt und nicht gute Häuser. Auch die Position von Frauen ist mühsam. Die Männer sind nicht liebevoll. In "House of Hunger" mochten die Männer Macht über die Frauen. In "Das Brot" der Mann ist nicht großzügig. In anderen Worten Die Männer missbraucht die Frauen. Man kann auch sagen in den beiden Texten sind Unterschiede. Die Position und Teile von Frauen in "House of Hunger" sind anders als in "Das Brot". Auch die Männer in House of "Hunger" sind gewalttätiger als der Mann in "Das Brot".</p>	<p>One can say that there are similarities in both texts. For example, House of Hunger had poverty and the city (was) old and not good houses. Also the position of women is (troubles/pain). The men are not loving. In House of Hunger, men wanted power over women. In "Das Brot" the man is not generous. In other words, men abused women. One can also say that there are differences in both texts. The position and part of women in House of Hunger are different from those in "Das Brot." Also the men in House of Hunger are more violent than the man in "Das Brot."</p>
<p>Answer from the student in German in Phase 2</p>	<p>Translation into English</p>

<p>Student 1: Ich finde dass es gibt Unterschiede sondern auch Ähnlichkeiten zwischen den beiden Texten “Das Brot” und “House of Hunger”. z.B Beide Texten zeigt das diese Texten wurde nach dem Krieg geschrieben und die Texten zeigt die Probleme, die die Leute erfahren nach dem Krieg z.Bprostitution, Missbrauch, gewalt, Unehrlichkeit, Leiden und nachwirkungen. usw. Es gibt Unterschiede z.B “House of Hunger” ist ein Lange texte aber “Das Brot” ist eine kurze texte. Prostitution ist in “House of hunger“ aber es gibt keine Prostitution in “Das Brot“</p>	<p><i>I find that there are differences and also similarities between the two texts “Das Brot” and House of Hunger. For example, both texts show that the texts were written after the war and the texts show the problems the people went through after the war. For example, prostitution, abuse, violence, dishonesty, suffering and repercussions (of the war) etc. There are differences, for example House of Hunger is a long text but “Das Brot” is a shorter text. Prostitution is in House of Hunger but there is no prostitution in “Das Brot.”</i></p>
<p>Student 2: Ich denke in House of Hunger gibt so hungerfur Essen und Hunger für Freiheit. In Das Brot gibt es hunger für Essen nur. Es ist wichtig dass, die Krieg verantwortlich ist. In Africa oder Europe gibt es viele probleme. Die Leute beide haben schwerigzeit und muss ein Losung finden. Uberdies die role von Frauen in beide Texten ist wichtig für die familie. Die Unterschiede siegt dass viellichtAfrica haben mehr Probleme als Europa. Auch es seigtdie andere Ideen, die haben fur Lösung finden.</p>	<p><i>I think there is hunger for food and hunger for freedom in House of Hunger. In “Das Brot” there is hunger only for food. It is important that the war is responsible (for the hunger). There are many problems in Africa or Europe. The people in both have difficult times and they have to find a solution. Furthermore, the role of women in both texts is important for the family. The differences show that probably Africa has many problems than Europe. It also shows other ideas that one has for finding solutions.</i></p>

For student 1 in the first and the second phases respectively, the answers show an improvement in terms of content. In the first answer, the student wrote about love and violence. The way these themes were expressed is not really clear, especially when the student talks about love in “Das Brot” and love in *House of Hunger*. The student wrote there is love between the man and woman in “Das Brot”, but how love between the author and Edmund in *House of Hunger* is expressed does not really become clear. In the third phase, the answer of the student was more composed. The student was clearer in the

answer. S/he initially identified the themes in both texts and thereafter pinpointed the differences.

The second answer shows the influence of the “Doppeltblicken” intercultural approach which helped the student to identify more themes and write the answer more systematically. The student no longer mentions love, instead s/he mentions more relevant themes, showing that s/he has understood the text more profoundly. Student 2 seems to have an (over-)abundance of ideas in the first answer, whereas in the second, s/he has acquired more vocabulary that helps him/her in explaining the situation in both texts.

Discussion and Conclusion

The aim of teaching in the intercultural classroom should, among other things, “demonstrate which are the groundings, abilities and experiences that must be transmitted through the educational process” (Tarusha and Haxhiymeri 2014: 525). Since two or more cultures were discussed in intercultural lessons, comparison is necessary. Tarusha and Haxhiymeri hypothesize that the teacher has to choose the texts carefully and make sure that the students will be able to discuss in the classroom. They argue that a comparison of cultures is only possible when the cultures discussed have something in common and it is impossible to those cultures which are totally different. With the concept of “Doppeltblicken”, any culture is comparable to another because by noting the differences between cultures, one is inevitably compelled to notice the differences and be cognizant of the similarities. Jaworska asserts that:

[t]he interculturalists placed particular emphasis on texts that thematically went beyond the presentation of every day topics and focused more on universal themes. In so doing, literary texts, particularly fiction, returned to favour ... The new didactics stressed, in a hermeneutical sense, individual interpretations of literary texts and their comprehension from a foreign perspective. It was hoped that learners would develop Intercultural Competence, which was regarded as an ability to accept diversity and to communicate effectively and appropriately with people from different cultural backgrounds (Jaworska 2009: 24).

Apart from teaching and learning the four language skills, i.e., reading, writing, speaking and listening, it is the duty of the teacher to impart another skill: that of intercultural awareness/understanding. This study shows how an intercultural approach enhances the learning of the first set of skills, giving students a better understanding of the language and culture, they are learning.

The interaction and mutual dialogue of the cultures resulted in the overcoming of superficial cultural differences and experiences (Kreutzer 2009:13). For the learners of German at the UZ, this was ideal because the students looked at the German text from the

point of view of their own cultures. It was therefore necessary to examine not only the methods of teaching literary, but also to analyse their effectiveness in terms of quality. The intercultural approach of “Doppeltblicken” was hence not only used as a tool of analysis, but also as a method of teaching German literature in a foreign language class. It has enabled the reading student(s) and studying reader(s) to have empathy for the “other.” The in-depth “Doppeltblicken” approach reveals similarities in differences and vice versa, and thus enhances intercultural dialogue.

“Doppeltblicken” has moreover facilitated the evaluation of whether a given teaching strategy had an in-built capability to enable the reader to assess the situation in a given text, adding extra and para-textual elements or ideas based on the background knowledge of the culture in which they come from. In addition, it proves to demonstrate whether the student/reader was able to link some of the cultural values and beliefs to his/her experiences thereby, seeing new perspectives of his/her own culture.

Despite the good marks which the “Doppeltblicken” teaching method receives in this study, there are challenges that must be addressed to improve its efficiency. The problem for the use of literary texts in language teaching, according to Brumfit / Carter (1986), is that usually understanding the structure of literary texts is very difficult for non-native teachers and students. This means that both teachers and students need to have knowledge of the target language literature and culture at a certain level, and must be ready and willing to be confronted with a chosen text *as* teachers and students. The other limitation is the text choice itself. Selecting a text haphazardly may not be suitable for students because each culture has its own unique values and attention should be paid to the choice of text in the classroom where students from different cultures participate (Brumfit / Carter 1986: 25). Some criteria have to be observed when choosing texts, for example, the cultural background of the participating students, their linguistic competence and their literary background, the suitability of texts, their length and their classification as either easy or difficult.

The study presented here (re-)affirms the validity of the “Doppeltblicken” intercultural approach as a pedagogical method that enables learners to critically analyse, negotiate and engage with meanings of literary texts. As such, the approach realizes the centrality of cultural dialogue in meaning-making and meaning negotiation. Students successfully grappled with literary narratives that depicted a culture and ways of living that were, at least superficially, diametrically opposed to their own.

Notes

1. This is an extended, substantially revised version of a paper which was published in IOSR Journal of Research and Method in Education (IOSR-JRME) in 2018.
2. Yemurai Chikwangura-Gwatirisa is a lecturer of German in the Department of Foreign Languages and Literature at the University of Zimbabwe. Her co-authors Shaban Mayanja, Catherine Agoya-Wotsuna and Luke Okunya Odiemo were Supervisors of her PhD at the University of Nairobi.

Literature

- ALIAKBARI, MOHAMMAD / MANSOURI NEJAD, ALI 2010. "Implementing a Co-Teaching Model for Improving EFL learners' Grammatical Proficiency." *Proceedings of the International Conference ICT for Language Learning*. 3rd Edition. Florence: Italy.
- AGOSSAVI, SIMPLICE 2003. *Fremdhermeneutik in der zeitgenössischen deutschen Literatur*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- AKALIN, SELMA 2004. Considering Turkish students' communicative competence in teaching English. *Ataturk University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 4(2), 227-237.
- AHOULI, AKILA 2008. "Zum Stellenwert von volkstümlichen Erzähltexten in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Ein literaturdidaktischer Beitrag zum fremdsprachlichen Curriculum am Beispiel des frankophonen West- und Zentralafrikas". *Info DaF*, 424-431.
- ARICH-GERZ, BRUNO / CHIKWANGURA-GWATIRISA, YEMURAI 2015. "Geiers Mahlzeit in Simbabwe." *eDUSA* 10/1, 24-38.
- ARMSTRONG, DAVID 1977. "Team teaching and academic achievement." *Review of Educational Research*. 47(1), 65-86. DOI: 10.2307/1169968.
- BALCI, UMUT 2010. "Vermittlung der Deutschsprachigen Literatur Türkischer Migrantinnen im DaF-Unterricht in der Türkei." *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 142-159. Retrieved from: <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi>.
- BANAFSHEH, MOSA / KHOSRAVI, MOHADESE / SAIDI, MAVADAT 2013. "In Pursuit of Intercultural Communicative Competence in EFL Context": *Exploring Iranian English Teachers' Perceptions*. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 6 (13), 65-83.
- BERGISCHE UNIVERSITÄT WUPPERTAL 2018. „Gäste aus Simbabwe an der Bergischen Universität“. June 26. Retrieved from: <https://www.presse.uni-wuppertal.de/de/medieninformationen/2018/06/26/27429-gaeste-aus-simbabwe-an-der-bergischen-universitaet/>
- BIECHELE, MARKUS / PADRÓS, ALICIA 2003. *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 31. Munich, Berlin: Langenscheidt.
- BORCHERT, WOLFGANG 1946. *Das Brot*. Hamburg: Hamburger Freie Presse.
- BRUMFIT CHRISTOPHER / RON CARTER 1986. (eds.): *Literature and Language Teaching*. Oxford University Press: Oxford.
- BYRAM, MICHAEL 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

- / HU, ADELHEID 2000 (eds.): “Interkulturelle Didaktik”. In: *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London, New York: Routledge.
- CELCE-MURCIA, MARIANNE 2007. “Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching.” In: Eva Alcon Soler, Maria Pilar & Safont Jordà (eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning*. The Netherlands: Springer, 41-57.
- CHOMSKY, NOAM 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. UP.
- COUNCIL OF EUROPE 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from: www.coe.int/portfolio.
- 2006. *European Language Portfolio: key reference documents*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from: www.coe.int/portfolio.
- DELANOY, WERNER 1993. ‘Come to Mecca’: “Assessing a Literary Text’s Potential for Intercultural Learning.” In: Werner Delanoy, Johann Köberl and Heinz Tschachler (eds). *Experiencing a Foreign Culture*. Tübingen: Narr., 275-299.
- FENNES, HELMUT / HAPGOOD, KAREN 1997. *Intercultural learning in the classroom. Crossing borders*. London UK: Cassell Council of Europe Series.
- FREITAG-HILD, BRIGITTA 2010. *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter – und transkultureller Literaturdidaktik. British Fictions of Migration im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag (WVT).
- GÖKBERK, ULRIKE / FRÖLICH, MARKUS 1997. “Questioning Identity in Women’s Literature and Art.” In: Jankowsky, K. and Lowe, C. (eds.): *Other Germanies. Questioning Identity in Women’s Literature and Art*. New York: State University of New York Press, 56-73.
- GOUAFFO, ALBERT 2010. “Afrikanische Migrationsliteratur in Deutschland und interkulturelles Lernen: Zu ihrem Einsatz im Literaturunterricht des Deutschen als Fremdsprache/ Zweitsprache.” *eDUSA1*, 5-16.
- HOFMANN, MICHAEL 2006. *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- HYMES, DELL 1972. “On Communicative Competence.” In John B. Pride & Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- JAWORSKA, SYLVIA 2009. *The German language in British Higher Education. Problems, challenges, teaching and learning perspectives*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- KLAFKI, WOLFGANG 1998. “Characteristics of Critical-constructive Didaktik.” In: Gundem, Bjorg B. and Hopmann Stefan. (eds). *Didaktik and/or Curriculum: an international dialogue*. New York: Peter Lang, 307-330.
- 1975. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim and Basel: Beltz Verlag.
- KREUTZER, LEO 2009. *Goethe in Afrika. Die interkulturelle Literaturwissenschaft der École d’Hanovre in der afrikanischen Germanistik*, Hanover: Wehrhahn.

- LEUBNER, MARTIN / SAUPE, ANJA / RICHTER, MATTHIAS 2012. *Literaturdidaktik*. 2., aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- MEYER, MANU 2010. A view on Didactics and Instructional Planning from the Perspective of research on learner development and educational experience. *Éducation et didactique*, 4(2), 75-99. DOI : 10.4000/educationdidactique.816.
- MARECHERA, DAMBUDZO 1978. *The House of Hunger*. Harlow, Essex: Heinemann.
- NDONG, NOBERT 1993. *Entwicklung, Interkulturalität und Literatur. Überlegungen zu afrikanischer Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft*. Munich: iudicium.
- ÖKTEN, CELILE 2013. Teaching Foreign Language with Using Cultural Aspects of Literature. *Sosyoloji Dergisi*, 3(26), 33-43.
- PETERS, GEORGE 2003. Kulturexkurse: A Model for Teaching Deeper German Culture in a Proficiency-Based Curriculum. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 36(2), 121-134. DOI: 10.2307/3531086
- SOW, ALIOUNE 1986. *Germanistik als Entwicklungs-Wissenschaft? Überlegung zu einer Literaturwissenschaft des Faches „Deutsch als Fremdsprache in Afrika.“* Hildesheim: Zürich.
- TARUSHA, FLORINDA / HAXHIYMERI, VALENTINA 2014. *The Didactics of Multilingualism. Mediterranean Journal of Social Sciences*. 5(90), 524-527. DOI:10.5901/mjss.2014.v5n19, 524.
- WAKERLEY, VERONIQUE 1994. The status of European languages in sub-Saharan Africa. *Journal of European Studies*, 24(94), 97-126.
- WATHIONG’O, NGUGI 1977. *Petals of Blood*. London: Heinemann-African Writers Series.
- WEBBER, MATTHEW J 1990. Intercultural Stereotypes and the Teaching of German. *Teaching German*, 23(2), 132-141. DOI: 10.2307/3530785.
- WIERLACHER, ALOIS 1980. *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. 2 vols. Munich: UTB.
- 1985. *Das Fremde und das Eigene*. Munich: iudicium.
- 1987. *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. Munich: iudicium.
- 1994. Zu Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik (1984-1994). Einige Antworten auf die Frage: Was heißt "Interkulturelle Germanistik?" In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20, 37-56.
- 2003. Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. In Bogner, A. (ed.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart: Metzler, 1- 46.
- WOLFF, DIETER 2002. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion, Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- YEASMIN, NELLUFAR / AZAD, ABDULKALAM / FERDOUSH, JANNATUL 2011. "Teaching Language through Literature: Designing Appropriate Classroom Activities." *ASA University Review*, 5(2), 283 - 297.

Ob das eine Geschichte ist?

Überlegungen zum Einsatz kurzer Prosa im DaF-Anfängerunterricht unter Fokussierung auf *Literarizität* und *symbolische Kompetenz*

ANDY SUDERMANN

Deutsche Schule Johannesburg (bis Dezember 2019)

Abstract

The article presents some reflections on teaching adult learners of German as a Foreign Language how to understand that language production is characterized by ambiguity and openness by integrating literary texts into early stages of foreign language learning.

The article is to be seen as a contribution to the discussion on the didactic-methodical specification of the *Didaktik der Literarizität* (Dobstadt/Riedner) and on the question of how awareness of *symbolic competence* (Kramsch) can be trained in German as a foreign language lessons already on A2 language level. The article's focus lies on the central categories as set by Kramsch – production of complexity, tolerance of ambiguity and attention to form as meaning – and presents teaching examples of extremely short prose texts exhibiting *Literarizität*.

Leerstellen, Literarizität und symbolische Kompetenz

Terry Eagleton nimmt in seiner 1983 erstmals erschienenen Monografie *Literary Theory. An Introduction* die ersten beiden Sätze des Romans *Couples* des US-amerikanischen Autors John Updike unter rezeptionstheoretischen Gesichtspunkten unter die Lupe. Eagleton arbeitet heraus, wie ausgeprägt die Leerstellen, die „gaps“ (Eagleton 2018:66), allein für die zwei untersuchten Sätze sind:

„*What did you make of the new couple?*“ *The Hanemas, Piet and Angela, were undressing.* (zitiert nach Eagleton 2018:65)

Obwohl die beiden Sätze auf den ersten Blick nicht explizit miteinander verbunden sind, stellten sich – so Eagleton – seitens der Lesenden Fragen an den Text, die sich aus seiner Offenheit ergeben, z.B., ob der erste, in Anführungszeichen stehende Satz nur ein Gedanke oder ein Ausspruch ist und ob er einer Erzählinstanz oder einer der im zweiten Satz erwähnten Figuren zugeordnet werden muss. Gleichzeitig könne der zweite Satz nahelegen, dass es sich bei Piet und Angela um ein Ehepaar handelt – andere Konstellationen sind aber ebenfalls denkbar. Unbestimmtheiten forderten den Leser zur Bildung von – im weiteren Leseprozess zu überprüfenden – Hypothesen auf; die Lesenden schaffen in Spekulationen und Annahmen, die in zahlreiche Fragen gekleidet werden könnten, auf die es jeweils ganz unterschiedliche Antworten geben könne, Verbindungen und füllen die Leerstellen (vgl. Eagleton 2018:65f).

Wie schon die von Eagleton untersuchten Sätze zeigen, sind Sprache und Kommunikation komplex, was sich auf die der Sprache inhärente Mehr-/Vieldeutigkeit, auf Merkmale wie der „grundlegenden Offenheit, Veränderbarkeit und Ambivalenz sprachlicher Äußerungen“ (Dobstadt/Riedner 2011:108) zurückführen lässt.

Ein Ernest Hemingway zugeschriebener Text illustriert, wie komplex ein kurzer Text sein bzw. in der Ausdeutung werden kann (zitiert nach: Paul 2019:139; vgl. Ardam 2016:47):

*Zu verkaufen: Babyschuhe, nie getragen.*¹ [Text 1]

Sofort drängen sich Fragen auf: Was genau ist geschehen? Weshalb wurden die Schuhe nie getragen und weshalb werden sie zum Verkauf angeboten? Der Text fordert aufgrund seiner Leerstellen (vgl. Eagleton 2018:66) zum Nachdenken auf. Es stehen aber auch andere Fragen im Raum:

Do you think that Hemingway's piece is a short story? How short can a story be and still be a story? Can you express a narrative in just six [im englischen Original; A.S.] words? Characters? Who is narrating this story? How important are punctuation and syntax to its telling? What differentiates it from a poem? (Ardam 2016:47)

Ist das nicht ein Inserat, eine Anzeige, wie sie heutzutage auf *ebay* erscheinen könnte und z.B. in Bezug auf Brautkleider und Schuhe tatsächlich erscheint, wenn man danach sucht?

In der deutschsprachigen Literatur finden sich ebenfalls Texte, die quantitativ nicht oder nur wenig über den Umfang von Text 1 hinausgehen, die ausgehend von den zu konstatierenden Leerstellen Fragen evozieren und die gleichzeitig die Frage stellen, ob hier eine Geschichte vorliegt, ob hier erzählt² wird, ob es sich um einen literarischen Text handelt und, wenn ja, was ihn dazu macht. Die letztgenannten Aspekte berühren das Phänomen der „Literarizität“, worunter „das verstanden [wird], was einen Text zu einem literarischen macht, nämlich seine besondere Art der Sprachverwendung“ (Schweiger 2015:23), womit die ästhetische Sprachverwendung gemeint ist, die in besonderem Maße – aber eben nicht nur für literarische Texte gilt (vgl. Riedner 2019:97f.; Dobstadt/Riedner 2011:110).³

Ein Bewusstsein für Literarizität zu schaffen und dieses Phänomen „erfahrbar“ (Dobstadt/Riedner 2011:112) zu machen, wird im Kontext der von Michael Dobstadt und Renate Riedner eingeführten Didaktik der Literarizität für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht angestrebt. In diesem Zusammenhang wird literarischen Texten und ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht auch ein neuer Stellenwert zugesprochen.⁴

Der Ansatz, für den Dobstadt und Riedner seit 2009 in mehreren Publikationen plädieren, greift auch den von Kramersch 2006 eingeführten Begriff der symbolischen Kompetenz, die in der „Anerkennung der Ambivalenz“ und der „Bewusstmachung der Komplexität“ (beide Zitate: Kramersch 2011:39) von Literatur bzw. von Sprache insgesamt begründet ist, auf. Für Kramersch ist – auch in multilingualen Kontexten einer globalisierten Welt – zentral: „[I]t is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself“ (Kramersch 2006:251). Kommunikative Äußerungen sind nicht immer klar, eindeutig, zielführend und wahr. Bedeutung wird stets ausgehandelt bzw. muss ausgehandelt werden. Diesen Aushandlungsprozess selbst zu thematisieren, ihn bewusst zu machen und zu reflektieren, stellt gerade die besondere Chance des Fremdsprachenunterrichts dar, wie die Ansätze zur symbolischen Kompetenz und Literarizität betonen.

Eines der Ziele des Fremdsprachenunterrichts soll somit – so die Forderung – sein, ein ‚Literarizitätsbewusstsein‘ herzustellen, d.h., die „Fähigkeit, die literarische Seite der Sprache anzuerkennen und diese bei der Sprachrezeption und Sprachproduktion im Auge zu behalten bzw. aktiv und kreativ zu nutzen“ (Dobstadt 2016:226). Aufgabe ist also, „die Lernerinnen und Lerner mit der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache vertraut zu machen“ (Dobstadt/Riedner 2011:110). Im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht geht es also auch um eine „Einübung in sprachliche Komplexität und die Nutzung kreativer Spielräume von Sprache“ (Riedner 2019:99).

Angestrebt wird letztlich eine „Erweiterung der sprachlichen Handlungskompetenz“ (Dobstadt/Riedner 2011:107). Die folgenden Ausführungen gründen in der „Annahme, dass die Auseinandersetzung mit Literatur und literarischer Sprache eine wichtige Rolle beim systematischen Auf- und Ausbau auch nicht unmittelbarer literaturbezogener sprachlicher Fertigkeiten in der Fremdsprache einnehmen kann“ (Riedner 2019:95f), die sich u.a. mit dem Begriff der Sprachbewusstheit verbinden (vgl. Riedner et al. 2016:4f).

Literarische Texte gilt es dabei „nicht nur auf der Inhaltsebene zu betrachten“ (Schweiger 2015:23), sondern auch, wie Simone Schiedermaier es im Titel ihres 2011 erschienenen unterrichtspraktischen Beitrags betont, „als *literarische* Texte“ (Schiedermaier 2011:28; Hervorh. im Original).

Zielsetzungen und Anlage des Beitrags

Die Unterrichtsideen, die der vorliegende Beitrag zur Diskussion stellen möchte, plädieren dafür, literarische Texte nicht nur als ‚Lesematerial‘ für die Spracharbeit“ (Lehrner-te Lindert et al. 2018:162; vgl. dazu auch Kast 1994:5) zu verwenden, sondern

sie in ihrer ‚Literarizität‘ ernst zu nehmen und zu thematisieren, indem gefragt wird, in welchem Ausmaß und wie sich Literarizität in den Texten manifestiert.

Dobstadt und Riedner betonen, dass ein Literarizität thematisierender Unterricht auf „allen Sprachniveaus“ (Dobstadt/Riedner 2011:112) anzustreben ist. Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, an kurzen Prosa-Texten zu zeigen, wie bereits im Anfängerunterricht, spezifischer auf A2-Niveau, Unterrichtssituationen zu dem beitragen können, was Claire Kramersch „foster the three major components of symbolic competence“ (Kramersch 2006:251) nennt, nämlich „the production of complexity, the tolerance of ambiguity, and an appreciation of form as meaning“ (Kramersch 2006:251).

Der Beitrag wird den drei Aspekten jeweils einen Abschnitt widmen und möchte dabei die von Dobstadt und Riedner gestellte Frage weiterverfolgen: „[W]ie konkretisiert sich eine Didaktik der Literarizität auf den unterschiedlichen Sprachniveaus?“ (Dobstadt/Riedner 2011:113). Die folgenden Ausführungen verstehen sich im Kontext der Didaktik der Literarizität als Diskussionsbeitrag zur „(Weiter-)Entwicklung einer entsprechenden Methodik“ (Riedner 2019:96) sowie „spezifischer didaktischer Settings“ (Riedner 2019:100). Dobstadt führt für den Anfangsunterricht die Eignung v.a. lautmalerischer Gedichte, Unsinn- und konkreter Poesie sowie einfacher Liedtexte auf (vgl. Dobstadt 2009:25). Unter dem Aspekt der Literarizität didaktisieren Simone Schiedermaier (vgl. Schiedermaier 2011) und Hannes Schweiger (vgl. Schweiger 2015) Jandl-Texte für A1/A2-Lerngruppen. Riedner widmet sich in ihrem Sammelbandbeitrag von 2019 dem „lyrischen Schreiben als einer produktiven Form der Auseinandersetzung mit literarischer Sprache und Literatur“ (Riedner 2019:96). Schiedermaier macht Franz Kafkas *Heimkehr* als Kurzprosa zum Gegenstand didaktischer Überlegungen, räumt aber ein: Es „finden sich in diesem Text eine Reihe von sprachlichen Ausdrücken, die für Lernende auf A1/A2-Niveau eine Herausforderung darstellen“ (Schiedermaier 2015:54).

Sicherlich kann der Einsatz längerer Prosa-Texte (und Texte anderer Gattungen) auf Grund grammatischer Konstruktionen und komplexer Lexik auf A1- oder A2-Niveau schwierig sein. Auch deswegen plädiert dieser Beitrag für die Thematisierung sehr kurzer, Literarizität auf- und ausweisender Prosa-Texte im Deutsch-als-Fremdsprache-Anfängerunterricht, an denen auch deutlich werden kann, wie fließend die Grenze zu nichtliterarischen Texten ist, und die gleichzeitig als Brücke zu längeren, sprachlich komplexeren Texten auf höheren Sprachniveaus dienen können.

Angesichts der Perspektivierung auf Literarizität empfiehlt es sich die vorgeschlagenen Texte mit erwachsenen fremdsprachlichen Lernerinnen und Lerner, die im universitären Kontext Deutsch lernen und auch Literaturkurse belegen, zu behandeln, wenn sie bereits die Hälfte des A2-Kurses absolviert haben und damit bereits auf ein

Wortschatz-Fundament sowie grammatische Strukturen wie Perfekt und das Präteritum der Modalverben zurückgreifen können. Die Unterrichtsssettings zur Anbahnung der Reflexion von Literarizität erlauben m.E., dass Teile der Unterrichtskommunikation über die gewählten sowie vergleichbare Texte auf der Basis von Hilfestellungen wie der Einführung passender Redemittel bereits in der Zielsprache Deutsch stattfinden können, z.B. beim Formulieren und Beantworten von W-Fragen zur Füllung von Leerstellen.

Kriterien der Textauswahl

Für die Auswahl der Texte werden vor allem deren Kürze und Authentizität zugrunde gelegt. Diese zwei Kategorien gilt es zunächst unter kritischer Beleuchtung in der für diesen Beitrag spezifischen Verwendung zu begründen, bevor die auf dieser Grundlage ausgewählten Beispieltex te unter den von Kram sch formulierten Aspekten symbolischer Kompetenz – Komplexitätsproduktion, Ambiguitätstoleranz und Aufmerksamkeit auf Form als Bedeutung – analysiert werden.

A: Kürze

Allen Texten gemeinsam ist ihre ‚extreme‘ äußere Kürze, da sie teils nur wenige Wörter, generell aber nur wenige Sätze umfassen, teils sogar keine vollständige Satzstruktur aufweisen. Ein Einstieg mit diesen Texten erlaubt es, mit ansteigendem Sprachniveau auch längere, sprachlich und inhaltlich komplexere Texte zu behandeln und dadurch das Literarizitätsbewusstsein und die symbolische Kompetenz weiter auszubauen. Ein schrittweiser Kompetenzauf- und ausbau wird also avisiert. (Ob der Einsatz tatsächlich zu einem – schrittweisen – Aufbau symbolischer Kompetenz beiträgt, müsste empirisch noch gezeigt werden.)

Es wird davon ausgegangen, dass sich äußere Kürze und inhaltliche Komplexität nicht ausschließen. Wichtig ist nur, die Lernenden sprachlich nicht zu überfordern, sondern sie zu fordern und gerade dadurch in ihrer Sprach(bewusstheits)entwicklung zu fördern. Dies wird dadurch gewährleistet, dass die Texte einen dem Sprachstand grundsätzlich angemessenen Wortschatz aufweisen, der selbstverständlich für einzelne Wörter textbasiert erweitert werden kann und muss. Grundsätzlich sollten die zum Verständnis notwendigen grammatischen Strukturen (wie bestimmte Tempora) schon eingeführt worden sein (wenn sie nicht an Hand des ausgewählten Textes eingeführt werden). Bei der Textauswahl werden also eher Texte im Präsens oder mit wenigen Wörtern im Präteritum gewählt. Nicht alle der behandelten Texte sind für alle Lerngruppen geeignet. Curriculare Erfordernisse sowie die unterrichtlichen Vorkenntnisse und – wenn möglich – die Interessen der Lernenden sind zu berücksichtigen. Grundsätzlich eignet sich die Perspektivierung auf Literarizität für Literaturkurse, in denen nichtmuttersprachliche

Studierende im Rahmen eines Deutsch-als-Fremdsprache-/Germanistikstudiums unterrichtet werden. In der Textauswahl wird versucht, „inhaltliche Komplexität von Texten, die sprachlich einfach gehalten sind und die auch schon im Anfangsunterricht [...] eingesetzt werden können“ (Schweiger 2015:23), hier auf A2-Niveau, sicherzustellen.⁵

B: Authentizität

Die zugrunde gelegten Texte sind zwar von Muttersprachlern und im muttersprachlichen Kontext verfasst worden (vgl. Riedners Bemerkungen zur Kritik an dieser Perspektivierung von ‚Authentizität‘ und ihre eigenen Ausführungen: Riedner 2018:37 und 39f). Die folgenden Überlegungen messen jedoch der ‚Muttersprachlichkeit der Textproduzenten‘ nicht die Bedeutung des ‚Garant[en] für Angemessenheit des Sprachgebrauchs und der Einhaltung sprachlicher Normen‘ (Zitate: Riedner 2018:39) bei, wie vielfach das Postulat der Authentizität impliziert, sondern stufen das ausgewählte Textmaterial als besonders geeignet dafür ein, Lernprozesse zu Literarizität zu initiieren. Der auf der ‚Konstruktion geschlossener und als ‚rein‘ imaginerter Kommunikationsräume‘ (Riedner 2018:39) fußenden Auffassung, dass von Muttersprachlern verfasste Texte sich ausschließlich, vornehmlich oder gar exklusiv an ein muttersprachliches Publikum richten, soll hier nicht gefolgt werden. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich die Bedeutung der deutschsprachigen Texte gerade in der Relation zu anderen Bedeutungen offenbart und dass die Vielfalt des Bedeutungsspektrums sowie der Bedeutungskonstituierungsprozess besonders in der Annäherung durch Nichtmuttersprachler an diese Texte sichtbar werden und fruchtbar gemacht werden können (vgl. dazu auch unter Bezugnahme auf Kramsch und Huffmaster: Riedner 2018:40; vgl. auch Eismann/Thurmair 1993:378-380). Gerade daraus kann abgeleitet werden, dass diese Texte auch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eingesetzt werden sollen, nicht nur obschon, sondern gerade auch weil die Fremdsprachen-Lernenden vermeintlich nicht als ‚der intendierte Rezipient‘ (Riedner 2018:37) anzusehen sind.

Dem auf dem Gedanken der sprachlichen Überforderung beruhenden, vielfach postulierten Diktum, ‚originale‘ Texte müssten für den Einsatz im Unterricht bearbeitet werden und das ‚Authentischsein‘ der Texte in ein ‚Authentischwirken‘, in ein ‚Als ob‘ überführt werden (Riedner 2018:38; vgl. den Überblick Riedner 2018:37f, bes. Anm. 3), ist im Kontext einer Didaktik der Literarizität und des Aufbaus symbolischer Kompetenz im Sinne Kramschs zu widersprechen. M.E. lassen sich literarische Texte finden, die sich im Unterricht auch auf A2-Niveau einsetzen lassen (und die dann auch eingesetzt werden sollten), ohne die Lernenden zu überfordern, und die auch als ‚authentisch‘ in dem Sinne bezeichnet werden können in dem Sinne, dass sie nicht bearbeitet wurden, sondern es sich

um ‚Originale‘ handelt, wobei es selbstverständlich aus didaktisch-methodischen Überlegungen heraus sinnvoll und notwendig sein kann, den Text im Unterricht z.B. stückweise zu präsentieren (erst die Überschrift, um Erwartungen zu wecken; dann die weiteren Textteile). Dessen ungeachtet kann und sollte das Ziel sein, die „Ganztexte“ als Ganzes zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

Produktion von Komplexität

Die Vorstellung von „Sprache als [...] referentiell eindeutige [...] Ressource“ gilt es zu hinterfragen (Dobstadt/Riedner 2011:111). Hierzu leisten die ersten beiden von Kramsch aufgeführten Komponenten symbolischer Kompetenz einen wesentlichen Beitrag. Sie bilden m.E. eine untrennbare Einheit, werden aber hier nacheinander angesprochen. Bevor also die Ambiguitätstoleranz diskutiert wird, soll die Offenheit/Komplexität von Texten thematisiert werden.

Der folgende Text weist zahlreiche Leerstellen auf, zu denen sich im Sinne Eagletons (vgl. Eagleton 2018:65f) verschiedene denkbare Szenarien gedanklich durchspielen lassen:

Peter Handke

Im Auto stellt der Mann das Radio an, und die Frau fragt: „Soll also die Musik dich wieder retten?“ [Text 2]

(zitiert nach Paul 2019:46)

Zunächst eröffnen W-Fragen den Lernenden einen Zugang zum in vielerlei Hinsicht deutungs-offenen Text; eine Vielzahl an Antworten ist denkbar: Warum macht der Mann das Radio an? **Der Mann will im Auto nicht mit der Frau reden. Er macht die Musik an.* Macht der Mann dies regelmäßig, wie das „wieder“ suggeriert, oder ist es ein einmaliger Vorgang? Gab es zuvor eine Diskussion, einen Streit? Was genau meint die Frau? Eine Assoziationskette bzw. Deutungslinien könnten so aussehen: **Die Ehe läuft nicht gut. Der Mann und die Frau lieben sich nicht. Die Frau will mit dem Mann sprechen, aber der Mann will das nicht. oder *Es ist etwas Trauriges passiert, das die beiden verarbeiten müssen. Die Frau will reden, aber der Mann nicht.*

Die Lernenden können also mit W-Fragen (Wer? Wann? Warum? Welcher Kontext? usw.) verschiedenste Szenarien entwerfen. Es entsteht dadurch sozusagen ein Schreibplan, wie ihn die Schreibdidaktik für Aufsatzformen wie den Bericht im muttersprachlichen Deutschunterricht der Orientierungsstufe kennt. Auf der Basis ihrer Ideen verfassen die Lernenden individuell in Einzelarbeit oder kooperativ in Partner- oder Gruppenarbeit Geschichten. Sie erweitern entsprechend ihres Sprachniveaus den Text an

den Stellen, an denen er etwas offenlässt. Sie nutzen den Wortschatz, den sie schon kennen, und erweitern ihn jeweils für ihre eigenen Ideen und damit interesegeleitet um Wörter, die sie noch nicht kennen. Der Zugriff erfolgt damit insgesamt produktions- und lernerorientiert, binnendifferenzierend, bei entsprechender Anlage auch kooperativ.

Der Unterricht lässt sich grundsätzlich in fünf Phasen einteilen: Über Bildimpulse oder einzelne Wörter werden Sachkenntnisse und Einstellungen der Lernenden abgerufen, aber auch vorhandener Wortschatz aktiviert. Es folgen die Begegnung mit dem Text und die Klärung dessen sprachlichen Materials. Dann leuchten die Lernenden den Text in seiner Vieldeutigkeit z.B. mithilfe der W-Fragen aus und werden (schreib)produktiv. Nach der Präsentation schlägt besonders bei den literarischen Texten eine Diskussions- bzw. Reflexionsphase auch über die Form des Textes den Bogen zur Frage nach der Literarizität.

Die Lernenden legen in ihrer Arbeit die Vielschichtigkeit des Textes offen und produzieren dabei Komplexität. Dabei ist anzustreben, die richtig/falsch-Dichotomie hinter sich zu lassen (vgl. dazu auch Dobstadt/Riedner 2011:109). Der Text erlaubt – grundsätzlich unbegrenzt – viele Varianten. Die Lernenden werden damit aufgefordert, in der Beschäftigung mit dem Text Bedeutungen auszuhandeln. Darüber reflektierend werden die „Mechanismen sprachlicher Bedeutungsbildung in ihrer komplexen Vielfalt“ (Riedner 2019:99) offengelegt: „Über einen literarischen Blick auf Sprache [...] wird die in der scheinbaren Selbstverständlichkeit alltäglicher Verständigung in der Regel verdeckt bleibende Nicht-Identität von Zeichen und Objekt, von Gesagtem und Gemeintem und die Annahme der Eindeutigkeit von Aussagen ausgestellt und vorgeführt“ (Riedner 2019:99). Die Lernenden werden damit dafür sensibilisiert, dass – gerade für Fremdsprachenlernende – Sprache nicht immer die Eindeutigkeit besitzt, die der Fremdsprachenunterricht beim Aufbau situationsbezogener kommunikativer Handlungsfähigkeit suggeriert.

Die Lernenden geben dem Text da Bedeutung, wo er Leerstellen⁶ aufweist, mit von ihnen ausgewählten Informationen, mit subjektiven Assoziationen, mit ihrer Fantasie ausgehend von ihrem Weltwissen, ihren Lebenserfahrungen usw. Bedeutungen, die auf der Textoberfläche nicht vorhanden sind. So gilt es, im Unterricht „Kontexte vom Leser selbst erzeugen“ (Dobstadt 2009:25) zu lassen. Die „Vorstellungskraft der Lesenden“ (Schiedermaier 2011:28), ihre „individuelle[n] Vorstellungsbilder“ (Schiedermaier 2011:29) kreieren Assoziationen, die sich voneinander unterscheiden (vgl. Schiedermaier 2011:29). Neben der Formulierung von W-Fragen (siehe Schweiger 2015) und produktiven Aufgaben (siehe Schweiger 2015:23) können weitere methodische Verfahren den Prozess der Assoziation, der Spekulation und letztlich der Aushandlung von Bedeutung unterstützen, wie z.B. anfangs den Titel wegzulassen (siehe Schweiger

2015:23) oder das Geschlecht der Hauptfiguren zu verändern (vgl. Schweiger 2015:26). Was würde zum Beispiel geschehen, wenn man in Text 2 die Wörter „Mann“ und „Frau“ austauschte? Welche anderen Perspektiven eröffnete der Text dann? Lernende könnten so nebenbei z.B. über interpretationsleitende Assoziationsmuster wie Stereotype zu den Geschlechtern reflektieren. So, wie der Text erscheint, ruft er nämlich möglicherweise die Assoziation auf, dass Männer über ihre Gefühle schweigen und Konflikten aus dem Weg gehen.⁷

In diesen oder vergleichbaren Szenarien werden die Lernenden „durch eine Textarbeit geschult [...], die die spezifische Qualität literarischer Texte, ihre charakteristische Vieldeutigkeit, gezielt berücksichtigt“ (Schiederemair 2011:28).

Förderung der Ambiguitätstoleranz

Diese Vieldeutigkeit gilt es dann auch zu verstehen, ‚auszuhalten‘ bzw. als integraler Bestandteil literarischer, ja potentiell aller Texte zu akzeptieren: „Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen, [...] die Komplexität der Bedeutungsbildung [...] sind nicht auf den Bereich des ‚Ästhetisch-Schönen‘ beschränkt, sondern sind Kennzeichen von Sprache allgemein“ (Dobstadt/Riedner 2011:108).

Handkes oben zitierter Text 2 lässt verschiedene Szenarien in den Köpfen der Lernenden (Lesenden) entstehen. Es ergeben sich sogar weitere als nur die oben genannten Fragen und vermutlich bei den Lernenden ohnehin mehr Fragen als von dem/der Lehrenden antizipiert (vgl. allgemein Eagleton 2018:65f): Handelt es sich überhaupt um ein Ehepaar? Der Text gibt abgesehen davon, dass die Frau den Mann duzt, keine Information darüber, in welchem Verhältnis die beiden zueinanderstehen. Auch dies kann in der Behandlung des Textes bemerkt und reflektiert werden, auch auf Anfängerniveau mit Fragen wie: Sagt die Frau „du“ oder „Sie“? Was sagt uns das? Was können die beiden sein? Ein Ehepaar? Mutter und (erwachsener) Sohn? Geschwister? Nachbarn? Kollegen, die sich schon lange kennen? Diese Fragen ebenso wie die Beobachtung, dass der Text auf Possessivartikel verzichtet, verweisen schon auf den dritten Aspekt, nämlich die Bedeutung der Form.

Die Mehrdeutigkeit entsteht also aus den Leerstellen, die der Text setzt (vgl. Eagleton 2018:66). Auch ein weiterer Text Handkes illustriert dieses Phänomen:

Peter Handke

Eine Frau ging vorbei, und mir blieb das Herz stehen. [Text 3]

(zitiert nach Paul 2019:17)

Zunächst einmal nichts anderes als ein Aussagesatz, drängen sich automatisch zahlreiche Fragen auf: Um wen handelt es sich bei der Sprechinstanz? Einen Mann? Eine Frau? (Assoziiert man vielleicht eher einen Mann, weil ein Mann den Text geschrieben hat?) Wo befindet sich das „ich“, woran/an wem geht die Frau vorbei? Was tut die Frau an diesem Ort, während sie vorbeiläuft? Starrt sie auf ihr Mobiltelefon, trägt sie Einkaufstüten, betrachtet sie von ihr passierte Gebäude, ...? Blickt die Frau in die Richtung der/des Sprechenden, an ihm/ihr vorbei oder ihn/sie gar an? All das bleibt offen. Auch die Verbwahl im zweiten Hauptsatz könnte bei Lernenden aus unterschiedlichen Sprach- und Kulturkreisen unterschiedliche Assoziationen auslösen. Ist „das Herz bleibt jemandem stehen“ im Deutschen in der Regel mit einem starken Erschrecken verbunden, so ist im Englischen bei *the heart skips or misses a beat* eine Aufregung gemeint – eher negativ, aber vielleicht auch positiv, vielleicht, wenn man verliebt ist. Es wäre also denkbar, dass Lernende in ihrer Erstrezeption des Textes eine positiv behaftete Reaktion der Sprechinstanz annehmen. Aber ist die Frau überhaupt der Auslöser für das Erschrecken (o.ä.)? Dies führt zur dritten von Kramsch benannten Komponente – der Bedeutung der Form.

Aufmerksamkeit auf die Form als Bedeutung

Ein auf Literarizität und symbolische Kompetenz abhebender Unterricht unterstützt „die Reflexion über die sprachliche *Form* und deren *Wirkung*“ (Kramsch 2011:40; vgl. dazu auch edb.:37; Hervorh. im Original). Die Lernenden könnten – entweder in der Zielsprache Deutsch oder in der Amts- oder Verkehrssprache des jeweiligen Landes – mit der Frage konfrontiert werden, warum zu Handkes Texten so viele verschiedene ‚Geschichten‘ entstanden sind. Es könnten Antworten folgen wie: **Wir haben so viele Versionen, weil der Text kurz ist. / ... weil der Text nicht alles sagt. / ... weil es nicht viele Informationen gibt.* Hier sind also dem Sprachstand angemessene Antworten auf Deutsch möglich und deren Diskussion (wohl in der gemeinsamen Erst- oder Verkehrssprache) sicherlich fruchtbar.

Bei den literarischen Texten ist die spezifisch ästhetische Sprachverwendung besonders in den Blick zu nehmen. Oder anders ausgedrückt: Gemeinsam mit den Lernenden soll ausgeleuchtet werden, was diesen Text zu einem literarischen Text macht bzw. aus welchen Gründen dieser Text als literarisch gekennzeichnet werden kann, vielleicht sollte, aber vielleicht eben auch nicht muss.

Bei Handkes Texten fällt besonders die Wortwahl ins Auge. In Text 2 sind dies die bestimmten Artikel, die im Gegensatz zu Possessivartikeln, deren Einsatz alternativ auch denkbar gewesen wäre, keine eindeutigen Anhaltspunkte darüber geben, in welchem

Verhältnis die Frau und der Mann (formal) stehen. In Text 3 ist es die die beiden Hauptsätze verbindende Konjunktion. Viele Lernenden werden vermutlich einen logischen Zusammenhang annehmen: **Das Herz der Sprechinstanz bleibt stehen, weil die Frau vorbeigeht (und dabei vielleicht etwas tut) oder ... vielleicht weil die Person sich an die Frau erinnert.* Der Anblick der Frau verursacht die emotionale Reaktion im „Ich“. Ist diese Lesart zwingend? Kann das **und** nicht auch schlicht Gleichzeitigkeit bedeuten: *In dem Moment, als die Frau vorbeiging, ...* Kann vielleicht sogar der ‚Herzstillstand‘ schlicht als Tod gedeutet werden, z.B. infolge eines Schlaganfalls, der zeitgleich zum Vorbeilaufen der Frau geschah, aber sonst nichts weiter damit zu tun hat? Diese Aspekte stellen besonders den literarischen Charakter heraus.

Ein Text Peter Bichsels thematisiert dieses Phänomen sogar auf der Metaebene:

Peter Bichsel

Sehnsucht

In Langnau im Emmental gab es ein Warenhaus. Das hieß Zur Stadt Paris. Ob das eine Geschichte ist? [Text 4]

(zitiert nach Paul 2019:8)

Die zwei Aussagesätze erscheinen erst einmal faktual-berichtend. Der Titel könnte aber die Deutung auf eine im Text nicht genannte Person lenken, denn – so eine denkbare Lesart – eine Person, die in irgendeiner Weise mit dem Warenhaus verbunden war/ist, verspürt(e) Sehnsucht. Wer hat dem Warenhaus den Namen gegeben? Der Gründer? Der letzte Besitzer? War diese Person schon in Paris gewesen und wollte wieder dorthin? Oder war diese Person nie dort? Wollte nach Paris, konnte aber nicht? Deutet nur eine vom Warenhaus hörende Person die Benennung des Warenhauses als Ausdruck von „Sehnsucht“? Lernende werden vielleicht auch Assoziationen von Paris als Stadt der Liebe formulieren, wenn sie darüber nachdenken, warum gerade „Paris“ für den Namen auserkoren wurde. Spielt der Text also möglicherweise auf eine unglückliche Liebeserfahrung an? Bezieht sich die Sehnsucht nicht nur auf einen Ort, sondern auch oder in erster Linie auf eine Person?

Die Phänomene Komplexität und Vieldeutigkeit führen letztlich in die Frage der Form. Der selbstreferentielle Zusatz „Ob das eine Geschichte ist?“ offenbart genau das Spannungsverhältnis, das von den (beispielhaft) genannten Fragen aufgeworfen wird. Im Unterricht sollte die Textbegegnung deshalb in drei Schritten erfolgen:

1. ohne Titel und Fragesatz: Hier könnten erste W-Fragen gestellt und individuell beantwortet werden.
2. dann mit Titel: Bestimmte W-Fragen werden verworfen, neue gestellt, dadurch neue Perspektivierungen auf den Text vorgenommen.

3. dann auch mit dem Fragesatz: Der Text liefert selbst den Anlass dazu, die in 1. und 2. erfolgten Prozesse zu reflektieren.

So könnte man sich auch fragen: Warum wählt der Text das Präteritum? Impliziert das Präteritum im ersten Aussagesatz, dass das Warenhaus nicht mehr existiert, und dies wiederum, dass die „Geschichte“ abgeschlossen ist, und wenn ja, impliziert dies wiederum ein resigniert-negatives Ende der „Geschichte“ oder ein positiv-optimistisches? Und: Wem ist die Satzfrage zuzuordnen? Einer Erzählinstanz, einer an der „Geschichte“ wie auch immer beteiligten oder einer unbeteiligten Figur? Dem Autor selbst?

Werden derartige ‚Fragen über Fragen‘ (im doppelten Sinn) immer wieder an verschiedenen literarischen Texten durchgespielt, lenken die Lernenden nach und nach immer selbstverständlicher ihre Aufmerksamkeit auch auf die „Bedeutungsrelevanz der Form“ (Dobstadt/Riedner 2011:106) – ein Lernprozess, den auch Kurt Tucholsky geradezu provoziert:

Kurt Tucholsky

Sommer in Schweden

Im vorigen Jahr war's ein Montag. [Text 5]

(zitiert nach Paul 2019:109)

Der Text präsentiert sich abgesehen von einer Lokalisierung und der Nennung der Jahreszeit sozusagen als völlige Leerstelle. Wenn man von einem „Sommer in Schweden“ ausgehen mag: Wofür steht *es* in „war's“? Eine Ankunft, eine Abfahrt, ein besonderes Ereignis während eines Aufenthalts? Handelt es sich um einen Urlaub, eine Geschäftsreise, einen Aufenthalt in einem Sommerhaus? Wer ist gemeint? Warum heißt es nicht **war es an einem Montag*? Die Fragen entspringen der Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Offenheit des Textes, aber auch mit seiner Form. Die Lernenden formulieren ihre Ideen und können den Text weiterschreiben: **Im vorigen Jahr war's ein Montag, als...* Eine Geschichte kann entstehen.⁸

Auch wenn es für diesen Beitrag versucht wurde, so wurde doch deutlich, dass die drei Kompetenzen – die Produktion von Komplexität, die Vieldeutigkeitstoleranz und die Einsicht in den bedeutungskonstituierenden Charakter der Form – sich nicht trennen lassen und ineinandergreifen. Alle drei Kategorien gemeinsam sind bei einem Sprachunterricht, der auf symbolische Kompetenz zielt und ein Bewusstsein für Literarizität schaffen soll, unerlässlich. Gerade auch der letzte Aspekt Kramers kann, wenn auch vielleicht nur in Ansätzen, auf A2-Niveau thematisiert werden: Was unterscheidet die zitierten Texte Bichsels, Handkes und Tucholskys von nicht-literarischen Sätzen, wo verschwimmen die Grenzen zwischen (Kürzest-)Prosa und in

einem alltäglichen Kontext erscheinenden Sätzen? Was ist das spezifisch Literarische, was macht diese Texte zu literarischen Texten? Ein auf Literarizität abhebender Unterricht kann dazu beitragen, die Dichotomie literarischer und nicht-literarischer Sprache bzw. Texte zu reflektieren, in Frage zu stellen und sogar hinter sich zu lassen (vgl. auch Peter Handkes *Die Aufstellung des 1. FC Nürnberg*). Dann wäre ein wichtiges Lernziel im Kontext von Literarizität erreicht.

Schlussbemerkungen

Die vorgestellten Thesen bedürften selbstredend einer empirischen Überprüfung: Sind die angedachten Lernprozesse mit den ausgewählten sowie ähnlichen Texten im Anfangsunterricht zu leisten und dies auch so weit wie möglich bereits in der Zielsprache Deutsch? Können die angedachten Lernziele – ein Bewusstsein für Literarizität sowie symbolische Kompetenz aufzubauen bzw. zu initiieren – tatsächlich erreicht werden? Wie sinnvoll sind die vorgestellten oder vergleichbare Unterrichtssegmente für einen konsekutiven Aufbau der genannten Kompetenzen auf allen Niveaustufen, für den Dobstadt und Riedner – m.E. zurecht – plädieren (vgl. Dobstadt/Riedner 2011:112). Die Ausführungen stellen also zunächst einen Diskussionsbeitrag zur weiteren didaktisch-methodischen Präzisierung und Konturierung der Didaktik der Literarizität dar.

Gleichzeitig bietet der Beitrag Lehrenden Unterrichts Anregungen und macht hoffentlich Lust darauf, einen oder mehrere dieser Texte zum Unterrichtsgegenstand zu machen, um damit das Phänomen der Literarizität offenzulegen, den Aufbau symbolischer Kompetenz anzubahnen, dabei Bedeutungsaushandlung durchzuspielen und auf der Metaebene zu reflektieren. Insgesamt werden so Lernende hoffentlich auch im fremdsprachlichen Kontext neugierig auf Sprache im Allgemeinen und auf literarische Texte im Besonderen und stehen letzteren offen und interessiert gegenüber (vgl. Riedner et al. 2016:5). Ziel ist und bleibt es, die „marginale Stellung“ (Dobstadt/Riedner 2011:99) von Literatur im Fremdsprachenunterricht Vergangenheit werden zu lassen.

Anmerkungen

- 1 Im englischen Original lautet der kurze Text *For sale: baby shoes, never worn*. (zitiert nach Ardam 2016:47).
- 2 Den Begriff des Erzählens gilt es kurz zu präzisieren: Simone Schiedermaier verweist darauf, dass zum einen das Erzählen eine menschliche Grundkonstante ist (vgl. Schiedermaier 2014:132f) und zum anderen das Erzählen z.B. über die eigene Familie, die Freizeitgestaltung und Tagesabläufe bereits zum selbstverständlichen Teil des Anfängerunterrichts wird. Neben diesen ‚berichtend-schildernd-beschreibenden‘ Akten des Erzählens sei auch die Form des Erzählens zu beobachten, deren Produkte ‚Geschichten‘ sind (vgl. Schiedermaier 2014:133). Handelt es sich bei erstem um ‚Erzählen als Schaffen

von gemeinsamem Wissen“, so stellt das andere „Erzählen als Schaffen einer gemeinsamen Welt“ dar (Schiedermaier 2014:134), das gerade in „literarische[m] Erzählen“ (Schiedermaier 2014:135) realisiert wird.

- 3 Vgl. dazu Dobstadt 2019:126, der unter Verweis auf Peter Handkes *Die Aufstellung des 1. FC Nürnberg* betont, „dass es [...] keine kategorialen Unterschiede zwischen literarischer und nicht-literarischer Sprache gibt, sondern nur literarische oder nichtliterarische Perspektiven auf sie“.
- 4 Schon seit den 1980er Jahren gibt es Stimmen, die seit der kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik aus dem Unterricht marginalisierte Behandlung literarischer Texte wieder zu intensivieren und dabei auch zu reformieren, u.a. von Harald Weinrich (vgl. dazu Eismann/Thurmair 1993:376, Anm. 2; Kast 1994:11).
- 5 Im Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ist in Bezug auf die Rezeption fiktionaler Texte, aber auch auf die Produktion kreativer Produkte mehrfach von kurzen Texten in simplem Worten die Rede (vgl. Europarat 2018:65,76,117,208); diese beiden Begriffe werden aber nicht präzisiert. Literarische Texte werden für den unterrichtlichen Kontext des A1-Niveaus nicht aufgeführt; für das A2-Niveau schlägt der GER einfache Geschichten, Märchen oder Gedichte vor (vgl. Europarat 2018:117,208; zum Begleitband vgl. Abitzsch/van der Knaap 2019). Der insbesondere für die unteren Niveaus gewählte Lernzieloperator „understand“ (vgl. Europarat 2018: u.a. 65) beim Lesen als Freizeitaktivität suggeriert Eindeutigkeit und ignoriert damit die oben aufgeführten Kennzeichen von Sprache: „Lesen geht eben nicht in Verstehen auf, [...] sondern prozessiert immer auch etwas, was sich dem Verstehen entzieht oder es sogar in Frage stellt“ (Dobstadt 2009:26). Der GER scheint also trotz der Ergänzungen im Begleitband weiterhin dem rein instrumentellen Sprachverständnis verpflichtet zu sein und verkennt gleichzeitig das Potential, das in der Beschäftigung mit dem ästhetisch-literarischen Aspekt von Sprache liegt: „[D]ie Dimension des Ästhetischen bleibt [...] systematisch ausgeblendet.“ (Dobstadt/Riedner 2011:105).
Das Sprachverständnis im Kontext der Didaktik der Literarizität geht über den seit der kommunikativen Wende und sich im GER und den Lehrwerken niederschlagenden instrumentellen, „reduktionistischen [...] handlungsorientierten Sprachbegriff“ (Dobstadt/Riedner 2011:107), dem es wiederum in erster Linie um Wahrheit und Funktionalität geht, hinaus (vgl. Dobstadt 2009:27; Dobstadt/Riedner 2011:107 und 109; Altmayer et al. 2014:4; Dobstadt 2019:134f) Der Didaktik der Literarizität gehe es nach Dobstadt darum, die kommunikative Didaktik programmatisch zu erweitern und dazu beizutragen, Lernenden ein höheres Maß an Souveränität im Umgang mit der Fremdsprache zu ermöglichen (vgl. Dobstadt 2019:136f).
- 6 Lothar Bredella erläuterte die Füllung von Leerstellen an Hand von Franz Hohlers *Eine Flugzeuggeschichte*: Die Lernenden formulieren selbst, mit welchen Worten die Stewardess den König dazu bringt, durch einen Sprung aus dem Flugzeug das Leben der anderen Passagiere zu retten (vgl. dazu Kast 1994:7).
- 7 Der Text lässt sich z.B. im Kontext Familie, Beziehungen/Paare, Geschlechterrollen/-stereotype behandeln.
- 8 Je nach Sprachstand geschieht dies im Präteritum wie bei Tucholsky und/oder im Perfekt; ansonsten im Präsens. Der Text lässt sich z.B. im Kontext Reisen oder Jahreszeiten behandeln, aber vielleicht eher ohne Kontext, um die Assoziationsvielfalt der Lernenden nicht von vornherein einzuschränken.

Literatur

ARDAM, JACQUELYN 2016. „The Six-Word Story.“ In: Fuss, Diana / William A. Gleason (Hgg.): *The Pocket Instructor: Literature. 101 Exercises for the College Classroom*. Princeton / Oxford: Princeton University Press: 47-49.

- ABITZSCH, DORIS / EWOUT VAN DER KNAAP 2019. „Literatur im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Zur Auswahl eines Katalogs für freies Lesen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache.“ *Deutsch als Fremdsprache* 56.3: 131-141.
- ALTMAYER, CLAUDIUS / MICHAEL DOBSTADT / RENATE RIEDNER 2014. „Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF / DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt.“ *Deutsch als Fremdsprache* 51.1: 4-10.
- DOBSTADT, MICHAEL 2009. „„Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache.“ *Deutsch als Fremdsprache*, 46.1: 21-30.
- DOBSTADT, MICHAEL 2016. „Literarizität – eine fremdsprachendidaktische Kategorie?“ In: Zhu, Jianhua / Jin Zhao / Michael Szurawitzki (Hgg.): *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015. Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Band 3*. Frankfurt/Main: Peter Lang: 225-229.
- DOBSTADT, MICHAEL 2019. „Vom instrumentell-handlungsorientierten zum literarischen Sprachverständnis und von der sprachlichen Handlungsfähigkeit zur poetisch-kreativen Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft. Die Didaktik der Literarizität als fremd- und zweitsprachendidaktisches Angebot für die „vielheitliche“ und mehrsprachige Gesellschaft des 21. Jahrhunderts.“ In: Dobstadt, Michael / Marina Foschi Albert (Hgg.): *Poetizität interdisziplinär. Poeticità/letterarietà: dibattito interdisciplinare tra linguistica, letteratura, didattica L2. Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik*. Loveno di Menaggio: Villa Vigone Editore: 125-140.
- DOBSTADT, MICHAEL / RENATE RIEDNER 2011. „Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.“ In: Ewert, Michael / Renate Riedner / Simone Schiedermaier (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium: 99-115.
- EAGLETON, TERRY 2018. *Literary Theory. An Introduction. With a New Preface. Anniversary Edition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- EISMANN, VOLKER / MARIA THURMAIER 1993. „Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache.“ *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19: 373-389.
- EUROPARAT (Hg.) 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Straßburg. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [15.06.2020]
- KAST, BERND 1994. „Literatur im Anfängerunterricht.“ *Fremdsprache Deutsch* 11: 4-13.
- KRAMSCH, CLAIRE 2006. „From Communicative Competence to Symbolic Competence.“ *The Modern Language Journal* 90.2: 249-252.

- KRAMSCH, CLAIRE 2011. „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte.“ *Fremdsprache Deutsch* 44: 35-40.
- LEHRNER-TE LINDERT, ELISABETH / EWOUT VAN DER KNAAP / RICK DE GRAAFF 2018. „Lehrkraftperspektiven auf den Einsatz von literarischen Texten im niederländischen DaF-Unterricht der Sekundarstufe I.“ *Deutsch als Fremdsprache* 55.3: 160-170.
- PAUL, CLARA (Hg.) 2019 [2015], *Überraschung! Die besten Sekundenstorys*. Berlin: Insel.
- RIEDNER, RENATE / MICHAEL DOBSTADT / CLAUS ALTMAYER 2016. „Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF / DaZ. Eine Nachlese.“ *Deutsch als Fremdsprache* 53.1: 3-11.
- RIEDNER, RENATE 2018. „Authentizität in der Fremdsprachendidaktik – kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept.“ *Deutsch als Fremdsprache* 55.1: 34-43.
- RIEDNER, RENATE 2019. „Aspekte einer Didaktik der Literarizität: Lyrisches Schreiben im DaF-Unterricht.“ In: Dobstadt, Michael / Marina Foschi Albert (Hgg.): *Poetizität interdisziplinär. Poeticità/letterarietà: dibattito interdisciplinare tra linguistica, letteratura, didattica L2. Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik*. Loveno di Menaggio: Villa Vigone Editore: 95-124.
- SCHIEDERMAIR, SIMONE 2011. „Literarische Texte als *literarische* Texte. Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit.“ *Fremdsprache Deutsch* 44: 28-34.
- SCHIEDERMAIR, SIMONE 2014. „Alltägliches und literarisches Erzählen als Kategorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Versuch.“ *Deutsch als Fremdsprache* 51.4: 131-140.
- SCHIEDERMAIR, SIMONE 2015. „Lyrik und Kurzprosa im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache.“ In: Dobstadt, Michael / Michal Dvorecky / Eva Mandl / Grauben Navas de Pereira / Renate Riedner (Hgg.): *Kultur, Literatur und Landeskunde. Konferenzbeiträge IDT 2013 Band 3.2*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press: 47-58.
- SCHWEIGER, HANNES 2015. „Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an.“ *Fremdsprache Deutsch* 52: 22-27.

Zur Relevanz der Afro-Deutschen¹ Literatur im südafrikanischen DaF-Kontext

DANIELLA NEVILLE²

Stellenbosch University

Abstract

This article examines the relevance of Afro-German literature as a complement to the current literature component of the German Studies programme at Stellenbosch University, South Africa. German Studies in the South African context finds itself in the process of orientating and legitimising itself anew in the aftermath of recent calls for curriculum decolonisation at tertiary educational institutions. Given this, it is necessary to rethink the literary texts studied in German as a Foreign Language courses at South African universities. Afro-German literature, as an often overlooked and intrinsically diverse category, could be a useful addition to the current literary corpus due to its unique position as a minority literature in Germany that speaks directly into contemporary discourses on colonialism and postcolonialism in particular. In this article, the current position of German Studies at South African universities is explored before orientating the reader within the field of Afro-German identity and literary studies. The author furthermore suggests two Afro-German novels that could be incorporated into the current literary corpus of Stellenbosch University. This would not only diversify the offerings of German Studies at this university, but also present students of German with a more nuanced, complex understanding of German literature and its relevance to society.

Einleitung

Afro-Deutsche Literatur nimmt in Deutschland einen besonderen Stellenwert ein, indem sie sich selbst in einem afrikanischen und deutschen Kontext verortet. Wegen dieser besonderen Position könnte Afro-Deutsche Literatur möglicherweise im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht für das Studium der deutschen Literaturlandschaft, die literarische Darstellungen sozialer Situationen einbezieht, nützlich sein. In dieser Untersuchung geht es um die Frage, ob die besonderen Themen und Aspekte von Afro-Deutscher Literatur im südafrikanischen DaF-Unterricht an Hochschulen relevant sind. Hierzu wird zunächst die Stellung des Deutschcurriculums an südafrikanischen Hochschulen dargestellt. In einem weiteren Schritt werden Afro-Deutsche Identitäten sowie auch Afro-Deutsche Literatur untersucht. Daran schließt sich eine Diskussion über die mögliche Verwendung Afro-Deutscher Literatur im südafrikanischen DaF-Kontext und insbesondere an der Universität Stellenbosch an. Hierzu werden einige Vorschläge gemacht, nämlich die Einführung Afro-Deutscher Texte, die Studierenden eine Perspektivenvielfalt bieten können, wie Amma Darkos *Der verkaufte Traum* (1991) und Michael Göttings *Contrapunctus* (2015).

Relevanz im Rahmen des Deutschcurriculums an südafrikanischen Hochschulen

Seit dem Ende der Apartheid und wieder neu im Rahmen der mit den Studierendenprotesten wieder aufgenommenen Forderung nach einer Dekolonisierung des Curriculums besteht eine Notwendigkeit, das Fach Deutsch wie auch andere europäische Sprachfächer in Bezug auf die Bildungsreformen und Bildungspolitik Südafrikas neu zu orientieren und zu verorten (vgl. von Maltzan 2009: 213). Eine Antwort hierzu ist der Fokus auf deutschsprachige Afrika-Literatur im Fach Deutsch, mit dem Ziel, das Deutschstudium in zeitgenössischen südafrikanischen Diskursen wie Postkolonialismus und Dekolonisierung relevant zu machen und das Fach damit an südafrikanischen Hochschulen zu legitimieren. Nach Okoko fühlen Studierende der Germanistik in Afrika eine „Nähe zu der Literatur, die sich mit ihrem Leben oder dem Leben anderer Afrikaner befasst“ (Okoko 2014b:8) und diese Literatur „wäre [deswegen] für sie relevant, da sie sofort Anknüpfungspunkte [in solcher Literatur] finden würden“ (Okoko 2014b: 8). Andere Versuche, das Fach Deutsch zu legitimieren, beinhalten Partnerschaften mit Hochschulen in Deutschland, einschließlich fusionierten Studiengängen, und die Zusammenarbeit mit anderen deutschen Abteilungen in Afrika (vgl. von Maltzan 2009: 211). Deutsche Abteilungen im afrikanischen Kontext sind mit Legitimierung und Relevanzgewinnung beschäftigt und Teil dieses Prozesses ist es, sich in größeren Kontexten und Diskursen wie dem Postkolonialismus zu positionieren.

Einen möglichen Anschluss des DaF-Unterrichts an postkoloniale Konzepte in (süd)afrikanischen Kontexten bietet das Konzept des dritten Raums von Homi K. Bhabha, einem der zentralen postkolonialen Theoretiker. Dieses Konzept kann folgendermaßen zusammengefasst werden: „Dieser [dritte] Raum ist weder der der Ursprungskultur, noch der der ehemaligen Kolonialmacht. Er ist ein Zwischenraum, ein Raum des Hybriden“ (Okoko 2014a: 71). Der dritte Raum wird deshalb zum Ort der Interaktion zwischen Ursprungskultur und der Kultur der ehemaligen Kolonialmacht. Bemerkenswert hierbei ist, dass die MigrantInnen oder BewohnerInnen des dritten Raums sich zu den zwei bestimmten Kulturen nicht komplett zugehörig fühlen, aber sie oft ein Gefühl von Zugehörigkeit zu diesem dritten Raum entwickeln, der deswegen zu einem Ort der Zugehörigkeit wird. Nach Bhabhas Konzept des dritten Raums kann man das Fremdsprachen-Klassenzimmer als dritten Raum wahrnehmen, also als einen Ort, in dem sich zwei Kulturen, nämlich die Kultur der Studierenden und die Kultur der Fremdsprachen, treffen und einen sogenannten ‚third place‘ schaffen (vgl. Kramsch 1993). Trotz der Nützlichkeit des Konzepts des dritten Raums muss man sich bewusst sein, dass die Ursprungskultur im südafrikanischen Kontext keine einheitliche Kultur ist, da Studierende aus einer Reihe von verschiedenen Kulturen kommen.

Wichtig in Bezug auf den DaF-Unterricht in einem afrikanischen bzw. südafrikanischen Kontext ist, wie sich die Kulturen und Sprachen mit Blick auf die Machtkonstellationen, in die sie eingebunden sind, unterscheiden: Eine Sprache gehört zu einer ehemaligen kolonialen Macht und wird deshalb mit Macht verbunden, während die anderen Sprachen und Kulturen oft zuvor kolonisiert waren. Der dritte Raum muss deshalb mit dieser Ungleichheit arbeiten und ihr irgendwie entgegenwirken. Dieser Konflikt wird auf die folgende Weise beschrieben: „This contrast between a universally valid Western self and an African marginal other runs subterraneously in the teaching and learning of the other disciplines or knowledge areas in the class/course and affects or conditions the psyche of the African learner“ (Eke 2006: 101). Dementsprechend wird gefragt, wie eine postkoloniale Perspektive auf den DaF-Unterricht in Südafrika aussehen könnte. Es wird anerkannt, dass Kolonialismus „in vielfacher Weise auch in gegenwärtigen Beziehungen weiterwirkt“ (Riedner 2020: o.S.) und deshalb auch das Umfeld des Fremdsprachenunterrichts beeinflusst. Dieses postkoloniale Verständnis legt ein Augenmerk auf die Ungleichheit von „sprachliche[n] Austauschbeziehungen“ (Riedner 2020: o.S.) im DaF-Unterricht und nimmt wahr, dass auch in diesen Kontext „Positionen der Superiorität und der Inferiorität eingeschrieben sind“ (Riedner 2020: o.S.).

Bemerkenswert ist die These, dass bei der „Selbst- und Fremdpositionierung [der südafrikanischen Studierenden] noch immer Zugehörigkeiten und Trennungslinien der Apartheid nachwirken“ (Riedner 2020: o.S.). Hierdurch werden die Machtkonstellationen im Unterrichtskontext verkompliziert, denn diese konzentrieren sich nicht nur auf Begegnungen zwischen Lehrenden und Studierenden, sondern auch auf Begegnungen zwischen den Studierenden selbst. Wie Riedner weiter thematisiert:

Wer positioniert sich wo im Unterrichtsraum? Wer spricht, wer schweigt, wer nimmt sich mit welcher Selbstverständlichkeit oder eben nicht das Wort? Wie positionieren Lernende sich selbst und wie werden sie in den meist aus Deutschland importierten und auf der Basis des instrumentellen Sprachbegriffs des europäischen Referenzrahmens für Sprachen konzipierten Lehrwerken positioniert? (Riedner 2020: o.S.)

Die Notwendigkeit, Deutsch als Sprache als offenen Raum zu konzipieren, die Begegnungen zwischen diversen und aus historischen Gründen ungleichen Studierenden zu verbessern und zu ermöglichen, wird durch dieses Zitat hervorgehoben. Riedner kommt dadurch zum Schluss, dass „ein postkolonialer DaF-Unterricht [...] demgegenüber nach Möglichkeiten suchen [muss], die Position von Lernenden als Subjekte ihres Lernprozesses systematisch zu stärken“ (Riedner 2020: o.S.). Die Position der Studierenden im Bereich des Fremdsprachenunterrichts soll also verbessert werden. Riedner bemerkt hierzu, dass Deutsch sich „in einem beständigen Prozess der Verschiebung und Veränderung befindet, an dem auch Lernende mit ihren jeweils ganz

eigenen Sprachen und Stimmen mitwirken können“ (Riedner 2020: o.S.). Auf diese Weise können DaF-Studierende zu Kollaborateuren im Prozess der Entwicklung der Sprache werden und dadurch wird ein Umdenken und eine Weiterentwicklung der Sprache Deutsch ermöglicht.

Traditionell wurde im Fach Deutsch ein Schwerpunkt auf die deutsche Literaturgeschichte gelegt, die die Literatur des Mittelalters, der Klassik, des 19. Jahrhunderts und des 20. Jahrhunderts beinhaltet (vgl. Junker 2015: 11). Im Fach Deutsch in Südafrika gibt es eine stark literaturwissenschaftliche Betonung, aber laut Weber, Domingo und Fourie ist deutsche Literatur nicht notwendigerweise in der Lage, südafrikanische Studierende in den zeitgenössischen Diskursen des südafrikanischen Kontexts zu ermächtigen oder auszurüsten, denn das durch diese Literatur gewonnene Wissen ist vermutlich nicht direkt auf ihren Kontext übertragbar (vgl. Weber, Domingo und Fourie 2015: 329). Diese Literatur kann aber eine Möglichkeit bieten und die Fähigkeit aufbauen, einen Diskurs zu analysieren, zu interpretieren und zu ihm beizutragen (vgl. Weber, Domingo und Fourie 2015: 329). Dieser literarische Schwerpunktbereich kann nicht darauf fokussiert sein, südafrikanischen Studierenden Deutschland zu erklären, sondern sollte eine kritische Auseinandersetzung fördern. Die Betonung wird deshalb auf „kulturwissenschaftliche Gesichtspunkte“ (Laurien 2006: 443) gelegt, also auf die Fähigkeit, sich durch die Kultur und Sprache zu navigieren. Dies erfordert aber häufig eine neue Bestimmung der Literaturauswahl, wie dies schon in mehreren Deutschabteilungen in Südafrika gemacht wurde.

Die Universität Stellenbosch hat „zurzeit die größte Deutschabteilung im südlichen Afrika“ (Annas 2016: 109) und ist daher ein gutes Beispiel. Die Universität bietet im Fach Deutsch zwei verschiedene Studienmöglichkeiten an, nämlich für Studierende mit etablierten Deutschkenntnissen und für Studierende ohne Deutschkenntnisse; im dritten Jahr werden diese zwei Stränge zusammengeführt (vgl. Junker 2015: 12). Dabei liegt in beiden Studiengängen eine Betonung auf Literaturwissenschaft. Die in den Modulen vorgeschriebenen literarischen Texte sind vielfältig und decken ein breites Spektrum von Themen, Epochen und Schwierigkeitsgraden ab. Bemerkenswerterweise gibt es eine intensive Auseinandersetzung mit deutschsprachiger Literatur zu Afrika, hauptsächlich jedoch im Postgraduiertenbereich. Dieser Forschungsschwerpunkt beeinflusst auch die Auswahl der literarischen Texte (vgl. von Maltzan 2014), wie man besonders in Bezug auf die Honours-Programme sehen kann. Im ersten Semester wird die Darstellung Afrikas in der deutschsprachigen Literatur aus der Perspektive postkolonialer Theorien analysiert und im zweiten Semester liegt der Schwerpunkt auf Themen und Tendenzen in der Gegenwartsliteratur. Maltzan begründet diesen Schwerpunkt wie folgt:

Im Spannungsfeld zwischen dem eigenen Umfeld und der Auseinandersetzung mit einem deutschsprachigen literarischen Text eröffnet sich so die Möglichkeit, kulturelle, politische, soziale, wirtschaftliche und linguistische Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den deutschsprachigen Ländern und Südafrika herauszuarbeiten. (von Maltzan 2014: 90)

Das bedeutet, dass die ausgewählten Texte, die mit der Beziehung zwischen Afrika und Deutschland umgehen, deshalb aktuelle Diskurse und Trends mit einschließen und dadurch eine Auseinandersetzung mit beiden, der eigenen Kultur und der deutschen Kultur, ermöglichen.

Es ist aber bemerkenswert, dass die ausgewählten Texte bisher nur Texte von deutschsprachigen AutorInnen sind, die Afrika in den Mittelpunkt des Textes stellen. Die Stimmen deutscher AutorInnen, die sich als AfrikanerInnen oder Individuen mit afrikanischen Wurzeln bezeichnen, sind in der Literaturoauswahl weitgehend abwesend. Diese Tatsache legt eine Forschung zur Verwendung Afro-Deutscher Literatur in südafrikanischen Hochschulen nahe, die zu einer Fokusverschiebung beitragen soll.

Bestimmung und Relevanz der Afro-Deutschen Literatur

Afro-Deutsche Identitäten

Bevor man Afro-Deutsche Identitäten untersuchen kann, muss man sich mit Aspekten der Geschichte der Interaktionen zwischen Deutschen und Afrikanern auseinandersetzen. Afrikanische Präsenz in Deutschland ist kein neues Phänomen, sondern das Ergebnis jahrhundertelanger und oft ungleicher interkultureller Interaktionen (vgl. Göttsche 2010: 56). Auch ist die deutsche koloniale Geschichte, obwohl sie relativ kurz war, ein wichtiger Bezugspunkt bei dieser Diskussion. Der Grund hierfür liegt im kolonialen Gedächtnis, das weiter zurück als bis zu Deutschlands Verlust seiner Kolonien im Jahr 1918 reicht. Historisch gesehen kann eine Parallele zwischen der kolonialen und imperialen Geschichte Deutschlands und dem Streben der Nationalsozialisten nach ‚Lebensraum‘ gezogen werden, so beispielsweise in Olusoga und Erichsens *The Kaiser's Holocaust: Germany's Forgotten Genocide and the Colonial Roots of Nazism* (2010). Darin wird deutlich, wie die kolonialen Begegnungen zwischen Afrikanern, also den als minderwertig wahrgenommenen Anderen, und Deutschen die NS-Geschichte Deutschlands beeinflusst haben. Laut Michaels haben auch Afro-Deutsche SchriftstellerInnen wie May Ayim immer wieder hervorgehoben, wie „demeaning stereotypes of blacks, derived from colonialism, continue to pervade German society“ (Michaels 2006: 506). Es gibt deshalb einen Zusammenhang zwischen Deutschlands kolonialer und nationalsozialistischer Geschichte, der sich auf die Wahrnehmung und Behandlung von People of Color in Deutschland auswirkt.

Der Begriff ‚Afro-Deutsch‘ ist eine Reaktion auf die historische Missachtung von Afrikanern bzw. Afro-Deutschen in Deutschland: „The term ‘Afro-German’ is proposed as an opposition to such racist designations as ‘half-breed’ (‘Mischling’), ‘colored’ (‘Farbige’), ‘mulatto’ (‘Mulatte’), ‘occupation’ or ‘brown babies’ (‘Besatzungskinder’)” (Poikâne-Daumke 2006: 6). Wie der Begriff ‚Afroamerikaner‘ drückt der Begriff ‚Afro-Deutsch‘ die gegenwärtige Staatsbürgerschaft und die Verbindung zu Afrika aus. Es zeigt demnach das doppelte kulturelle Erbe von Afro-Deutschen (vgl. Poikâne-Daumke 2006: 5). Besonders interessant in diesem Zusammenhang ist die Beziehung zwischen den Afroamerikanischen und Afro-Deutschen Bewegungen: so lässt sich die Entwicklung des Begriffs ‚Afro-Deutsch‘ auf „the interactions of Afro-German women with Audre Lorde“ (Campt 2003: 288) zurückverfolgen. Audre Lorde war eine feministische Autorin, die sich selbst als Afroamerikanisch verortet hat und im Jahr 1984 als Gastprofessorin in Berlin zur Entstehung der Afro-Deutschen Bewegung beigetragen hat (vgl. Obermeier 1989: 173). Ihr Einfluss auf die Verfasserinnen des wegweisenden Afro-Deutschen Textes, der *Farbe bekennen: Afro-Deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte* (1986) heißt, ist deutlich zu sehen. Obwohl es mehrere Aspekte der Kritik am Begriff ‚Afro-Deutsch‘ gibt und einige Afro-Deutsche den Begriff deshalb nicht verwenden möchten (vgl. Poikâne-Daumke 2006: 7, 11; Hopkins 1995: 535; Hubbard 2010: 58) ist der Begriff ‚Afro-Deutsch‘ immer noch der häufigste Begriff, um diese komplexe Position zu benennen.

Afro-Deutsche Identität ist notwendigerweise vielfältig, da der Begriff ‚Afro-Deutsch‘ eine strategische Art von Selbstdefinition und Selbstidentifikation ist (vgl. Campt 2003: 289). Wie Campt erläutert, ist Afro-Deutsche Identität ein relationales Konzept, das in einem Prozess der Selbstpositionierung geschaffen wurde (Campt 2003: 288-289). Aufgrund der relationalen Natur des Begriffs ‚Afro-Deutsch‘ ist es schwierig, eine einzige feste Afro-Deutsche Identität zu definieren. Dazu ist die sogenannte Afro-Deutsche Identität ethnisch, geografisch und historisch zu divers (vgl. Wright 2003:301).

Some Afro-Germans have Afro-German parents, some have adoptive parents who are all white; some, although born in Germany, grew up all over Europe, the United States, and/or East or West Africa. Some come from upper class backgrounds, others grew up wholly destitute; some were raised as West Germans, others born and raised in the former Eastern bloc. (Wright 2003: 301)

Es ist deshalb unmöglich, von einer Afro-Deutschen Identität zu sprechen – es gibt notwendigerweise mehrere Afro-Deutsche Identitäten. Der Begriff ‚Afro-Deutsch‘ zeigt auf eine „heterogeneous, biracial group of individuals usually of German and African or African American heritage” (Hopkins 1995: 533). Aufgrund dieser unterschiedlichen Herkunft, die „to a number of individual journeys of Blacks over two centuries from

different nations“ (Campt 2003: 290) zurückverfolgt werden kann, stellt sich die Frage, wie eine Afro-Deutsche Gemeinschaft möglich ist.

Die Verbindung zwischen diesen vielfältigen Afro-Deutschen Identitäten ist „their Blackness and their struggle against racism“ (Poikāne-Daumke 2006: 5). Was deshalb zum Aufbau dieser Afro-Deutschen Gemeinschaft notwendig war, war die kollektive Erfahrung von Rassismus und Schwarzsein in einem Land, das Schwarzsein nicht mit Deutschsein assoziiert. Die Identitätskrise der Afro-Deutschen hängt davon ab, dass sie nicht nur Deutsch sein können, weil Deutschsein angeblich immer mit Weißsein verbunden ist, und sie deshalb immer ihre sogenannten Wurzeln erklären müssen (vgl. Emde 1999: 36-37). Hopkins akzentuiert diesen Punkt: „although no two Afro-Germans have had the same experience in confronting German racism, each has been shaped by racism“ (Hopkins 1995: 535). Als Ergebnis ihres Schwarzseins und des Kampfs gegen Rassismus formen sie eine Gruppe und eine besondere Identität (vgl. Poikāne-Daumke 2006: 5). Interessanterweise wird bemerkt, dass „although united by a common but differentiated experience of racism and discrimination, Afro-Germans see themselves as part of a broadly multicultural and multiracial community“ (Hopkins 1995: 537). Wichtig zum Verständnis ist, dass „das verbindende Element der afrodeutschen Community viel mehr das Deutschsein als das afrikanische“ (Waechter 2006) ist. Die Komplexität des Begriffs wird deshalb deutlich – Afro-Deutsche formen eine Gruppe wegen ihrer afrikanischen Wurzeln und ihrer Erfahrungen von Schwarzsein in Deutschland, aber sie sind keine homogene Gruppe.

Daran anschließend stellt sich die Frage, warum Afro-Deutsche Identitäten ein aktueller Diskussions- und Studienschwerpunkt sein sollten. Entsprechend des gegenwärtigen Diskurses über Flüchtlinge und Ausländer in Deutschland ist eine Untersuchung von Afro-Deutschen Identitäten wichtig, weil es das Konzept des monoethnischen Deutschlands radikal in Frage stellt. Indessen sind Afro-Deutsche ein Teil der Geschichte Deutschlands – sie waren eine oft ignorierte Minderheit in den letzten Jahrhunderten (vgl. Amoateng 1989: 101). Eine solche Identität „provokes not only a different conception of German cultural identity but, at the same time, contests essential, phenotypical, and nationalist definitions of race“ (Campt 2003: 290). Afro-Deutsche Identitäten haben deshalb die Fähigkeit, vereinfachende Wahrnehmungen von Deutschsein zu verkomplizieren und zu pluralisieren. Diese Identitäten sind notwendig, um den Weg für die mit Sicherheit heterogenere Zukunft Deutschlands zu ebnen. Die Auseinandersetzung mit Afro-Deutschen Identitäten erlaubt es, das Fach Deutsch im (süd)afrikanischen Kontext innerhalb aktueller Diskurse wie Postkolonialismus und Rassismus zu verorten. Darüber hinaus könnte die Beschäftigung mit Afro-Deutschen Identitäten Studierenden eine Möglichkeit bieten, oft übersehene Teile der komplizierten Geschichte Deutschlands zu entdecken.

Afro-Deutsche Literatur

Die sogenannte Gattung ‚Afro-Deutsche Literatur‘ ist schwer zu umgrenzen und abzugrenzen. Obwohl sie am häufigsten als Literatur von Afro-Deutschen Autor*innen, die in Deutsch geschrieben ist, definiert wird, wirft diese Definition mehrere Fragen auf. Zum einem: muss Afro-Deutsche Literatur auf Deutsch geschrieben sein? Hierzu kommt aber auch die Frage, ob Afro-Deutsche Literatur weniger über den Aspekt der Sprache bestimmt werden sollte, als über Themen wie Rassismus, Identität und Zugehörigkeit. Aber auch dieser Punkt ist problematisch, denn Afro-Deutsche Literatur wird dadurch auf Literatur über Schwarzsein in Deutschland beschränkt. Darüber hinaus wird gefragt, ob Afro-Deutsche Literatur von Schwarzsein oder Deutschsein handeln muss. Wie Sharon Dodua Otoo es thematisiert: „Auch wenn wir es wollen, steht unsere Kunst nicht für sich allein – sie wird zur Repräsentation einer ganzen Community [...] Es gibt Schwarze deutsche Autor*innen, die in ihrer Arbeit Schwarzsein gar nicht thematisieren“ (Otoo 2020: 27). Eine weitere Frage ist, ob Literatur, die nicht von einer Afro-Deutschen AutorIn geschrieben ist, aber von Fragen der Positionierung und Erfahrungen der Afro-Deutschen Identität handelt, noch Afro-Deutsche Literatur ist. Eine weitere, etwas radikalere Frage ist, ob solche Klassifikationen überhaupt sinnvoll sind? Es gibt keine einfache Antwort auf diese Fragen, aber durch diese Fragen wird deutlich, dass der scheinbar einfache Begriff ‚Afro-Deutsche Literatur‘ komplizierter und unsicherer ist, als er auf den ersten Blick zu sein scheint.

Trotz der gegenwärtigen sichtbaren Vielfalt Deutschlands wird Afro-Deutsche Literatur bisher meistens nicht als selbstverständlicher Bestandteil der deutschen Literatur wahrgenommen. Hopkins bemerkt hierzu, dass „by being relegated to a category reserved for outsiders, Afro-German literature and its authors are marginalised“ (Hopkins 2004: 301). Hierbei stellt sich die Frage, warum Afro-Deutsche Literatur noch ausgegrenzt ist. Obwohl die verschiedenen kulturellen, rassistischen und ethnischen Gruppen in Deutschland die Möglichkeit für vielfältige literarische Perspektiven geschaffen haben, ist die deutsche Lesegemeinschaft „not yet willing or able to accept race as a factor in its culture“ (Hopkins 2004: 301). Das bedeutet, dass Rassismus oder rassistische Präferenz der zugrundeliegende Faktor für diese Ausgrenzung von Afro-Deutscher Literatur ist. Dennoch wird Afro-Deutsche Literatur in der Regel nicht im deutschsprachigen Klassenzimmer oder Deutschunterricht diskutiert. Schenker und Munro versuchen, dieser fehlenden Repräsentation entgegenzuwirken, indem sie bemerken, dass Multikulturalismus ein Hauptthema des Unterrichts sein soll, denn die kulturelle Vielfalt Deutschlands muss dargestellt werden (vgl. Schenker und Munro 2016: 181). Diese Position verweist darauf, wie wichtig es ist, eine veränderte Wahrnehmung der deutschen Literatur und davon, was es heißt, Deutsch zu sein, zu verbreiten.

Die wegweisende Afro-Deutsche Publikation, nämlich *Farbe bekennen: Afro-Deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte* (1986), die von May Ayim, Katharina Oguntoye und Dagmar Schultz herausgegeben wurde, enthält unter anderem Gedichte, autobiografische Prosa und Essays. *Farbe bekennen* war ein sehr einflussreicher Band: „the German reading-public was given information on a phenomenon which [...] has largely been ignored: the existence of a significant number of Germans of African or African-American descent” (Hopkins 1992: 124). Laut Rotaru positioniert *Farbe bekennen* „the Afro-German community [...] within larger patterns of cultural representation and exchange as well as in relation to defining historical events such as colonialism and National Socialism” (Rotaru 2017: 86-87). Das bedeutet, dass diese Anthologie als eine Art Raum fungiert, um Afro-Deutsche Identitäten und Geschichte darzustellen und festzulegen. Weiter war es die Motivation von *Farbe bekennen*, „einen Grundstein für jüngere Generationen zu legen, damit diese ein besseres Leben haben können“ (Haruna-Oelker 2015: 19). *Farbe bekennen* ist deshalb beides: eine Darstellung Afro-Deutscher Identitäten und Geschichte, sowie auch eine Auseinandersetzung mit Rassismus und rassistischer Wahrnehmungen in Deutschland. Weiter wird *Farbe bekennen* zu einer „critical warning against a linear and homogenizing understanding of the black German presence” (Rotaru 2017: 87), indem es die Komplexität und Vielfalt Afro-Deutscher Identitäten präsentiert und vereinfachte Verständnisse verkompliziert.

Man kann in der Afro-Deutschen Literatur eine Tendenz zum autobiographischen Schreiben feststellen, da es einen Überfluss an Autobiographien im Vergleich zu der geringeren Anzahl fiktiver Romane gibt; dies wird an der Reihe von Autobiographien deutlich, die in Schenker und Munros Aufstellung von Afro-Deutschen Romanen eingeschlossen sind (vgl. Schenker und Munro 2016: 176-178). Drei der am häufigsten diskutierten Autobiographien sind Ika Hügel-Marshalls *Daheim unterwegs: ein deutsches Leben* (2001), Jennifer Teege und Nikola Sellmairs *Amon. Mein Großvater hätte mich erschossen* (2013) und Theodor Wonja Michaels *Deutsch sein und schwarz dazu: Erinnerungen eines Afro-Deutschen* (2013). Poikāne-Daumke legt Wert auf „Afro-Germans’ need to write themselves into their very being” (Poikāne-Daumke 2006: 3). Diese autobiographische Tendenz verweist auf ein Bedürfnis nach Selbstpositionierung und Selbstbenennung. Weiter untersuchen diese Autobiographien „not only the complexity of the inner world of Afro-Germans, but also their difficulties in defining themselves” (Poikāne-Daumke 2006: 3). Afro-Deutsche Autobiographien zeigen sich dabei als ein Versuch, sich selbst in der deutschen Gesellschaft sichtbar zu machen und in deutscher Geschichte zu verorten und sich eine Position darin zu verschaffen. Schneider fasst diese Bestrebungen Afro-Deutscher Autobiographien wie folgt zusammen:

Zum einen wird in der afrodeutschen/Schwarzen Deutschen Literatur, vor allem in ihren Anfängen, tatsächlich eine (autobiographische) Selbst(be-)Schreibung inszeniert, der es um das Los-Schreiben von fremdbestimmten Bildern und um das Erschreiben selbstbestimmter Identitäten geht. (Schneider 2014: 130)

Dieser autobiographische Trend in Afro-Deutscher Literatur fungiert deshalb als eine Selbstschreibung und eine Selbstbeschreibung, also jeweils eine Art, die eigene Identität und Position zu schreiben und ihr eine Stimme zu geben, sowie auch als eine Art, die eigene Position zu beschreiben und sichtbar zu machen.

Nennenswert in Bezug auf die sogenannte Gattung ‚Afro-Deutsche Literatur‘ ist die komplexe Position von Autor*innen wie Sharon Dodua Otoo. Otoo ist eine britisch-ghanaische Autorin, die 2016 den prestigeträchtigen Ingeborg Bachmann-Preis für ihre Kurzgeschichte *Herr Gröttrup setzt sich hin* (2016) gewonnen hat. Auf den ersten Blick scheint dieser Sieg auch ein Gewinn für die Afro-Deutsche Literatur bzw. die Afro-Deutsche Gemeinschaft zu sein. Jedoch problematisiert der Erfolg von *Herr Gröttrup setzt sich hin* das einfache Verständniss davon, was ‚Afro-Deutsche Literatur‘ bedeuten könnte und verkompliziert deshalb diese sogenannte Gattung. Otoo ist nicht Afro-Deutsch wenn man dies mit Staatsbürgerschaft und Literatursprache verbindet, obwohl sie in Berlin lebt und über ihre Erfahrungen von Schwarzsein in Deutschland in ihrem Buch *die dinge, die ich denke, während ich höflich lächle* (2013) und über die Erfahrungen ihres Sohns im Aufsatz *Liebe* (2019) schreibt. Man könnte ihre Texte als Afro-Deutsch wahrnehmen, wenn man bestimmt, dass das verbindende Merkmal der Afro-Deutschen Identität in der Literatur die Erfahrung, in Deutschland schwarz zu sein, ist. Außerdem verkompliziert *Herr Gröttrup setzt sich hin* Festlegungen des Begriffs ‚Afro-Deutsche Literatur‘, die das Thema auf eine Erkundung des Schwarzseins in Deutschland zu beschränken scheinen, weil auf den ersten Blick Otoos Kurzgeschichte nichts mit Schwarzsein in Deutschland zu tun hat. Aber in einem Gespräch bemerkt Otoo, dass ihre Kurzgeschichte „a point about different perspectives“ (Tenz 2016) macht. Zentral für diese Kurzgeschichte ist, dass es Leute gibt, die nur eine Perspektive haben und sich nicht bewusst sind, dass es eine Vielfalt von möglichen Perspektiven gibt (vgl. Tenz 2016). Dies kann in eine Bemerkung zur deutschen Gesellschaft übersetzt werden. Die obengenannten Fragen unterstreichen die Unfähigkeit des Begriffs ‚Afro-Deutsche Literatur‘, die deutschsprachigen Schriften von Autor*innen mit afrikanischen Wurzeln vollständig zu erfassen.

Die Klassifizierung der verschiedenen Textsorten der Afro-Deutschen Literatur ist oft schwieriger, als dies auf den ersten Blick zu sein scheint. Laut Kron gibt es in der Afro-Deutschen Literatur „auch hybride Textformen, die weder der Trennung zwischen fiktionaler und nicht-fiktionaler Literatur folgen, noch sich einem der klassischen

literarischen Genres zuordnen lassen“ (Kron 2009: 87). Die Tatsache, dass Afro-Deutsche Literatur oft nicht einfach auf ein Genre oder eine Textform festgelegt werden kann, spiegelt Bhabhas postkoloniales Verständnis von Übergängen. Laut Bhabha „befinden wir uns im Moment des Übergangs“ (Bhabha 2000: 1). Angesichts dessen erscheint es sinnvoll, Afro-Deutsche Literatur als Teil dieses Moments zu sehen. Übergänge werden als Punkte definiert, „wo Raum und Zeit sich kreuzen und komplexe Konfigurationen von Differenz und Identität, von Vergangenheit und Gegenwart, Innen und Außen, Einbeziehung und Ausgrenzung erzeugen“ (Bhabha 2000: 1). Dieses Zitat zeigt auf die Zwischenräume, die durch diese Übergänge eröffnet werden und die „durch das Überlappen und Deplatzen (*displacement*) von Differenzbereichen“ (Bhabha 2000: 2) gekennzeichnet sind.

Die Aufnahme von Afro-Deutscher Literatur in diesen „zwischenräumliche[n] Übergang zwischen festen Identifikationen“ (Bhabha 2000: 5) ist einfach zu identifizieren – Afro-Deutsche Literatur ist weder Teil des afrikanischen oder eines sprachlich bestimmten Literaturbereichs und wird oft auch nicht als Teil des etablierten deutschen Literaturbetriebs wahrgenommen. Jedoch führt diese Zwischenposition der Afro-Deutschen Literatur nicht zu einem Mangel. Wie Bhabha erklärt, eröffnet „dieser zwischenräumliche Übergang zwischen festen Identifikationen [...] die Möglichkeit einer kulturellen Hybridität, in der es einen Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie gibt“ (Bhabha 2000: 5). Das heißt, dass die besondere Position von Afro-Deutscher Literatur eine Hybridität schafft, die nützlich sein kann, um die postkoloniale Realität Europas zu verstehen. Hybridität wird zu einer akzeptierten Form der Literatur, die puristische Genreverständnisse ersetzt (vgl. Yazdiha 2010: 34). Deswegen ist die Schwierigkeit, Afro-Deutsche Literatur nach Genres zu definieren, sowohl verständlich als auch nützlich, indem Afro-Deutsche Literatur Grenzübergänge im deutschen wie auch zum afrikanischen Literaturbereich eröffnet und dadurch Grenzüberschreitungen ermöglicht.

Die Komplexität der sogenannten Gattung ‚Afro-Deutsche Literatur‘ zeigt, dass diese Literatur Teil der notwendigen Verbreiterung und Verkomplizierung davon ist, wie die deutsche Literatur und Deutschsein wahrgenommen wird. Aufgrund dieser Tatsache könnte Afro-Deutsche Literatur ein nützlicher Beitrag des DaF-Unterrichts sein, wie im folgenden Abschnitt dargelegt wird.

Textvorschläge für den südafrikanischen DaF-Unterricht

Evident ist die Notwendigkeit, den Inhalt des Fachs Deutsch weiterzuentwickeln, auch wenn schon wesentliche Fortschritte in dieser Hinsicht erzielt wurden. Ein Verständnis von ‚German Studies‘ als „not [...] an already accomplished fact, but as never complete

and always in process” (Layne 2019b) ist zentral hierfür, weil es auf den kontinuierlichen Prozess der Entwicklung und Erweiterung des deutschen Curriculums verweist. Layne fordert die Anerkennung Afro-Deutscher Identität als Teil des Studiums der deutschen Gesellschaft, denn „it is time to stop perpetuating the myth that equates Germanness with whiteness and instead acknowledge Germany’s diverse past, present and future” (Layne 2019b). Dabei ist davon auszugehen, dass eine solche Erweiterung des Deutschcurriculums eine größere Vielfalt an Studierenden anziehen und dadurch gegen den Rückgang der Anzahl von Deutschlernenden an südafrikanischen Hochschulen in den letzten zwei Jahrzehnten (vgl. von Maltzan 2009: 210) kämpfen kann. Dabei sollte das Fach Deutsch einen Ansatz einführen, „that emphasizes the existence of a diversity of cultural groups within German society” (Schenker und Munro 2016: 172). Das Curriculum muss einen Schritt weitergehen und nicht nur die Darstellung eines vielfältigen und multikulturellen Deutschlands umfassen, sondern auch die Entwicklung einer Fähigkeit der Studierenden, sich in dieser Vielfalt zurechtzufinden und sich kritisch mit ihr auseinanderzusetzen (vgl. Kramsch 2006: 251). Kramsch fordert deshalb eine Schwerpunktverlagerung im Zusammenhang mit der Erweiterung des deutschen Curriculums.

Die Auswahl der Literatur ist in diesem Erweiterungsprozess wichtig. Hierzu fordert Hopkins eine Erweiterung des deutschen Literaturkanons (vgl. Hopkins 1992: 125). Eine Möglichkeit, den Kanon zu erweitern, ist die Verwendung deutschsprachiger Minderheitenliteratur im Fach Deutsch. Laut Veteto-Conrad: „[...] it behooves all of us who teach *Deutsch als Fremdsprache* to bring minority literature to the attention of our students, and colleagues, lest they find themselves woefully ignorant of a significant segment of German society” (Veteto-Conrad 1997: 59). Der Anspruch, dass diese Verwendung von Minderheitenliteratur ein vollständiges Verständnis von Deutschland vermitteln kann (vgl. Veteto-Conrad 1997: 59), ist aber möglicherweise problematisch, da die deutsche Gesellschaft keine statische Einheit ist. Am wichtigsten ist, dass Literatur, die von Minderheiten in Deutschland geschrieben ist, bei Studierenden ein breites Verständnis von Deutschland entwickeln und die Fähigkeit unterstützen könnte, zwischen unterschiedlichen Perspektiven zu navigieren.

Migrationsliteratur ist in der Fachliteratur bereits seit längerem als eine Ergänzung zum DaF-Unterricht etabliert mit dem Ziel, die Komplexität Deutschlands zu betonen und darzustellen. Ein Beispiel der Verwendung solcher Literatur im DaF-Kontext kann man in Bationos Vorschlag zur Migrationsliteratur als Lesematerial für den DaF-Unterricht im Kontext Westafrikas sehen. Laut Bationo soll Migrationsliteratur (west)afrikanischen Lesern nicht nur Deutsch, Deutschland und Migrantenerfahrungen in Deutschland näher bringen, sondern ihnen auch eine Möglichkeit bieten, „sich selbst besser kennen [zu] lernen und den Fremden besser wahr[z]nehmen“ (Bationo 2011: 74). Migrationsliteratur

könnte deshalb beides verstärken: die interkulturelle Fähigkeit von Studierenden und die Fähigkeit, die eigene Kultur kritisch zu betrachten (vgl. Bationo 2011: 77). Außerdem ermöglicht Migrationsliteratur, die von westafrikanischen Migranten in Deutschland geschrieben ist, besondere Identifikationsmöglichkeiten für westafrikanische Studierende, da sie sich in die Erfahrungen der Figuren in den Texten hineinversetzen können. Allerdings muss hervorgehoben werden, dass Afro-Deutsche Literatur und Migrationsliteratur, auch wenn beide das Bild eines homogenen Deutschlands verkomplizieren, unterschiedlich sind, da der Begriff der ‚Migrationsliteratur‘ entweder den Autor darauf beschränkt, ein Migrant zu sein, oder die Inhalte darauf beschränkt, sich mit Migration zu befassen. Manche Afro-Deutsche Literatur ist Migrationsliteratur, aber diese Beziehung ist eine der Überlappung und nicht eine der Gleichsetzung.

Im Folgenden soll ein Vorschlag gemacht werden, wie Afro-Deutsche Literatur konkret in das Curriculum integriert werden könnte. Studierende im dritten Jahr an der Universität Stellenbosch studieren Literatur in Auseinandersetzung mit den Themen Flucht und Migration im ersten Semester, beispielsweise Julya Rabinowichs *Dazwischen: Ich* (2016), Abbas Khiders *Ohrfeige* (2016) und Jenny Erpenbecks *Gehen, ging, gegangen* (2015). Ein Vorschlag, Afro-Deutsche Literatur in diesen Kontext einzufügen, wäre die Etablierung eines Moduls im ersten Semester des dritten Jahres, das möglicherweise ‚Andere Stimmen in der deutschen Literatur‘ genannt werden könnte. Dieses Modul beinhaltet beides, das bereits existierende Flucht und Migrations-Modul und ein Modul über Afro-Deutsche Literatur. Im ersten Quartal könnte Migrationsliteratur angesprochen werden, die „unschätzbare Unterrichtsmaterialien zum interkulturellen Training“ (Bationo 2011: 73) genannt wird. Dieses Modul schließt eine engere Auswahl von literarischen Texten ein. Im zweiten Quartal würden Afro-Deutsche Identitäten und Literatur diskutiert. Vorgeschlagen wird eine Diskussion über den in Deutschland erfahrenen Rassismus und Afro-Deutsche Identitäten, und darauffolgend eine genaue Untersuchung und Analyse eines oder mehrerer Afro-Deutschen Texte. Außerdem könnten Ausschnitte aus Romanen, sowie auch Gedichte wie die von May Ayim oder die Musik der Brothers Keepers, eines Afro-Deutschen Bandprojekts, im zweiten Jahr als Einführung in die Literatur von Afro-Deutschen verwendet werden. Auf diese Weise wird Studierenden ein Blick auf eine etwas andere deutsche Literatur gegeben und damit ein Blick auf die Vielfalt von Deutschlands kultureller und sozialer Landschaft.

Hieraus folgt eine kurze Erläuterung dazu, welche Kriterien die Textauswahl erfüllen sollte. Ahouli stellt verschiedene Kriterien zur Auswahl von literarischen Texten mit Bezug auf ihr interkulturelles Potenzial dar, also die Forderung nach einem Verständnis von interkulturellem Austausch und weltweiter Verwicklung, in der Kulturen sich als ständig weiterentwickelnd gesehen werden. Wegen dieses Ziels von interkultureller

Interaktion sollten auch die unterschiedlichen Aspekte des Textes wie der Inhalt, die Form und die ästhetischen Gestaltungsmittel (vgl. Ahouli 2014: 10) im Prozess der Textauswahl berücksichtigt werden. Das Sprachniveau des Textes und das festgelegte Curriculum, sowie auch welche Lernziele schon Teil des Curriculums sind (vgl. Junker 2015: 51), sollten ebenfalls berücksichtigt werden. Zentral ist die Frage, welche Perspektiven diese Texte enthalten. Literaturunterricht bietet Studierenden die Möglichkeit, ein breiteres Spektrum verschiedener Perspektiven zu entdecken. Wie Ehlers dazu erklärt:

Da literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, bieten sie dem fremdsprachigen Lerner die Möglichkeit, seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, den eigenen Blickpunkt zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen verstehen zu lernen. (Ehlers 2010: 1531)

Hiervon ausgehend werden zwei Romane vorgeschlagen, die möglicherweise relevant für den südafrikanischen DaF-Kontext sein können, zum einen Amma Darkos *Der verkaufte Traum* und zum anderen Michael Göttings *Contrapunctus*. Beide ausgewählte Texte sind unter Berücksichtigung dieser Kriterien nützliche Romane mit interkulturellem Potenzial. Die zwei Romane stellen zwei verschiedene Perspektiven dar. Auf der einen Seite sieht man in Darkos Roman *Der verkaufte Traum* die Perspektive einer illegalen Einwanderin in Deutschland. Auf der anderen Seite erfährt man in Göttings Roman *Contrapunctus* die Perspektive von Menschen, die die deutsche Staatsbürgerschaft haben, sich aber dennoch oft eher als Fremde und nicht als Einheimische fühlen. Ein Gebiet der Gemeinsamkeit ist die Tatsache, dass in beiden Texten Rassismus und Fragen der Identität und Zugehörigkeit Themen sind. Andere Ähnlichkeiten zwischen den beiden Texten bestehen in der Art und Weise, wie sie einfache Vorstellungen vom Deutschsein hinterfragen und die Komplexität von Afro-Deutscher Identität (in *Contrapunctus*) und die Komplexität von Interaktionen zwischen Afrika und Deutschland (in *Der verkaufte Traum*) zeigen. Durch diese Ähnlichkeiten können beide Texte relevant im südafrikanischen DaF-Kontext sein, da sie sich in den spezifischen, sozio-historischen Kontext Südafrikas einfügen lassen.

Bevor die mögliche Verwendung dieser Texte im südafrikanischen DaF-Kontext weitergehend diskutiert werden kann, scheint es nötig, sowohl die Position des Autors als auch den Inhalt der Texte zu diskutieren. Beide, Amma Darko und Michael Götting, können als Afro-Deutsche Autor*innen wahrgenommen werden, obwohl sie ganz unterschiedliche Herkünfte haben. So ist Amma Darko eine ghanaische Autorin, die von 1981 bis 1988 in Deutschland gelebt hat. Darkos Fiktion „makes one think about the conditions of Africans in Europe, the social machinations of different classes all trying to get ahead, or the impact of a large societal issue on the individual“ (Zak 2007: 26). Dieses Verständnis von Darko ist nützlich, denn obwohl sie nicht notwendigerweise als eine

Afro-Deutsche Autorin klassifiziert werden kann, schreibt sie auf eine ähnliche Weise wie Otoo davon, was es bedeutet, in Deutschland schwarz zu sein. Sie könnte deshalb als eine Afro-Deutsche Autorin wahrgenommen werden, weil sie über ihre Erfahrungen von Schwarzsein in Deutschland auf Deutsch und für eine deutsche Leserschaft schreibt. Auf der anderen Seite gibt es Michael Götting, einen Afro-Deutschen Autor, Journalisten und Kurator, der für ZEIT ONLINE, Deutschlandfunk und den Tagesspiegel schreibt. Götting erprobt Möglichkeiten der Auseinandersetzungen mit Schwarzsein in Deutschland, indem er kritisch über sein eigenes Schreiben nachdenkt:

Wie schreibe ich über die Erfahrung von Schwarzen Menschen, von afrikanischstämmigen Menschen in Deutschland, in Europa? Wie stelle ich dar, dass die Person Schwarz ist? Vielleicht auch, ohne sie dabei äußerlich zu beschreiben oder das explizit auszudrücken. (Ndakoze 2018)

Deutlich ist, dass Götting sich mit Afro-Deutschen Erfahrungen, Darstellungen und Wahrnehmungen beschäftigt. Darko fokussiert auf Erfahrungen von afrikanischen Immigranten in Deutschland, während Götting die Position von Deutschen mit afrikanischer Herkunft oder Deutschen, die als Schwarz bezeichnet werden können, innerhalb der deutschen Gesellschaft untersucht.

Der verkaufte Traum, Amma Darkos erster Roman, wurde 1991 in deutscher Sprache veröffentlicht. Darko hat ein bereits bestehendes und vielfältiges Publikum „from all walks of life and [...] both a strong national and international audience” (Odamtten 2007: 3). Obwohl sie keine hauptberufliche Schriftstellerin ist, ist sie „able to carve out the space and time from which she could write the kind of narrative about the sort of people she knew and met” (Odamtten 2007: 5). Das bedeutet, dass Darkos Schreiben Elemente des Realen hat, weil sie darüber schreibt, was sie gesehen und erlebt hat, sowie über die Erfahrungen und Realität von Menschen, die sie kennt. *Der verkaufte Traum* ist eine „fiktive Autobiographie” (Schneider 2014: 11), die Darkos Erfahrungen und Betrachtungen in Deutschland im späten 20. Jahrhundert spiegelt. Der Roman handelt von einer jungen ghanaischen Frau, die Mara heißt. Ihr Ehemann zieht nach Deutschland, um sich ein besseres Leben zu ermöglichen. Dann folgt sie ihm. Mara ist naiv und wird ein Opfer ihres Mannes: „He dopes her, organises a gang rape which he videotapes to blackmail her with and, now she is completely at his mercy, hires her to a brothel owner” (Ampofo 1993: 106). Der Roman erzählt von ihren Erfahrungen als illegale Einwanderin in Deutschland und untersucht Themen wie illegale Einwanderung, illegitime Ehe und Prostitution. Wie Zak bemerkt, ist „the personal [...] truly political in Darko’s writing” (Zak 2007: 25). In der literaturwissenschaftlichen Rezeption ihres Romans sind verschiedene Aspekte hervorgehoben worden, zum Beispiel wie Frauen zum Objekt gemacht werden (vgl. Umezurike 2015), die Darstellung des Geschlechts im Roman (vgl.

Alfred und Célestin 2017), die Darstellung von Prostitution und Pornografie im Roman (vgl. Frías 2002) und die Frage des transnationalen Feminismus (vgl. Higgins 2006).

Es ist daher lohnenswert, den Stellenwert von Darkos *Der verkaufte Traum* in Bezug auf sein Potenzial für den DaF-Unterricht zu untersuchen. Die vorgenannten Diskussionspunkte könnten auch Diskussionspunkte im Unterricht sein, da sie an Themen und Diskussionen, die die Studierenden wahrscheinlich bereits in anderen Kursen gestreift haben, anschließen. Das bedeutet, dass das Fach Deutsch sich dadurch als Teil dieser Diskurse positionieren könnte. Ein weiteres Argument heben Schenker und Munro hervor: „*Der verkaufte Traum* would be a great addition to a course on Afro-German Studies, because it deals with a different topic than most other novels” (Schenker und Munro 2016: 176). Hervorzuheben ist vor allem die interessante Subjektposition Maras, da sie eine illegale Einwanderin in Deutschland ist, also kein Flüchtling und keine Asylbewerberin, und damit nicht zu den aufgrund ihres offiziellen Status’ privilegierten Migrantengruppen gehört. Zudem bietet *Der verkaufte Traum* einen anderen Blick auf illegale Ausländer, insbesondere mit afrikanischen Wurzeln, in Deutschland, als Ergebnis der „poignant depiction of the pressure on those who are abroad – ‘beyond the horizon’ – to send money home no matter how they earn it” (Zak 2007: 20). Dieser Punkt wirft auch einen anderen Diskussionspunkt auf: die Abhängigkeit von afrikanischen Ländern sowie auch afrikanischen Individuen von Geld und Ressourcen aus Europa.

Die praktische Anwendung dieses Romans wird an seiner Zugänglichkeit für DaF-Studierende gemessen. *Der verkaufte Traum* ist unter zweihundert Seiten und der Schreibstil ist nicht zu schwer zu verstehen, aber der Roman ist „due to its length, content and word choice [...] suited for upper-level German courses” (Schenker und Munro 2016: 176). Im Kontext der Universität Stellenbosch würde dies bedeuten, dass *Der verkaufte Traum* im zweiten Semester des zweiten Jahres oder im ersten Semester des dritten Jahres gelesen werden könnte. *Der verkaufte Traum* könnte auch in das Thema Flucht und Migration an der Universität Stellenbosch integriert werden und deswegen als Übergang zum Thema Afro-Deutsche Identitäten funktionieren. Aufgrund der Komplexität und Schwierigkeit der Themen ist eine reifere Gruppe von Studierenden erforderlich. Diese Position wird durch das folgende Zitat unterstützt: „The accessibility of Darko’s language does not preclude the use of humour and irony in her work, and these qualities serve to temper her unflinching presentation of stark circumstances and human suffering and folly” (Odamtten 2007: 7). Darkos *Der verkaufte Traum* ist ein kurzer Roman, aber er ist auf keinen Fall leicht und einfach zu lesen, vor allem aufgrund der Themen und Erfahrungen innerhalb des Romans.

Michael Göttings *Contrapunctus* ist der zweite vorgeschlagene Roman. Obwohl *Contrapunctus* im Jahr 2015 veröffentlicht wurde, spielt die Romanhandlung im Jahr

2002 in Berlin, die als eine Stadt „stricken by its colonial legacy, nationalism, racism, and xenophobia“ (Drieling 2017: 34) wahrgenommen wird. *Contrapunctus* beschäftigt sich mit vier Afro-Deutschen bzw. Deutschen afrikanischer Herkunft, die „sich im Spiegel ihrer Außen- und Innenwelt erfahren, inmitten der deutschen Gesellschaft und der Spuren ihrer kolonialen Vergangenheit“ (Ndakoze 2018). Dieses Zitat zeigt, dass die Protagonisten in *Contrapunctus* eine besondere Position in der deutschen Gesellschaft erhalten. Das Leben und Erleben dieser Afro-Deutschen Protagonisten, nämlich Indigo, Rutha-Pong, Habibi und in geringerem Maße Olaudah, der mehr eine Figur im Leben der Anderen ist als ein Charakter im Roman (vgl. Drieling 2017: 34), wird im Roman dargestellt. Götting bemerkt, dass es am Anfang des Schreibens nur Indigo gab, aber im Lauf des Erzählens wurden die Konturierung anderer Figuren wichtiger, denn diese Figuren sind „noch andere Schwarze Figuren, die andere Aspekte des Schwarz- oder Afrodiasporischseins in Deutschland zeigen“ (Ndakoze 2018). Göttings Roman stellt deshalb keine vereinfachte Afro-Deutsche Identität dar, sondern eine Vielfalt von Afro-Deutschen Identitäten. Außerdem bietet *Contrapunctus* die Möglichkeit, die oft verborgene Perspektive von Afro-Deutschen deutlich zu machen und als Teil des deutschen Literaturbetriebs zu etablieren (vgl. Ndakoze 2018). Das bedeutet, dass Göttings Roman Bewusstseinsprozesse einschließt, denn der Roman thematisiert beides, den Mangel an Wahrnehmung von Afro-Deutschen Identitäten, sowie auch den Versuch, Afro-Deutsche Identitäten innerhalb des deutschen Literaturbetriebs zu etablieren. *Contrapunctus* ist deswegen ein nützlicher Text in Bezug auf eine Untersuchung von Afro-Deutschen Identitäten.

Die mögliche Verwendung von Göttings *Contrapunctus* im DaF-Unterricht muss an diesem Punkt kurz diskutiert werden. Layne berichtet darüber, wie sie an einer amerikanischen Universität im Rahmen eines Kurses über deutsche Literatur über Berlin *Contrapunctus* unterrichtet (vgl. Layne 2019a: 226). Sie erwartete von ihren afroamerikanischen Studierenden, dass sie sich aufgrund ihrer Hautfarbe mit den Figuren im Roman identifizieren würden, aber fand heraus, dass dies nicht das einzige Identifikationsangebot im Roman ist. Wie Layne hierzu bemerkt: „[...] this was the first time [a student] saw herself reflected in a text [...] not just because the characters were Black, but also because one character suffered from an illness that was suspected to be sickle cell anemia and this student of mine also had sickle cell anemia“ (Layne 2019a: 226). Dieses Zitat ist wichtig, da es daran erinnert, dass man die Studierenden nicht auf erwartete Reaktionen auf die Texte reduzieren sollte. So erläutert Götting, dass Literatur „ein sehr gutes Mittel ist, Bewusstsein zu thematisieren“ (Ndakoze 2018). Götting stellt *Contrapunctus* bzw. Literatur im Allgemeinen deshalb als eine Art von Bewusstseinsbildung dar. Da *Contrapunctus* die Leser mit Afro-Deutschen Identitäten bekannt macht und Deutschland aus ihren Perspektiven zeigt, ermöglicht der Roman im Unterrichtskontext eine weitere Diskussion über Deutschsein und Afro-Deutschsein

sowie auch eine Untersuchung von alltäglichem Rassismus in Deutschland. Andere Themen, die in *Contrapunctus* erscheinen, sind zum Beispiel die DDR-Geschichte Deutschlands (vgl. Götting 2015: 36), Debatten über Immigration (vgl. Götting 2015: 51-54), sowie auch die Existenz und Wirkung kolonialer Überreste in Berlin bzw. Deutschland, wie man an dem Ereignis mit dem Sarotti-Mohr (vgl. Götting 2015: 39-46) und Habibis Erfahrungen am U-Bahnhof Mohrenstraße (vgl. Götting 2015: 46-48) sehen kann. Diese Themen ermöglichen eine reichhaltige und facettenreiche Studie über Berlin und Afro-Deutsche Identitäten und Erfahrungen. In Bezug auf den Roman selbst ist anzumerken, dass er ein relativ kurzer Roman mit nur etwa 89 Seiten ist. Man kann den Roman deshalb innerhalb der begrenzten Anzahl von Unterrichtsstunden diskutieren. Außerdem ist der Schwierigkeitsgrad des Romans nicht zu hoch und deswegen könnte er von Studierenden entweder im zweiten Jahr oder dritten Jahr gelesen werden.

Beide Texte könnten deshalb im südafrikanischen DaF-Kontext verwendet werden, obwohl beide Texte ihre Vor- und Nachteile in Bezug auf ihren praktischen Einsatz haben. Der sprachliche Schwierigkeitsgrad in Michael Göttings *Contrapunctus* ist nicht so hoch wie in *Der verkaufte Traum*. Die Sätze sind relativ unkompliziert und der Roman ist meist im Präsens geschrieben, während *Der verkaufte Traum* im Präteritum geschrieben ist. Allerdings gibt es Passagen in *Contrapunctus*, in denen umgangssprachliche Ausdrücke benutzt werden, wie beispielsweise „Ich gönne’s euch“ (Götting 2015: 24), die den Roman schwierig zu lesen machen könnten. Weiter gibt es im Roman Perspektivenwechsel, die den Roman interessant, aber auch schwerer zu verstehen machen. Das Ansprechen von sogenannten Tabuthemen gibt es in beiden Texten, ein Aspekt, der den Einsatz in den unteren Studienjahren schwierig macht. Beide Romane beinhalten beispielsweise Szenen von sexuellem Missbrauch. Entscheidend ist, dass beide Texte an viele aktuelle Diskurse anschließen und eine spannende Geschichte bieten, was Studierende interessieren kann. Sie könnten Teil einer Untersuchung zu Afro-Deutschen Identitäten und der diesbezüglichen Literatur im südafrikanischen DaF-Kontext sein, besonders da sie zusammen eine Perspektivenvielfalt anbieten.

Fazit

Man kann deshalb zum Schluss kommen, dass Afro-Deutsche Literatur nützlich im Fach Deutsch sein kann, weil sie aufgrund der Themen der Romane Identifikationsangebote für Studierende bietet, eine Perspektivenvielfalt darstellen und darüber hinaus mit Hilfe aktueller Diskurse wie dem Postkolonialismus interpretiert werden können. Außerdem könnte eine Untersuchung der Afro-Deutschen Literatur, sowie der Afro-Deutschen Identitäten, das Konzept von Deutschsein erweitern, also die Vielfalt Deutschlands darstellen, und dadurch vermutlich das Fach Deutsch für südafrikanische Studierende als relevanter positionieren. In besonderem Bezug auf die Universität Stellenbosch könnte

Afro-Deutsche Literatur, wie Göttings *Contrapunctus* und Darkos *Der verkaufte Traum*, eine Ergänzung zum Afrika-Fokus sein und deswegen als Teil des Literaturunterrichts des zweiten oder dritten Jahres eingebaut werden.

Es gibt eine Reihe von möglichen weiteren Schwerpunkten oder Forschungsbereichen. Wichtig in Bezug auf die Romane, die in dieser Arbeit vorgeschlagen werden, ist eine mehr didaktische Analyse der praktischen Verwendung von *Contrapunctus* und bzw. oder *Der verkaufte Traum*, die im Detail noch aussteht. Die möglichen Auswirkungen des Dekolonialisierungsprozesses in Südafrika auf das Fach Deutsch an südafrikanischen Hochschulen, sowie auch mögliche Reaktionen von Studierenden der deutschen Abteilungen an südafrikanischen Hochschulen dazu sind lohnenswerte Untersuchungsgebiete. Der Zusammenhang zwischen Afro-Deutscher Literatur und Postkolonialismus könnte einen weiteren interessanten Forschungsbereich bieten. Ein nützliches Thema für die Forschung könnte auch die didaktische Verwendbarkeit von Afro-Deutschen Musikgruppen wie Brothers Keepers und Sisters Keepers im südafrikanischen DaF-Unterricht sein.

Anmerkungen

1 Die Großschreibung von ‚Afro-Deutsch‘ gegen die orthographische Norm afrodeutsch als Adjektiv betont beide Wurzelbegriffe (‚Afro‘ und ‚Deutsch‘) und stellt sie gleichwertig dar, denn eine Untersuchung Afro-Deutscher Identitäten bzw. Literatur beinhaltet notwendigerweise die Interaktionen und Schnittpunkte von Afrikanersein und Deutschsein. Diese Form des Begriffs fungiert in ihrem bewussten Verstoß gegen die Norm als Selbstbeschreibung Afro-Deutscher AutorInnen: „Es sind widerständige Begriffe, die eine Zugehörigkeit zu einer Community kennzeichnen. Die Mitglieder der jeweiligen Communitys teilen Erfahrungen und Überlebensstrategien, aber auch kulturelle Referenzen und tradiertes Wissen“ (Otoo 2020: 9). Diese Selbstbeschreibung ist auch beispielsweise im Titel Theodor Wonja Michaels autobiographischen Textes *Deutsch Sein und Schwarz dazu: Erinnerungen eines Afro-Deutschen* zu sehen.

2 Daniella Neville studiert an der Stellenbosch University. Während ihres Studiums in Deutsch konzentrierte sie sich auf die Afro-Deutsche Literatur und deren Potenzial, aktuelle Germanistik-Studiengänge an südafrikanischen Universitäten zu ergänzen.

Literatur

AHOULI, AKILA 2014. Literarisches Curriculum und Fremdsprachen. Überlegungen zu einer Literaturdidaktik im Kontext des Deutschen als Tertiärsprache in Afrika. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41/1, 3-16.

ALFRED, DJOSSOU K. / CÉLESTIN, GBAGUIDI 2017. Amma Darko's Contribution in *Beyond the Horizon* to Contemporary Gender Portrayals. In: *Africology: The Journal of Pan African Studies* 10/1, 111-139.

AMOATENG, JOHN 1989. Black Germans - the best hidden minority in Germany. In: *New Political Science* 8/1-2, 101-109.

- AMPOFO, AKOSUA ADOMAKO 1993. Controlling and Punishing Women: Violence against Ghanaian Women. In: *Review of African Political Economy* 56, 102-111.
- ANNAS, ROLF 2016. Deutsch an Universitäten im südlichen Afrika: Zur Entwicklung des Fachs seit 2003. In: *Acta Germanica* 44/1, 105-118.
- AYIM, MAY 1997. Ein Brief aus Münster. In: *Grenzlos und unverschämt*. Berlin: Orlanda Frauenverlag, 9-12.
- BATIONO, JEAN-CLAUDE 2011. Migrationsliteratur im DaF-Unterricht in Westafrika. In: *Acta Germanica* 39/1, 69-81.
- BHABHA, HOMI K. 2000. *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenberg.
- CAMPT, TINA M. 2003. Reading the Black German Experience: An Introduction. In: *Callaloo* 26/2, 288-294.
- DARKO, AMMA 1991. *Der verkaufte Traum*. Stuttgart: Schmetterling-Verlag.
- DRIELING, CLAUDIE 2017. Voices in Counterpoint: An Interview with Michael Götting. In: *North Carolina Literary Review* 26, 34-47.
- EKE, JOSEPH 2006. Postcoloniality, Interculturality and Cultural Identity: The African Foreign Culture Classroom as a Postcolony. In: *Ibadan Journal of European Studies* 6, 85-110.
- EMDE, HELGE 1999. I too am German – an Afro-German Perspective. In: Hopkins, Leroy T. (Hg.): *Who is German? Historical and Modern Perspectives on Africans in Germany*. Washington: American Institute for Contemporary German Studies, 33-42.
- ERPENBECK, JENNY 2015. *Gehen, ging, gegangen*. München: Albrecht Knaus Verlag.
- FRÍAS, MARÍA 2002. Women on top: Prostitution and pornography in Amma Darko's *Beyond The Horizon*. In: *Wasafiri* 17/37, 8-13.
- GÖTTING, MICHAEL 2015. *Contrapunctus*. Münster: UNRAST-Verlag.
- GÖTTSCHE, DIRK 2010. Cross-Cultural Self-Assertion and Cultural Politics: African Migrants' Writing in German Since the Late 1990s. In: *German Life and Letters* 63/1, 54-70.
- HARUNA-OELKER, HADIJA 2015. Porträt-Reihe: In Erinnerung an Farbe bekennen. In: Bergold-Caldwell, Denise et al. (Hg.) (2017): *Spiegelblicke: Perspektiven Schwarzer Bewegung in Deutschland*. Berlin: Orlanda Frauenverlag, 16-27.
- HIGGINS, ELLIE 2006. Transnational, Transcultural Feminisms? Amma Darko's Response in "Beyond the Horizon". In: *Tulsa Studies in Women's Literature* 25/2, 307-322.
- HOPKINS, LEROY T. 1992. Expanding the Canon: Afro-German Studies. In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 25/2, 121-126.

- 1995. Speak, so I Might See You! Afro-German Literature. In: *World Literature Today* 69/3, 533-538.
- 2004. Searching for the Father(land): Afro-German Literature's Dilemma. In: McCarthy, John A. et al. (Hg.): *The Many Faces of Germany: Transformations in the Study of German Culture and History*. New York/Oxford: Berghahn Books, 301-309.
- HUBBARD, REBECCA R. 2010. Afro-German Biracial Identity Development. Virginia [unveröffentlicht, Masterarbeit]
- HÜGEL-MARSHALL, IKA 2001. *Daheim unterwegs: ein deutsches Leben*. Berlin: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- JUNKER, REBEKKA SUSANNE 2015: ZwischenSprachen – Zum Potenzial exophonischer Literatur für eine Didaktik der Literarizität im universitären DaF-Unterricht in Südafrika. Stellenbosch [unveröffentlicht, Masterarbeit]
- KHIDER, ABBAS 2016. *Ohrfeige*. München: Carl Hanser Verlag.
- KRAMSCH, CLAIRE 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 2006. Whose German? Whose English? German Studies as Cultural Translation. In: *The German Quarterly* 79/2, 249-252.
- KRON, STEFANIE 2009. Afrikanische Diaspora und Literatur Schwarzer Frauen in Deutschland. In: *Dossier Migrationsliteratur – Eine neue deutsche Literatur?* Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, 86-93.
- LAURIEN, INGRID 2006. Das Fach Deutsch an Universitäten im »Neuen Südafrika« – Eine »Laborsituation« für Europa?. In: *Information Deutsch als Fremdsprache* 33/5, 438-445.
- LAYNE, PRISCILLA (2019a): On Racism without Race: The Need to Diversify *Germanistik* and the German Academy. In: Arghavan, Mahmoud et al. (Hg.): *Who Can Speak and Who is Heard/Hurt? Facing Problems of Race, Racism, and Ethnic Diversity in the Humanities in Germany*. Bielefeld: transcript-Verlag, 101-122.
- 2019b. *Why Do Black German Studies Matter Now?* [Blog] <https://diversityingermancurriculum.weebly.com/ddgc-blog> [22. September 2019]
- MICHAEL, THEODOR WONJA 2013. *Deutsch sein und schwarz dazu: Erinnerungen eines Afro-Deutschen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- MICHAELS, JENNIFER 2006. "Fühlst du dich als Deutsch oder als Afrikanerin?": May Ayim's Search for an Afro-German Identity in Her Poetry. In: *German Life and Letters* 59/4, 500-501.
- NDAKOZE, ARLETTE-LOUISE 2018. Michael Götting: "Literatur ist ein sehr gutes Mittel, Bewusstsein zu thematisieren." [Interview] <https://www.afrolivresque.com/de/michael-gotting-literatur-ist-ein-sehr-gutes-mittel-bewusstsein-zu-thematisieren/> [23. September 2019]

- OBERMEIER, KARIN 1989. Afro-German Women: Recording Their Own History. In: *New German Critique* 46, 172-180.
- ODAMTTEN, VINCENT O. 2007. Introduction – Beyond the Comfort Zone: Relations Between African Writers and Audience. In: Odamttten, Vincent (Hg.): *Broadening the Horizon: Critical Introductions to Amma Darko*. Oxfordshire: Ayebia Clarke Publishing, 1-11.
- OGUNTOYE, KATHARIN / AYIM, MAY / SCHULTZ, DAGMAR 1986. *Farbe bekennen: Afro-Deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- OKOKO, LORNA AYIEMBA 2014a. Interkulturalität und Afrikabilder in der zeitgenössischen Jugendliteratur. Dissertation Stellenbosch. <https://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/96094>. [8. September 2019]
- 2014b. Interkulturelle Literaturwissenschaft für die ostafrikanische Germanistik. Überlegungen zur Relevanz und Vorschläge für die Praxis. In: Mayanja, Shaban / Hamann, Eva (Hg.): *Schwerpunkte der DaF-Studiengänge und Germanistik im östlichen Afrika*. Göttingen: Universitätsverlag, 3-16.
- OLUSOGA, DAVID / ERICHSEN, CASPER W. 2010. *The Kaiser's Holocaust: Germany's Forgotten Genocide and the Colonial Roots of Nazism*. London: Faber and Faber.
- OTOO, SHARON DODUA 2013. *die dinge, die ich denke, während ich höflich lächle*. Münster: Edition Assemblage.
- 2016. Herr Gröttrup setzte sich hin [Kurzgeschichte] https://files.orf.at/vietnam2/files/bachmannpreis/201619/herr_grttrup_setzt_sich_hin_sharon_dodua_otoo_439620.pdf [8. September 2019]
- 2019. Liebe. In: Aydemir, Fatma / Yaghoobifarah, Hengameh (Hg.): *Eure Heimat ist unser Albtraum*. Berlin: Ullstein Verlag.
- 2020. *Dürfen Schwarze Blumen Malen?: Klagenfurter Rede zur Literatur 2020*. Klagenfurt: Verlag Johannes Heyn.
- POIKÄNE-DAUMKE, AIJA 2006. *African Diasporas: Afro-German Literature in the Context of the African American Experience*. Münster: LIT Verlag.
- RABINOWICH, JULYA 2016. *Dazwischen: Ich*. München: Carl Hanser Verlag.
- RIEDNER, RENATE (unveröffentlichtes Manuskript): Postkoloniale Perspektiven auf den DaF-Unterricht. Überlegungen zu Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Hochschulkontext. In Vorbereitung für: *Jahrbuch für Internationale Germanistik 2020*.
- ROTARU, ARINA 2017. May Ayim and Diasporic Poetics. In: *The Germanic Review: Literature, Culture, Theory* 92/1, 86-107.
- SCHENKER, THERESA / MUNRO, ROBERT 2016: ... but you are not German.” - Afro-German culture and literature in the German language classroom. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 49/2, 172-228.

- SCHNEIDER, STEFANIE MARIA 2014. Gegen-Stimmen/Gegen-Blicke: Zeitgenössische literarische (De-)Konstruktionen deutsch-afrikanischer Identitäten. Stellenbosch [unveröffentlicht, Masterarbeit]
- TEEGER, JENNIFER / SELLMAYER, NIKOLA 2013. *Amon: Mein Großvater hätte mich erschossen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- TENZ, COURTNEY 2016. 'As a Black person in a white society, I can have an impact,' says author Sharon Dodua Otoo [Blog] <https://www.dw.com/en/as-a-black-person-in-a-white-society-i-can-have-an-impact-says-author-sharon-dodua-otoo/a-19381925> [6. September 2019]
- UMEZURIKE, UCHECHUKWU PETER 2015. Objectification in Amma Darko's *Beyond The Horizon*. In: *The Journal of Pan African Studies* 8/2, 290-301.
- VETETO-CONRAD, MARILYA 1997. "deutsche Sprache, gute Sprache ..." Minorities in Germany and Their German-Language Literature for Upper-Division German. In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 30/1, 59-67.
- VON MALTZAN, CARLOTTA 2009. Sprachenpolitik und die Rolle der Fremdsprachen (Deutsch) in Südafrika. In: *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS* 38/1, 205-214.
- 2014. Zum Wert von ‚Kultur‘ und Literatur im Fremdsprachenunterricht: Beispiel Südafrika. In: Altmayer, Claus et al. (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen und Forschungsperspektiven*. 3. Tübingen: Stauffenburg, 97-106.
- WAECHTER, CHRISTINA 2006. *Interview: Das extremste Deutschsein ist Afro-Deutsch-Sein* [Interview] <https://www.jetzt.de/interview/interview-das-extremste-deutschsein-ist-afro-deutsch-sein-274576> [25. Juni 2019]
- WEBER, UNDINE S. / DOMINGO, REBECCA S.C. / FOURIE, REGINE B. 2015. Beyond language: German Studies in a South African university context. In: Kashula, Russel H. et al. (Hg.) (2017): *Multilingualism in the Professions and in Intercultural Communication: A South African Perspective*. Johannesburg: Wits University Press, 323-335.
- WRIGHT, MICHELLE M. 2003. Others-from-within from without: Afro-German Subject Formation and the Challenge of a Counter-Discourse. In: *Callaloo* 26/2, 296-305.
- YAZDIHA, HAJ 2010. Conceptualizing Hybridity: Deconstructing Boundaries through the Hybrid. In: *Formations* 1/1, 31-38.
- ZAK, LOUISE ALLEN 2007. Amma Darko: Writing Her Way, Creating a Writing Life. In: Odamtten, Vincent (Hg.): *Broadening the Horizon: Critical Introductions to Amma Darko*. Oxfordshire: Ayebia Clarke Publishing, 12-27.

Rezensionen

Rezension: *Kursbuch Kreatives Schreiben – Literatur* (Hans-Peter Schulz unter Mitarbeit von Stefan Neumann)

Stuttgart, Leipzig: Klett. ISBN 978-3-12-350468-6.

BRUNO ARICH-GERZ

Bergische Universität Wuppertal

Kreatives Schreiben fristet an (hoch)schulischen Institutionen in Deutschland – anders als etwa in den Vereinigten Staaten – ein Nischendasein. In dem als zentral erachteten Kompetenzfächern Schreiben-Lesen-Sprechen-Zuhören, den es im frühen Deutschunterricht auszubilden gilt, fällt kreativem Schreiben eine bestenfalls sekundäre Rolle zu; in der Literaturdidaktik und mit fortschreitender Schullaufbahn sind Einsatzmöglichkeiten dann deutlicher gegeben und werden in einschlägigen Ansätzen auch ausdrücklich propagiert (Stichwort „Handlungs- und produktionsorientierter Deutschunterricht“). Auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache finden sich, dort zumeist auf Hochschulniveau, immer wieder Ansätze und konkrete Unterrichtsreihen. Diese führen zu bisweilen beachtlichen Resultaten, besitzen jedoch in der Regel Insellösungscharakter.

Spärlich sind auch die didaktischen Angebote, die – von Lehrwerkverlagen herausgegeben und Expert/innen verfasst – systematisch an Kreatives Schreiben in deutscher Sprache heranzuführen. Das 2018 erschienene *Kursbuch Kreatives Schreiben – Literatur* stellt eines dieser wenigen Angebote dar. Durch seine absichtlich niedrige Einstiegsschwelle mit Beispieltexten von interesse- und niveaumäßig „gleichgearteten“ Studierenden aus Deutschland lässt es sich nutzenversprechend auch im DaF-Bereich einsetzen.

Gegliedert ist das Kursbuch in fünf aufeinander aufbauende Kapitel, die mit Bedacht vom Kleinen (der ersten Idee) hin zum Größeren (dem fertigen eigenen Textwerk) und von ersten Produktionsschritten hin zur Reflexion auf das eigene Schreiben (und das von anderen: Rezensionen zu verfassen wird mit vermittelt) sowie zur Präsentation des eigenen literarisch Geschaffenen voranschreitet. Als didaktisches Korsett für das Erstellen eines Text-Outputs dient eine Sammelmappe (Portfolio). Auf kollaborative Arbeitsformen wird Wert gelegt, nennenswert ist etwa die innovative „Stuhlübung“ (S. 59f.), bei der anschaulich zwischen Figurenebene (= innerhalb der erzählten Welt) und Erzählerintervention (= extra- bzw. heterodiegetisch) unterschieden wird und sich die

Teilnehmer/innen entweder auf Stühlen sitzend in die entstehende Handlung einbringen, oder als hinter der Stuhldreie sprechende Erzähler-Instanz.

Deutlich wird am Beispiel der „Stuhlübung“ eine wichtige literaturwissenschaftliche Bezugsfolie, auf die sich das Kursbuch beruft: die Erzähltheorie jüngerer Datum; erwähnt wird mehrfach das Einführungswerk vom Michael Scheffel und Matías Martínez. Ob diese Theoriefolie der Ausbildung kreativ-schriftstellerischer Fähigkeiten förderlich ist oder vielleicht doch ein wenig zu ambitioniert und avanciert ist, sei dahingestellt (der Stanzel'schen Typenkreis böte einen mutmaßlich einfacheren Zugang, er unterbeleuchtet andererseits die im Kursbuch prominent platzierte narrative Kategorie der Figur).

Eine wichtige Leitplanke sind konsequent über die einzelnen Lektionen verteilte Textbeispiele renommierter Autor/innen, entlang derer das Kursbuch im Sinn eines „Lernen[s] vom Profi“ (ab S. 12 und insgesamt neunmal) vorgeht. Ergänzt werden diese autorisierten und möglicherweise autoritär wirkenden, sprich die eigene Kreativität hemmenden, weil einschüchternden Einwürfe durch den klugen Kunstgriff, ihnen ein gutes Dutzend Textbeispiele von Schreib-Kolleg/innen auf Augenhöhe an die Seite zu stellen. Manschettenbefreit bietet sich den Kursbuch-Nutzer/innen so „die Möglichkeit, sich mit fremden Texten von Schülerinnen und Schülern produktiv auseinanderzusetzen“ (S. 2): ein weiterer innovativer und durchaus charmanter Kniff, der dafür sorgt, dass jede/r dort abgeholt wird, wo er oder sie gerade (noch) steht.

Fazit: Hans-Peter Schulz und Stefan Neumann legen ein klar gegliedertes und vor allem auf Erzähltexte fokussierendes, von den Referenzschablonen literaturwissenschaftlicher Art insbesondere auf die Erzähltheorie im Kielwasser Gérard Genettes abstellendes Lehrwerk vor, das Textausschnitte kanonisierter Autoren (Thomas Mann und Daniel Kehlmann, Günter Grass und Johann Wolfgang von Goethe) neben Kurzarbeiten von Studierenden bzw. Absolvent/innen von Kreativen Schreibkursen in Deutschland setzt. Der mit den letztgenannten Beispielen nahegelegte flache, Hemmschwellen beseitigende Einstieg und der durchdachte Aufbau des Kurses von der ersten eigenen (Schreib-)Idee über den Einstieg in den Text unter ausdrücklicher schreibkonferenzartiger Berücksichtigung anderer Teilnehmer/innen hin zum Feilen und Überarbeiten entlang der narrativen Grundkategorien (Gattung, Figur/Erzählinstanz, Handlungsentwicklung) und zur handlungsorientierten Präsentation im Rahmen eines Workshops sind die Stärken dieses Lehrwerks. Eine Zielgruppen-Erweiterung hinein in die Klassen- und Seminarräume des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts zum Beispiel im südlichen Afrika wäre ein so spannendes wie angesichts der Qualität des Lehrwerks fruchtbares Unterfangen.

**Rezension: *Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht.*
(Herausgegeben von Heike Roll, Rupprecht S. Baur, Dorota Okonska und Andrea Schäfer)**

Münster/New York Waxmann, 2017, 172S. 24,90 € ISBN 978-3-8309-3627-5

MARIANNE ZAPPEN-THOMSON

University of Namibia

Lehrwerke für den Deutsch als Fremdspracheunterricht (DaF) gibt es in Hülle und Fülle, für verschiedene Niveaustufen, mit verschiedenen Lehransätzen, viele bunt, manche schwarz-weiß, einige einsprachig, andere mehrsprachig. Ich möchte heute eine ganz besondere Materialsammlung vorstellen und zwar die Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht.

Die Materialsammlung „richtet sich an Schulen mit einer sprachlich und kulturell diversen Schülerschaft“ (Vorwort), kann aber auch in anderen Kontexten im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Zweitsprache, Muttersprache und Kunst verwendet werden. Besonders für den DaF-Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums scheint mir dies aber ein wertvoller Beitrag zu sein, da hier der Deutschunterricht aus und mit einer ganz anderen Perspektive verknüpft wird. Spannend ist zudem, dass der Unterricht nicht nur im Klassenraum, egal ob Schule oder Universität, sondern eben auch in Museen stattfinden kann. Häufig finden die Aktivitäten direkt vor den Kunstwerken statt.

Auf diese Weise werden die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Sehen und Schreiben sowie Grammatik und Wortschatz im Zusammenhang mit neuen Umgebungen und auf kreative Weise systematisch aktiviert und gefördert.

Wer sich zur Anschaffung dieser Materialsammlung entscheidet, sollte wissen, dass die Einheiten so angelegt sind, dass sie nicht in einer bestimmten Reihenfolge eingesetzt werden müssen. Man kann also wählen, was zu welchem Thema passt und die entsprechende Einheit zusätzlich zu dem jeweils vorgeschriebenen Lehrwerk, was im schulischen Bereich besonders wichtig ist, einsetzen.

Das Buch besteht aus 14 Einheiten, umfasst 169 Seiten und eine Vielzahl an Abbildungen und Arbeitsblättern. Die verschiedenen Einheiten heißen *Museum & Kunst*, es folgt *Porträt & Darstellung*, *Skulptur & Körpersprache*, *Rolle & Spiel*, *Dialoge*, *Kultur*

& Zeichen, Fläche & Raum, Bildgedichte, Farbe & Wahrnehmung, Expression, Skulpturen & Transformationen, Linie & Bewegung, Abstraktion & Ausdruck und schließlich *Museum & Architektur*. Hier wird schon deutlich, dass eine Vielzahl an Themen und Aktivitäten zum Tragen kommt.

Kopiervorlagen können u.a. von der Webseite des Verlags heruntergeladen werden. Auffallend ist, dass die Bibliographie sehr umfangreich ist und dadurch viele Anregungen zur Vertiefung bietet.

Anhand der ersten Einheit soll hier kurz dargestellt werden, wie die Kapitel aufgebaut sind. In der Regel beginnt eine Aktivität im Museum, so sollen die Lernenden neben Deutsch auch die Aufgaben eines Museums kennenlernen und über das „Sammeln, Bewahren/Erhalten, Forschen, Vermitteln/Ausstellen“ reflektieren (S. 11). Dazu gibt es hilfreiche Hinweise im Buch selbst. Anschließend wird in einem Kasten auf die Wortschatzarbeit der Einheit verwiesen, ebenso auf die sprachlichen Kompetenzen und – wo angebracht – auch auf die kreativen, expressiven und sozialen Kompetenzen hingewiesen. Welche Materialien hier zum Einsatz kommen sollen, wird jeweils seitlich neben dem Kasten gelistet.

Den Hauptteil jeder Einheit bildet die „Durchführung“, die dem Thema der Einheit entsprechend aufgebaut ist. Ähnlich wie beim kooperativen Lernen wird hier nach dem Schema „Think – Pair – Share“ vorgegangen, dazu steht seitlich jeweils die betreffende Sozialform (Einzelarbeit, Partnerarbeit/Gruppenarbeit) sowie die Präsentationsform. Abgeschlossen wird jede Einheit mit passenden Arbeitsblättern und/oder Abbildungen. Sehr sinnvoll finde ich die Anregung, dass sich die Lernenden von Anfang an ein eigenes Wortschatzheft anlegen sollen, in das dann die Vokabeln aufgenommen werden, die für den/die Einzelne/n relevant sind. Da der bekannte Wortschatz immer vom Vorwissen der Lernenden abhängt, kann der Inhalt jeweils sehr unterschiedlich sein. Selbstverständlich wird sich der Wortschatz auch von dem eines regulären Lehrwerks unterscheiden und ist daher eine wertvolle Ergänzung.

Interessant finde ich den Hinweis, dass sich z.B. bei der Gruppenarbeit „die Anzahl der an einer Übung beteiligten Personen teilweise nach den in einem Gemälde abgebildeten Personen richtet“ (Vorwort). Das verändert auch die Gruppenarbeit, die dadurch interessanter werden kann, da sich nun nicht so viele, wie oft bei Gruppenarbeit, auf den Einsatz anderer verlassen können.

Anregend finde ich, dass durch den Einsatz dieser Materialiensammlung vor allem auch die unterschiedlichen Lerntypen angesprochen werden, vor allem natürlich visuelle, aber auch auditive und haptische. Somit ist der Ansatz dieser Materialsammlung sehr viel

ganzheitlicher und diejenigen, die sich im traditionellen Unterricht oft nicht angesprochen fühlen, können hierdurch profitieren.

Aus eigener, jahrelanger Erfahrung weiß ich, dass Lernende in Namibia – selbst Studierende – häufig noch nie in einem Museum waren. Für sie wäre ein derartig gestalteter DaF-Unterricht eine neuartige Erfahrung, die ihnen nicht nur Deutsch auf andere Art und Weise näher bringen kann, sondern ihnen gleichzeitig eine vollkommen neue Welt erschließt.

Alles in allem ist dies eine Materialiensammlung, die im südlichen Afrika sehr gut in den DaF-Unterricht an Schulen, aber vor allem auch an Universitäten, integriert werden kann.

Aus dem und für den (Deutsch)Unterricht

Deutsch-Olympiade 2019

Am 18. 10. 2019 haben 89 hoffnungsvolle Kandidaten und Kandidatinnen aus 23 Schulen die Deutsch-Olympiade für Nicht-Muttersprachler mitgeschrieben. An den 7 Zentren, in ganz Südafrika verstreut, haben die 15- und 16-jährigen ihr Wissen erfolgreich angewendet und die 4 Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprachstrukturen und Schreiben) sehr gut zur Schau gestellt. Die höchste Note von 96,3% erreichte Hellmuth Weich (nein, kein Deutscher) von der Hoërskool D.F.Malan in Kapstadt.

Die zwei besten Kandidaten sollten Südafrika an der Internationalen Deutsch-Olympiade vertreten und acht weitere Preisträger wurden für einen Deutschlandbesuch ausgewählt.

Und dann passierte Covid-19 und das Reiseverbot! Die Enttäuschung war natürlich hart! Um den Preisträgern doch einen Trost zu verschaffen, wurde ein digitaler Austausch mit ausgesuchten Gastfamilien angeboten. So können doch deutsch-südafrikanische Kontakte geknüpft werden.

Die nächste Olympiade ist (immer noch) für den 17.10.2020 geplant!
(Jutta Zietsman, DLV)



Foto: Sehr konzentrierte Teilnehmer/innen aus verschiedenen Schulen in Pretoria

Deutschunterricht in Bethlehem überlebt und wächst Dank der Zusammenarbeit engagierter Lehrerinnen.

Das südafrikanische Bethlehem ist eine Stadt in der nordöstlichen Provinz Freistaat, die neben dem Weizenanbau unter Deutschlehrkräften vor allem für die *Witteberg High School* bekannt ist, an der seit vielen Jahren erfolgreich Deutsch unterrichtet wird.

“Sprachen bewegen!” Dieser Spruch bewahrheitet sich auch in Bethlehem, wo die deutsche Sprache wieder verstärkt Bewegung findet. 2019 sah sich die Deutschlehrerin der *Witteberg High School* mit dem Problem konfrontiert, dass Deutsch nicht mehr innerhalb des regulären Studienplans angeboten wurde. Dagegen haben die Lehrkräfte natürlich gekämpft! Die Lösung war, Deutsch nachmittags zu unterrichten. Seit Anfang des Jahres wird Deutsch von Klasse 8 bis 12 nachmittags angeboten.

Lindi Rheeder (Foto links), Lehrerin an der *Witteberg High School*, ist verantwortlich



für Klassen 11-12. Alma Theron (Foto rechts), ihre Kollegin an der *Bethlehem Voortrekker High School*, unterrichtet die Klassen 8-10.

Obwohl sie an unterschiedlichen



Schulen tätig sind, haben sie den Nachmittagsunterricht als gemeinsames Projekt ins Auge gefasst und führen ihn sehr erfolgreich durch.

Diese Zusammenarbeit zwischen den beiden Lehrerinnen, aber auch zwischen den beiden Schulen bietet den Vorteil, dass seit 2020 alle Schüler*innen der Stadt Bethlehem Deutsch lernen können (und nicht mehr nur die Schüler*innen einer Schule, wie in der Vergangenheit). In den Klassen 8 und 9 gibt es seit 2020 zwanzig begeisterte Kinder, die nachmittags Deutsch lernen. Die beiden Lehrerinnen hegen die Hoffnung, diese zwanzig Schüler*innen bis zur Klasse 12 begleiten und unterrichten zu können! Hoffentlich wird die Zahl in der Zukunft auch weiterhin steigen.

Wie der Jordan durch Bethlehem fließt, fließt der deutsche Sprachfluss durch seinen südafrikanischen Namenspartner... ohne Wasser aber voller „der, die und das“.

(Lindi Rheeder)

DLL Deutsch Lehren Lernen: Erste Gruppe schließt Basismodule ab

Auch in diesem so ungewöhnlichen, vergangenen Halbjahr 2020, das von COVID-19 und virtuellem Unterricht geprägt war, wurde wieder eine DLL Einheit vom Goethe-Institut in Johannesburg angeboten. Zu dem normalen umfangreichen Online-Teil kam diesmal noch dazu, dass auch die zwei ‚Präsenzphasen‘ virtuell angeboten wurden. Dies war zwar besonders für die TeilnehmerInnen schade, die zum ersten oder letzten Mal dabei waren, aber letztendlich waren alle froh, dass wir es trotz allem schafften, auch dieses Modul erfolgreich zu bearbeiten.

DLL – kurz für Deutsch Lehren Lernen – ist eine Fortbildungsreihe, die vom Goethe-Institut überall auf der Welt für DeutschlehrerInnen angeboten wird. Es gibt sechs Basismodule und ich war eine der fünf TeilnehmerInnen, die mit diesem Modul alle sechs abschlossen. Nach drei Jahren DLL (jedes Modul dauert ein halbes Jahr) bin ich extrem froh, dass ich die Gelegenheit hatte, an diesem wunderbaren Programm teilzunehmen. DLL ist eine recht junge Fortbildungsreihe, die moderne Lehr- und Lerntheorien immer mit der Unterrichtspraxis verbindet und in meinem eigenen Unterricht viel positive Veränderung bewirkt hat.



Neben dem Programminhalt ist natürlich auch das Kennenlernen von anderen DeutschlehrerInnen und der Austausch mit ihnen immer sehr bereichernd. Unsere internationale Gruppe bestand aus DeutschlehrerInnen aus verschiedenen Ländern Afrikas, die in ganz verschiedenen Kontexten unterrichten. Manche arbeiten mit Kindern,

andere mit Jugendlichen oder Erwachsenen. Manche arbeiten an Schulen und anderen an Goethe-Instituten oder anderen Sprachschulen. Manche arbeiten extrem viel mit online Materialien, andere freuen sich, wenn sie genug Lehrbücher haben. Für alle ist dieses Programm extrem nützlich und mit allen hat der Austausch immer ungemein Spaß gemacht. Ich werde die DLL-Seminare und meine MitstreiterInnen vermissen und wünsche allen, die weitermachen, alles Gute! Im Namen aller TeilnehmerInnen hier auch noch einmal ein großes Dankeschön an das Goethe-Institut, das uns die Teilnahme ermöglicht hat. *(Hannah Mangenda, Deutsche Schule Durban)*

Fortbildungen für Deutschlehrkräfte, aber digital – funktioniert das?

Alle zwei Jahre bietet das Goethe-Institut als Weiterbildungsmaßnahme fachdidaktische und methodische Lehrerfortbildungen für Deutschlehrkräfte in Südafrika an und führt diese mithilfe der fünf Multiplikatorinnen in den Provinzen: Gauteng, Western Cape, KwaZulu-Natal und dem Free State durch.

Das Jahr 2020 begann in Bezug auf die Lehrerfortbildungen in den vier Provinzen auch eigentlich wie immer. Die Multiplikatorinnen trafen sich mit dem Experten für Unterricht (ExU), Matthias Witte, konzipierten die Fortbildungen, erstellten die benötigten Materialien und Handreichungen und führten die ersten beiden Fortbildungen in Durban und Stellenbosch auch erfolgreich durch. Großen Zuspruch fand unter den Multiplikatorinnen die Idee, eine eigene Fortbildung für Lehrkräfte an Primarschulen in Vryheid zu erstellen und anzubieten.

Jedoch erreichte das Corona-Virus Südafrika mit unvorhersehbaren Auswirkungen. Mit dem Virus begannen die Schulschließungen, die harte Ausgangssperre, Reiseverbote und weitere staatliche Restriktionen folgten. Fortbildungen in Form von Präsenzveranstaltungen wurden in der Annahme verschoben, dass es ab August spätestens September möglich wäre, sie nachzuholen.

Als sich abzeichnete, dass die Krise nicht so schnell wie anfangs gehofft, abklingen wird, ließ sich Matthias Witte eine digitale Lösung einfallen. Schließlich musste seit März aller Unterricht digital stattfinden. Plattformen wie MS Teams, Skype, WhatsApp und Zoom hatten ihre große Stunde, Lehrkräfte taten sich hingegen meist schwer damit, ihre Schüler*innen und Kolleg*innen nicht wie gewohnt zu sehen.

Doch wie kann guter Deutschunterricht virtuell gelingen? Digitaler Unterricht spielte in südafrikanischen Schulen schließlich bisher kaum eine Rolle.

Mit großer Unterstützung der Multiplikatorinnen führte der ExU Online-Seminare ein, um Lehrkräfte über die schwierige Isolation und die größten Kopfschmerzen in Bezug auf Unterrichtsplanung hinwegzuhelfen. In 40-minütigen Zoom-Sektionen präsentierten und diskutierten die Multiplikatorinnen geeignete Materialien, Anwendungen und Methoden, die für den digitalen Deutsch-unterricht sofort einsetzbar sein sollten und den Lehrkräften Strategien für die eigene Unterrichtsgestaltung an die Hand gaben.

Das erste Online-Seminar, an dem 25 südafrikanische Lehrkräfte teilnahmen, war ein großer Erfolg, da die Teilnehmendenzahl doppelt so hoch wie an herkömmlichen Lehrerfortbildungen war.

Anfangs rechnete man damit, dass die Teilnehmendenzahl wieder sinken würde, da die Online-Seminare zunächst zusätzliche Bereitschaft, Motivation und Zeit bei den Lehrkräften verlangte. Erfreulicherweise begann die Teilnehmendenzahl jedoch von Woche zu Woche stetig zu wachsen. Darüber hinaus sprachen sich die Seminare herum und fanden auch bei Kolleg*innen außerhalb Südafrikas immer mehr Anklang.

Mittlerweile pendelt sich die Teilnehmendenzahl auf zwischen 40 und 50 Lehrer*innen pro Seminar ein. Mit Teilnehmenden aus Südafrika, Namibia, Kamerun, Togo, Mauritius, dem Senegal und Äthiopien nahmen zuletzt auch Deutschlehrkräfte aus Indonesien teil – was für ein Erfolg!

Dem Feedback der Teilnehmenden zu Folge kommen die Kürze der einzelnen Seminare, die große thematische Vielfalt sowie der kollegiale Austausch sehr gut an. Besonders positiv herausgehoben wird die Tatsache, dass die Lehrkräfte das vielseitige Angebot nutzen können, ohne mehrere hundert Kilometer anreisen oder Urlaub bei den Schulleitungen einreichen zu müssen. Ganz bequem lernen sie von Zuhause neue Methoden und Angebote kennen, tauschen sich aus und können diese ohne großen technischen Aufwand niveaustufenunabhängig sofort abwandeln und im Unterricht einsetzen.

Wir hoffen, dass dieses Konzept mit seinem flexiblen Programm auch weiterhin bestehen und ausgebaut wird.

(Gerda Wittmann, NWU und Matthias Witte, GI)

Online Lehren und Lernen an der University of Pretoria 2020

Wie an allen Universitäten in Südafrika wurde der Präsenzunterricht an der University of Pretoria Mitte März wegen der Corona-Pandemie für eine unbestimmte Zeit eingestellt. Nach einer ungefähr siebenwöchigen Unterrichtspause begann der Online-Unterricht Anfang Mai in vollem Umfang, sodass das erste Semester Mitte Juli abgeschlossen werden konnte. Der Online-Unterricht stellte vielfältige Herausforderungen an Lehrende und Lernende und führte zu einer Umgestaltung des Unterrichts und einem Umdenken von Kursplänen und Prüfungsformaten, zeigte aber gleichzeitig ein Potential für neue und innovative Unterrichtsformen.

Die ersten Wochen des Online-Unterrichts erforderten eine Anpassungsfähigkeit und Flexibilität von sowohl den Lehrenden als auch Lernenden. So wurden WhatsApp-Gruppen neben der Lernplattform *ClickUP* zum zentralen und effektiven Kommunikationskanal zwischen Lehrenden und Lernenden, Online-Klassen fanden ‚live‘ über *Blackboard Collaborate Ultra* statt und manchen Lernenden fehlte der Zugang zu den benötigten Geräten oder einer stabilen Internetverbindung. Trotz der Bemühungen der Universitätsverwaltung, Lernende mit Laptops und Data-Paketen auszustatten, schrumpfte die Zahl der anwesenden Lernenden im Laufe des Semesters. Und wo während des Präsenzunterrichts eine 70%-Anwesenheit für eine Examenzulassung galt, für den Online-Unterricht aber abgeschafft wurde, verließen sich viele Lernende auf die Aufzeichnungen der Online-Klassen, was den Aufbau kommunikativer Kompetenzen maßgeblich beeinflusste. Hinzu stellte die Durchführung von schriftlichen Online-Tests eine große Hürde dar, nicht zuletzt wegen Schwierigkeiten, Prüfungsfairness zu gewährleisten.

Der Wechsel auf den Online-Unterricht brachte jedoch auch andere Lern- und Lehrmöglichkeiten mit sich; manche Lernende geben mittlerweile zu verstehen, sie würden den Online-Unterricht sogar bevorzugen, auch wenn ihnen der Kontakt mit Mitstudierenden in der Klasse fehlt. Oft genannte Gründe dafür sind die Zeitersparnis und die Möglichkeit, auf Klassenaufzeichnungen zugreifen zu können. Als besondere Ressource im Unterricht stellte sich die sogenannte Chat-Funktion auf *Blackboard Collaborate* heraus; darin können, und nicht nur im Falle eines nichtfunktionierenden Mikrofons, gleichzeitig und unmittelbar Fragen gestellt, Kommentare verfasst oder Antworten gegeben werden, auf die Lernende wiederum fast sofort eine Rückmeldung, sei es inhaltlicher oder sprachlicher Natur, erhalten. Um dem Unterrichtsprinzip der Interaktionsorientierung gerecht zu werden, wurde die Funktion *breakout-rooms* mit großem Erfolg eingesetzt; hier üben Lernende Dialoge oder Rollenspiele, diskutieren eine Fragestellung zu einem literarischen Text oder bereiten gemeinsam eine Präsentation vor. Dem Lehrenden steht außerdem die Möglichkeit zur Verfügung, sich zwischen den

Gruppenräumen zu bewegen und eine unterstützende und begleitende Rolle einzunehmen. Aufgrund des fehlenden Blickkontakts und der Körpersprache sind die Möglichkeiten, das Lernerverhalten einzuschätzen, immens eingeschränkt und müssen Lernende durchgehend aktiviert und angesprochen werden. Auffällig ist auf der anderen Seite, dass manche schüchterne Lernende eine größere Bereitschaft zeigen, sich ‚vor den anderen StudentInnen‘ zu äußern und Fragen in den Chats zu stellen.

Ein weiterer Bereich, der stark durch den Online-Unterricht beeinflusst wurde, ist der der Kursevaluation. In nahezu allen Semestermodulen war, zusammen mit einem mündlichen Examen, auch ein beaufsichtigtes schriftliches Examen vorgesehen, das jedoch aufgrund des unbefristeten Lockdowns abgesagt werden musste. Dies führte zu einer Änderungen der Bewertungsstrukturen und -formen in den jeweiligen Modulen, sodass die Leistung im Examen ein geringeres Gewicht in der Berechnung der Endnote trug als geplant. In allen Modulen konnten mündliche Examen erfolgreich auf *Blackboard Collaborate* durchgeführt werden und die externen ExaminatorInnen konnten problemlos und ohne den normalen großen Zeitaufwand an mündlichen Examen teilnehmen. In den Rückmeldungen zu den mündlichen Examen sprachen sich die Lernenden sogar eindeutig für eine Fortsetzung dieser Bewertungsform aus.

Der bisherige Online-Unterricht hinterlässt somit einen gemischten Eindruck. Dass das erste Semester erfolgreich abgeschlossen werden und innovative Unterrichts- und Prüfungsformen eingesetzt werden konnten, ist zweifelslos positiv zu sehen. Dabei gewöhnte sich die Mehrzahl der Lernenden schnell an den neuen Unterrichtsrhythmus und neue Erwartungen. Lese- und Hörtexte sowie Übungen werden vorher gelesen und bearbeitet, sodass die bereits eingeschränkte Zeit in der Klasse dem Ausbau prozeduraler Fertigkeiten und der Klärung von Fragen gewidmet werden kann. Mit Blick auf die Förderung der Lernerautonomie ist dies erfreulich. Besorgniserregend ist jedoch die Anzahl der Lernenden, die aufgrund fehlenden Zugangs zu Geräten, Lehrbüchern und Internet in Hintertreffen gerät, sodass sich die Kluft zwischen den leistungsstarken und leistungsschwachen Lernenden wöchentlich vergrößert. Ob sich dies bis zum Jahresende fortsetzt oder ändert, ist nur abzuwarten.

(Henk van der Westhuizen, University of Pretoria)

Zusammenwachsen durch Online-Unterricht an der NWU

Hintergrund

Die *North-West University*, die in Rankings als eine der führenden Universitäten Südafrikas angewiesen wurde (NWU, 2020), ist 2004 durch die Zusammenschmelzung von zwei Universitäten und einem Campus einer dritten Universität entstanden. Sie besteht nun aus drei Campussen, zwischen denen es eine räumliche Distanz von etwa 300 Kilometern gibt. Dank dieser Zusammensetzung gilt die NWU als Südafrikas größte Universität, an der sich 2019 etwa 71 000 Studierende registriert haben.

Im Prinzip bedeutet diese Zusammenschmelzung, dass Fächer und Studiengänge auf den unterschiedlichen Campussen dieselben Lernziele (*outcomes*) haben, aber bis vor Kurzem hatten Studiengänge und Fächer zwar dieselben Lernziele, aber die Unterrichtsmethoden und –materialien unterschieden sich teilweise stark.

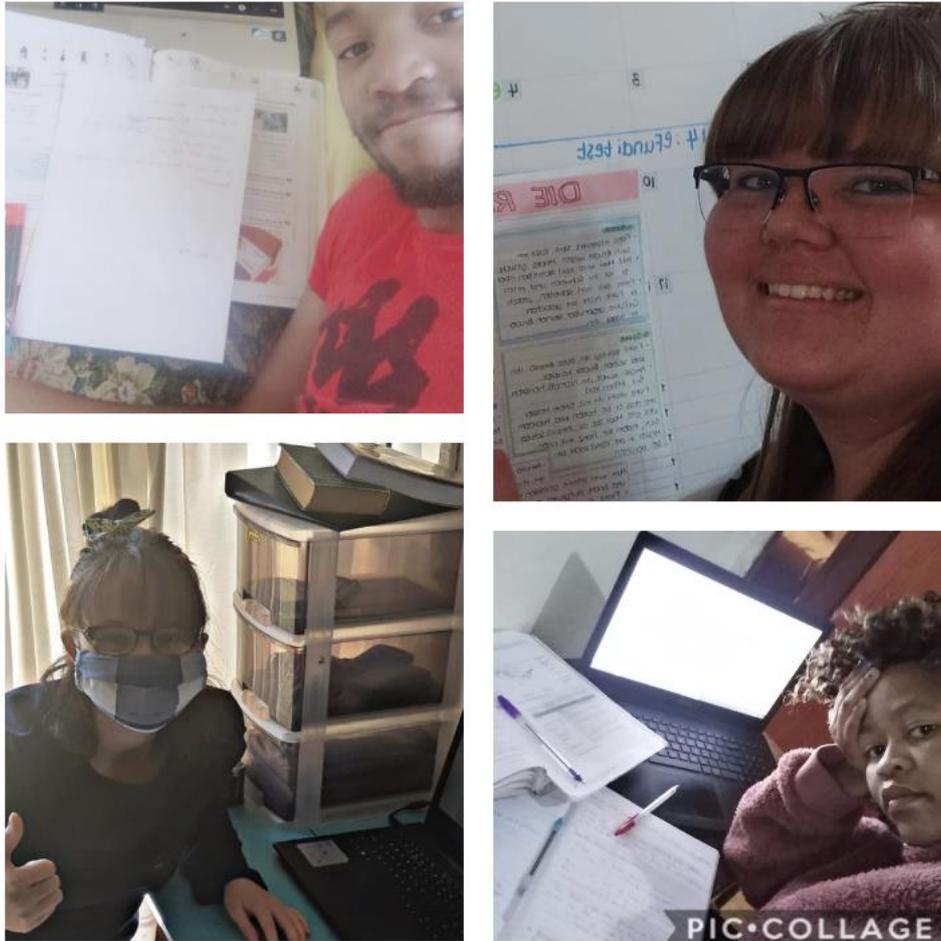
Die Deutschabteilung, die ihren Hauptsitz in Potchefstroom und einen kleineren Teil in Vanderbijlpark hat, war eine der ersten Abteilungen an der *School of Languages*, die seit 2012 auch ihre Inhalte sehr stark aufeinander abgestimmt hat. Seit Januar 2020 gab es auch erste gemeinsame Versuche in Bezug auf *team teaching* und Gruppenarbeiten, bei denen die Mitglieder der Gruppen aus Studierenden beider Campusse zusammengesetzt waren.

Team teaching begann aus rein praktischen Gründen, ohne dass wir wussten, was die Zukunft für uns beinhalten würde. Nachdem wegen der weltweiten Covid-19 Pandemie in Südafrika die harte Ausgangssperre verhängt wurde, stand das landesweite Erziehungswesen vor einer unerwarteten Herausforderung. Da wir jedoch schon erste Schritte in Richtung *team teaching* unternommen hatten, bestand unsere größte Herausforderung aus dem Übergang von Präsenz- zum Online-Unterricht.

Team teaching im Deutschunterricht an der NWU

Dozent*innen in der Deutschabteilung haben *onlineteamteaching* als große Bereicherung erfahren. Dank der unterschiedlichen Unterrichtsstile und Vorlieben der Dozent*innen konnten den Studierenden nun reichere Lernerfahrungen geboten werden. Ein Dozent ist stark literaturwissenschaftlich ausgerichtet, so konnten Studierende beider Campusse von seinem Wissen und seiner Leidenschaft für die Literatur profitieren. Die zweite Dozentin forscht im DaF-Bereich, arbeitet sehr stark kommunikativ und diskursiv und konnte Studierenden nicht nur auch Zugänge in die diskursive Landeskunde bieten, sondern sich auch mit wissenschaftlich fundierten Prüfungsformen miteinbringen. Die dritte Dozentin hat einen starken linguistischen und übersetzungswissenschaftlichen Hintergrund und befasste sich am liebsten mit der Vermittlung von Grammatik. Dadurch, dass die

Dozent*innen nun gemeinsam die Verantwortung für Kurse übernehmen, konnten sie ihre eigene Expertise stärker miteinbringen und konnten Studierende gezielter von den jeweiligen Fachgebieten profitieren. Da es geschichtlich auch unterschiedliche Machtverhältnisse zwischen den Campussen gibt, war es wichtig, dass Studierenden und Dozent*innen noch einmal vor Augen geführt wurde, dass auf Augenhöhe unterrichtet wird und dass alle Studierenden den gleichen Zugriff auf Ressourcen und Expertise hatten.



Desweiteren zogen Studierende aber auch persönliche Vorteile aus dem *Team-teaching*. Studierende der NWU haben sehr unterschiedliche Hintergründe. Einige Studierenden sprechen schon mindestens drei Sprachen, welches Deutsch zu ihrer vierten oder fünften Sprache macht, während andere Studierende nur zwei Sprachen sprechen und sehr wenig Erfahrung im Sprachenlernen haben. Während Gruppenarbeiten arbeiteten Studierende grundsätzlich in Gruppen, die aus Mitgliedern Studierender beider Campus entstanden, es gab eine gemeinsame WhatsApp Gruppe und eine gemeinsame

Seite auf der Lernplattform. Durch diese technischen Mittel gab es einen verstärkten Austausch zwischen Studierenden beider Campuse, welche sie zu einer Gruppe zusammenwachsen ließ und ihr kulturelles Lernen wesentlich befördert hat.

Fazit

Nicht nur bedeutete *Online-Team-Teaching* eine Arbeitserleichterung für die Dozent*innen, sondern bedeutete es auch einen erheblichen Mehrwert für die Studierenden. Alle Studierende konnten nun von dem Wissen aller Dozent*innen profitieren, sie lernten weitere Deutschlernende kennen, kamen über Lernprozesse in den Austausch und schlossen neue Freundschaften. Online-Unterricht war daher zwar eine Herausforderung, aber bot Perspektiven, die sich ohne Pandemie und Ausgangssperre vielleicht nie so deutlich gezeigt hätten.

(Wendy Barrow & Gerda Wittmann, NWU)

Quellen

North-West University (NWU). 2019. Student headcount enrolments and graduates. Available at: <http://143.160.39.37/PowerHEDA/Dashboard.aspx> [1 Aug 2020].

North-West University (NWU). 2020. NWU in academic rankings. Available at: <http://www.nwu.ac.za/rankings> [1 Aug 2020].

Didaktisierungen 2020 - Vorbemerkung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

auch in diesem Jahr möchten wir Ihnen mit vier Lehrerhandreichungen Anregungen für Ihren Literaturunterricht bieten.

Für die vom IEB vorgeschriebenen Texte sind seit der Ausgabe 2017 Didaktisierungen erschienen. Handreichungen zu den Gedichten *Die Brück am Tay*, *Die Maßnahmen*, *Rote Dächer* und *Die Stadt* sowie zum Prosa-Text *Die Nachricht* aus der Liste der *prescribed works* 2020–2022 können Sie in den *eDUSA*-Ausgaben von 2018 (*Die Brück am Tay*) und 2019 (alle anderen genannten) finden.

In diesem Jahr kommt die Didaktisierung zu Peter Maiwalds *Wohnhaft* hinzu und wir veröffentlichen außerdem Unterrichtsvorschläge zu Texten, die nicht auf der *prescribed works*-Liste des IEB stehen und die vor allem im universitären Kontext eingesetzt werden können, und zwar zur Graphic Novel *Madgermanes*, zur *Max & Moritz*-Aktualisierung *Lutz & Lea* und zu Peter Maiwalds kurzem (lyrischem?) Text *Die Frage*.

Richteten sich alle bisherigen Didaktisierungen auf Grund ihrer Relevanz für das Matric in German SAL in erster Linie an Oberstufengruppen unterrichtende Kolleginnen und Kollegen, so sind die drei genannten Didaktisierungen nun explizit an einen Kontext mit Erwachsenen adressiert (Universität, evtl. auch außeruniversitäre Erwachsenenbildung). Die Didaktisierungen zu den *prescribed works* lassen sich jedoch ohne Schwierigkeiten z.B. für einen universitären Literaturunterricht mit Lernerinnen und Lernern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, adaptieren.

Im Übrigen freuen wir uns über Rückmeldungen, sollten Sie die Didaktisierungen in Ihrem Unterricht ausprobieren. Ihre Erfahrungen geben wir an die entsprechenden Autorinnen und Autoren gern weiter.

Wenn Sie sich mit einem Unterrichtsmodell an der kommenden Ausgabe beteiligen möchten, schreiben Sie uns bitte. Wir freuen uns auf Ihre Ideen, auch zu Texten, Filmen und Themen jenseits der *prescribed works*.

Wir hoffen sehr, dass unsere Ideen Gefallen finden, und wünschen Ihnen spannende und ertragreiche Literatursequenzen mit Ihren Lernenden.

Andy Sudermann & das Herausgeberteam.

Lehrerhandreichung zu *Die Frage* von Peter Maiwald – unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Literarizität

ANDY SUDERMANN

Deutsche Internationale Schule Johannesburg (2017–2019)

Abkürzungen

LK: Lehrkraft

L: Lernende

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

UG: Unterrichtsgespräch

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

Niveau: A2 (eher Erwachsene)

Wortschatz-Grundlagen: evtl. Wendungen wie „etwas zum Leben brauchen“, evtl. Adjektive und Vergleichsformulierung „so ... wie“

Grammatische Grundlagen: Konjugation im Präsens, Akkusativ, evtl. Dativ

Unterrichtsthematische Bezüge: Interessen, Hobbys, Familie, Freundschaft, Lebensentwürfe, gesellschaftliches Engagement

Zeit: ca. 120-200 Minuten (nach Ermessen der LK und je nach Anlage)

Materialien im Modell:

- Textblatt (1 Seite)
- Arbeitsblatt (1 Seite)
- Beispiele für Schreibprodukte (2 Seiten)

Weitere benötigte Materialien:

- ausreichend Papier
- ggf. Computerzugang für Word Cloud-Erstellung oder andere Gestaltungen am Computer

Lernziele:

Die L können

- erklären, dass B. auf die Frage, ob er (sie, wenn B. als Frau aufgefasst wird) politisch interessiert sei, mit einer als Antwort aufzufassenden Gegenfrage reagiert

- erklären, dass die Gegenfrage impliziert, dass in B.s Sichtweise das Interesse für Politik einen sehr hohen Stellenwert einnimmt, ebenso wie die Nahrungsaufnahme als lebensnotwendig charakterisiert werden kann
- Maiwalds Text zu Dialogszenen erweitern, deren Wirkung auf sie selbst beschreiben sowie begründen, warum ihnen diese Texte (nicht) gefallen
- eigene (auch experimentelle) Variationen des Textes erstellen und deren Wirkung auf sie selbst beschreiben sowie begründen, warum ihnen diese Texte (nicht) gefallen
- beschreiben, worin das spezifisch Literarische des Maiwald-Textes (Versanordnung, dadurch zentrale Positionierung der Worte *politisch interessiert*; Verzicht auf Anführungszeichen und vollständige, Verben aufweisende Redebegleitsätze) und ggf. ihrer eigenen Kreationen liegt [bei Wahl der Vertiefung zur Literarizität]
- einen Standpunkt zu für das eigene Leben bedeutenden Themen (z.B. zum Stellenwert des Politischen im eigenen Leben) formulieren und begründen [bei Wahl dieser Vertiefung]

Vorbemerkung

Die Thematisierung des Politischen oder des Stellenwerts des Politischen für das eigene Leben kann je nach Unterrichtskontext und Zusammensetzung der Lerngruppe besonders auch in Afrika nicht unproblematisch sein.¹ Die Entscheidung über den Einsatz des nachfolgend vorgeschlagenen Textes im Unterricht obliegt der LK ebenso wie die Entscheidung, das Unterrichtsmodell bei einem Einsatz des Textes zu adaptieren. Dessen ungeachtet sollen die folgenden Unterrichtsvorschläge zur Verfügung und damit auch zur Diskussion gestellt werden, und zwar in der Hoffnung, die Unterrichtseinheit möge in Lerngruppen in Afrika und vielleicht auch außerhalb Afrikas zum Einsatz kommen. Die Didaktisierung zielt grundsätzlich auf den Unterricht mit erwachsenen Lernenden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, v.a. in universitären Literaturkursen ab, kann aber grundsätzlich für andere Kontexte angepasst werden.

Das Gedicht und sein Einsatz im Unterricht

Peter Maiwalds Gedicht *Die Frage* ist kurz,– und doch steckt eine Menge Potential für den Unterricht in diesem Text. Besonders geeignet erscheint dieser Text dazu, das Phänomen der Literarizität sichtbar werden zu lassen und den Aufbau symbolischer Kompetenz anzubahnen (vgl. dazu Dobstadt/Riedner 2011 und Kramsch 2006).

Der Fokus im folgenden Unterrichtsmodell liegt darauf herauszuarbeiten, was Maiwalds Gedicht zu einem literarischen Text macht: Ist das nicht eher einfach nur ein Dialogversatzstück? Ist das ein literarischer Text? Ist das ein Gedicht?

An Hand dieses lyrischen Textes soll gezeigt werden, wie sich bereits in A2-Kursen Lernprozesse initiieren lassen, die auf einen Erwerb von symbolischer Kompetenz im Sinne Krams abzielen, der durch Produktion von Komplexität, Förderung der Ambiguitätstoleranz und Reflexion von Form als Bedeutung gefördert werden kann. Literarizität beschreibt, „was einen Text zu einem literarischen macht, nämlich seine besondere Art der Sprachverwendung“ (Schweiger 2015:23). Dazu gehören Spezifika wie Mehrdeutigkeit und Offenheit, aber auch eine bewusste Setzung der Form.

Wie Literarizität an Hand von Lyrik schon im Anfangsunterricht thematisiert werden kann, lässt sich in Veröffentlichungen u.a. von Simone Schiedermaier und Hannes Schweiger sehen, deren Unterrichtsvorschläge v.a. Konkrete Poesie und dabei auch Jandl-Texte thematisieren (siehe Schiedermaier 2011; Schiedermaier 2015; Schweiger 2015).

Einstieg ins Thema (Aufbau von Wortschatz; Wecken von Interesse) [10-15 Min.]²

Die LK fragt im Plenum: *Für was / Wofür kann man Interesse haben? Woran kann man interessiert sein? Wofür kann man sich interessieren?* (Wenn die L die Konstruktionen bzw. Strukturen noch nicht kennen, führt die LK sie entsprechend ein.) Mit den L wird an der Tafel gesammelt: *Sport, Musik, Film, Literatur*, u.a. Die L produzieren als Kettenübung, während einer Speeddating-Phase oder in Partnerarbeit Sätze zu ihren persönlichen Interessen und/oder interviewen sich dazu und benutzen so die eingeführten Redemittel.

Textbegegnung [10-15 Min.]

Die LK fragt die L: *Sind Sie politisch interessiert? Haben Sie Interesse an Politik? Interessieren Sie sich für Politik?* Die L antworten vermutlich *Ja* und *Nein* und vielleicht mit einer Begründung (*..., weil ...*), je nachdem, wie ihr Sprachstand dies erlaubt.

Die LK präsentiert anschließend Maiwalds Text (dabei erklärend, dass *B.* die Abkürzung für einen Namen darstellen soll) und gibt den L Raum für Reaktionen. Die L werden vermutlich irritiert sein, vielleicht auch diese Irritation und die Wirkung des

Textes auf sie verbalisieren wollen und vielleicht mit Fragen reagieren: *Warum sagt die Person das? Wieso fragt die Person „Essen Sie?“? Ist das eine Antwort?* Wenn derartige Fragen nicht kommen, könnte die LK die L auch Karten (die dann vor der Textbegegnung ausgeteilt wurden) hochhalten lassen, auf denen Emoticons in verschiedenen Gefühlszuständen wie *verwirrt, lachend, überrascht, nachdenklich* usw. abgebildet sind. Die passende Instruktion für ein dann folgendes UG wäre: *Zeigen Sie mit der Karte, wie Sie sich nach dem Lesen des Textes fühlen. Erklären Sie, warum.*

Textanalyse und Textinterpretation [20-30 Min.]

Die LK greift Fragen und von den L genannte Aspekte auf. Falls sich dies nicht als ergiebig herausstellt, kann die LK die L danach fragen, ob B.s Äußerung ein Aussagesatz ist. Die L werden sehr wahrscheinlich antworten, dass es sich um eine Ja-/Nein-Frage/ Entscheidungsfrage handelt. Die LK kann nun fragen: *Ist das eine Antwort? Was soll die Frage bedeuten?* Die Lernenden sollen darauf kommen, dass B. mit seiner Gegenfrage das Interesse für Politik und die Nahrungsaufnahme miteinander vergleicht und in eins setzt. Die LK kann hier folgende, für das A1/A2-Niveau passende Fragen stellen: *Warum spricht er über das Essen? Was ist Essen für uns Menschen?* Denkbare Antworten seitens der L: *Essen ist sehr wichtig für uns. Wir brauchen Essen zum Leben.* Daraus ergibt sich die Frage: *Was ist also die Meinung von B. zum Interesse für Politik? Was will B. also über das Interesse für Politik sagen?*

Dieser Schritt kann mit dem AB [siehe Anhang] unterstützt werden. Die L sollen in PA überlegen, was B. denkt und mit der Antwort meint. Alternativ kann dieser Schritt auch im UG mit Tafelanschrieb und AB-Eintrag erfolgen.

Was sagt B.?

„Essen Sie?“

Was denkt B.?

„Interesse für Politik ist sehr wichtig. / ist selbstverständlich / ist lebensnotwendig.“

[Lösungsvorschläge in ansteigender Komplexität]

Was meint B./Was will B. sagen?

„(Mein) Interesse für Politik ist (genau)so wichtig wie Essen.“ / „Essen und Politik-Interesse besitzen einen gleich hohen Stellenwert.“ [Lösungsvorschläge in ansteigender Komplexität]

B.s Meinung als Aussagesatz (sozusagen: Was hätte B. sagen können?)

„Natürlich.“ / „Natürlich bin ich das.“ / „Natürlich bin ich politisch interessiert.“ / „Natürlich interessiere ich mich für Politik.“ [Lösungsvorschläge in ansteigender Komplexität]

Die verschiedenen Vorschläge werden im PL gesammelt und ggf. besprochen. B.s Antwort könnte allerdings noch weitergehend miteinschließen, dass B. der Meinung ist, dass Interesse für Politik eine ebenso große Bedeutung für das Leben aller Menschen wie die Nahrungsaufnahme einnimmt bzw. einnehmen sollte. Möglicherweise beinhaltet B.s Gegenfrage die Verwunderung darüber, dass/wie die andere Person überhaupt diese Frage stellen könnte, dass diese eigentlich rhetorisch sei o.ä.

Die Frage, warum B. so antwortet, wie er/sie antwortet, verweist auf B.s Gefühle und Einstellungen. Um sich diesem Aspekt zu nähern, lässt die LK immer zwei L die wörtliche Rede des Gedichts sprechen. „Einer“ fragt und „B.“ reagiert mit der zweiten Frage. Dabei sollen die L in beide Fragen, vor allem aber in die zweite Frage, abwechselnd verschiedene Emotionen legen (Methode: „Sätze kneten“). Wie ändert sich die Bedeutung der Fragen, wenn die Person sie nachdenklich, herablassend bzw. arrogant, gereizt, gelangweilt, entsetzt, überrascht, interessiert, neutral spricht? (Entsprechende Wörter lassen sich mit Emoticons und/oder Vorführungen der LK einführen.) Welche Auswirkung haben unterschiedliche Betonungen auf das Verständnis der Gegenfrage bei den Lesenden, aber auch – hypothetisch – auf B.s Gegenüber? Die L können verschiedene Ideen auf dem AB notieren, z.B.: *B. reagiert gereizt. B. findet die Frage [gemeint ist die nach dem politischen Interesse] dumm. / B. reagiert arrogant. B. versteht nicht: Andere Menschen haben vielleicht kein Interesse für Politik.* [Wenn schon eingeführt, können die L hier auch Nebensatz-Konstruktionen mit *weil* und *dass* verwenden.]

Am Ende dieser Unterrichtsphase wird nochmals die Frage aufgegriffen, ob „Essen Sie?“ eine Antwort auf die Frage nach dem politischen Interesse ist. Grammatisch gesehen ist B.s Gegenfrage keine Antwort auf die Ja/Nein-Frage. Angestrebt wird aber, dass die L erkennen, dass die Antwort nicht explizit ausgesprochen wird, B.s Gegenfrage aus B.s Sicht eine Antwort impliziert, die sowohl B.s Gegenüber als auch die Lesenden die eigentliche Aussage selbst erschließen müssten: *B. sagt die Antwort nicht direkt, aber indirekt als Frage. Die andere Person muss sie selbst finden.* Die Lernenden sollen erkennen, dass die Gegenfrage eine Antwort impliziert.

Lernziel soll es also sein, dass die Lernenden den von B. implizierten Antwortcharakter der Gegenfrage (an)erkennen. Man kann die Frage weiterdenken und nicht nur als Frage, sondern als ein in eine Frage gekleidetes Statement deuten. Auch Entscheidungsfragen, die grundsätzlich vermeintlich ‚nur‘ eine ‚simple‘ Ja/Nein-Antwort einfordern, können als komplexere sprachliche Äußerungen verstanden werden (müssen aber nicht), mit der wie hier bei Maiwald von B. unter anderem eine Selbstauskunft gegeben wird, während von B. auf der Textoberfläche eine Auskunft des Gegenübers erfragt wird, die B. im engeren Sinne eigentlich gar nicht interessiert: Natürlich wird sein Gegenüber regelmäßig Nahrung zu sich nehmen. Stattdessen ließe sich in B.s Reaktion,

die Eingangsfrage nicht mit einer mehr oder weniger elaborierten Aussage (Ja / Nein + X), sondern mit einer Gegenfrage zu beantworten (deren phonetische Realisierung wiederum ihre Offenheit herausstellt, s.o.), eine Kritik an seinem Gegenüber deuten, z.B. dass eine solche Frage sich eigentlich verbiete bzw. erübrige, weil politisches Interesse allen Menschen innewohnt bzw. innewohnen sollte.³

Vertiefung 1: Produktives Schreiben: Das „Davor“ und „Danach“ des Dialogs [ca. 30-40 Min.; ggf. auch als Hausaufgabe in EA denkbar]

Die Offenheit und Verdichtung des literarischen Textes wird also gerade auch darin offensichtlich, dass sowohl die im lyrischen Text als „einer“ bezeichnete Instanz als auch die den Text Lesenden/Rezipierenden die eigentliche Aussage der von B. als Antwort intendierten Gegenfrage selbst finden müssen. Verstärkt wird dieser Effekt dadurch, dass auf B.s Gegenfrage nichts mehr folgt. Das Gedicht endet damit, dass der Dialog ‚abbricht‘. Ist damit alles gesagt? Fordert das Gedicht nicht automatisch zu einer Reaktion, vielleicht einer Gegenrede auf?

Deshalb erhalten die L folgende Aufgabe für PA, ggf. GA: *Schreiben Sie den Dialog weiter. Was sagen die Personen davor und danach?*

Präsentation: *Lesen Sie den neuen Text vor (Partner A liest Person 1 und Partner B liest Person 2) oder spielen Sie den Dialog als Szene vor der Gruppe.*

Feedback: Im Anschluss an die Präsentation wird nach Wirkung oder Gefallen gefragt.

Für die Schreibaufgabe müssen bzw. sollten sich die L auch einen Kontext überlegen: Um wen handelt es sich bei den beiden? Wann, wo, in welcher Situation erfolgt der Dialog? Die L produzieren hierbei im Sinne Kramers Komplexität, weil der Text die Antwort auf all diese Fragen nicht vorgibt. Die L werden also in der Schreibphase sehr unterschiedliche Fassungen entwerfen. Damit in der Präsentationsphase konfrontiert, verstehen die L, dass auf Grund der Textoffenheit keine der Versionen in Anspruch nehmen kann, richtig zu sein bzw. ‚richtiger‘ als die anderen. Dieser Erkenntnisprozess fördert wiederum die Ambiguitätstoleranz als eine der Komponenten der symbolischen Kompetenz.

Vertiefung 2: Analyse und Interpretation unter dem Aspekt der Literarizität [30-40 Min.; kann entfallen]

Die LK wirft die Frage in den Raum, was für ein Text das ist. *Ein Dialog*, werden die L vermutlich antworten. Die LK kann fragen: *Ist das Literatur? Ist das ein literarischer*

Text? Je nachdem, wie die Lernenden antworten, kann als Leitgedanke für diese Unterrichtsphase formulieren werden, die Thesen der Lernenden zu überprüfen, zu bestätigen, zu widerlegen oder die von den L aufgeworfenen Fragen zu klären.

Alternativ kann die LK als Impuls ein Textblatt austeilen, auf das sie den Text mit durchlaufenden Zeilen, Anführungszeichen und Verben/vollständigen Redebegleitsätzen geschrieben hat. Die LK fragt: *Was ist anders? Was ist der Unterschied?* Die L benennen die Unterschiede. Vielleicht werden die Begriffe „Lyrik“ und „Prosa“ fallen.

Ziel der sich nun anschließenden Unterrichtsphase ist es, herauszuarbeiten, zu entdecken, worin das eigentlich Literarische des Textes *Die Frage* besteht.

Auffallend ist, dass Maiwald die Worte „politisch interessiert“ durch die Verseinteilung in den mittleren Vers setzt und damit ins Zentrum rückt. Die inhaltliche Aussage des Gedichts bzw. der Gegenfrage B.s wird damit vom Gedicht formal widergespiegelt.

Die Lernenden haben in der vorangegangenen Phase den Text bereits erweitert und können erkennen, dass die Wahl der Formulierungen „Einer“ und „B.“ sowie das Fehlen jeglichen Kontexts, den man mit W-Fragen erschließen könnte, den Text sehr offen anlegen und damit Raum für eigene Assoziationen geben, die zur Füllung der Leerstellen beitragen können. Eine Beispielfrage kann lauten: Kennen sich B. und die andere Person vor Beginn des Dialogs nicht („einer“)?

Eine dieser Leerstellen kann auch das Geschlecht einer der Sprechinstanzen sein. Dass B. ein Mann ist, legt der Titel der Publikation nahe: „Geschichten vom Arbeiter B.“. Der Text nur als solches betrachtet lässt das Geschlecht jedoch offen. Somit könnte auch eine Frau, deren Name mit B beginnt, sprechen. Müssen es im Übrigen Erwachsene sein oder könnten nicht auch Jugendliche sprechen?

Warum heißt es überhaupt „Die Frage“ und nicht „eine Frage“? Schon der Titel, der eventuell die Assoziation an *Hamlet* und *Sein oder Nichtsein, das ist hier die Frage* weckt, betont die Bedeutsamkeit dessen, nach dem sich hier erkundigt wird.

Die LK kann mit folgenden Fragen die Aufmerksamkeit der L auf bestimmte Aspekte lenken:

Es gibt keine „volle Zeile“. Was ist der Effekt?

Es gibt keine Anführungszeichen bzw. keine kursiv gesetzte wörtliche Rede und keine Verben in den Redebegleitsätzen (wie sonst oft bei Dialogen in einem Buch). Was ist der Effekt?

Es gibt keine genauen Informationen und keine (vollständigen) Namen zu den Personen, nur „einer“ und „B.“. Was ist der Effekt?

B. ist nicht eindeutig eine Frau. Was ist der Effekt?

Das Gedicht hat den Titel „die Frage“ und nicht „eine Frage“. Warum? Was ist die Wirkung?

Die L werden aufgefordert, z.B. in PA jeweils Alternativen, neue Textfassungen usw. auszuprobieren. Die einzelnen genannten Impulse können die L ansatzweise bereits auf A2-Niveau aufgreifen und in mehreren schriftlichen Produkten verbalisieren. Sie können z.B. nacheinander Verben wie *flüstern, rufen, murmeln, nuscheln, sich wundern* (als Alternativen zu *fragen* und *antworten*) einsetzen und damit die unvollständigen Redebegleitsätze ergänzen. Die L werden erkennen, dass hierdurch die Aussprache der Sätze gesteuert oder sogar vorbestimmt wird, dass die Gefühlslage, Betonung usw., in der die Sätze gesprochen werden, Einfluss auf die Interpretation besitzen können.

Die L präsentieren ihre Fassungen und beschreiben nach jeder Präsentation im Plenum, was ihnen auffällt, was anders ist, ... Sie äußern mögliche Ansätze zu einer Interpretation. Sie erkennen die Offenheit des Textes und (wohl implizit, weil noch zu schwierig auf Deutsch zu formulieren?!) auch, dass Bedeutungen ausgehandelt werden müssen. Sie verstehen zudem, was das spezifisch Literarische des Textes ausmacht.

Alle genannten Elemente (bewusste Versgestaltung; Verzicht auf Anführungszeichen für die wörtliche Rede und auf Verben in den Redebegleitsätzen; fehlende genauere Benennung und/oder Beschreibung der sprechenden Instanzen; Titelgestaltung) verdeutlichen die Literarizität des Textes. Schon die Auseinandersetzung mit der Frage, ob die Gegenfrage als Antwort zu verstehen ist, machte ersichtlich, dass Sprache etwas Uneindeutiges, Uneigentliches besitzen kann und auch im Alltag oft besitzt. Nun schärfen die L dieses Bewusstsein und erleben die Offenheit des Textes, die Mehrdeutigkeiten nach sich zieht, aber auch den Charakter des Gestalteten und die Bedeutsamkeit und die Bedeutung von Form. Das, was der Text sichtbar präsentiert, und das, was der Text nicht aufweist, tragen jeweils Bedeutung in sich.

Die L können also letztlich auf die Frage, ob dies ein literarischer Text ist, sicher bejahend antworten. Weiterführend kann diskutiert werden, ob der Text den Merkmalen eines Gedichts entspricht.

Vertiefung 3: Produktives Schreiben [je nach Variante 30-60 Min.]

Die L verfassen auf der Basis des Einstiegs und mit der Perspektive der vorausgegangenen Unterrichtsphasen eigene Texte über etwas, was ihnen wichtig im

Leben ist, was sie für zentral erachten. Als Leitfragen können dienen: *Was ist für Sie im Leben so wichtig wie Essen? Was brauchen Sie zum Leben?*

Variante A (wenn Vertiefung 2 zu Literarizität nicht erfolgte): Die L können sich an der Grundstruktur von Maiwalds Text orientieren, können vielleicht Namen oder Personeninformationen, Verben und Anführungszeichen ergänzen, können aber auch mit dem ‚Layout‘ experimentieren [siehe Anhang] und natürlich die Texte auch länger werden lassen und ganze Dialogszenen dazu schreiben.

Variante B (wenn Vertiefung 2 zu Literarizität erfolgte): Die L schreiben Texte in Anlehnung an Maiwalds Originaltext oder lösen sich von Maiwalds Text und experimentieren mit Sprache und Form. Sie können auf die Dialogform ganz verzichten oder mit ihr spielen. Sie können sich auf Wörter ohne Satzeinbindung beschränken und damit z.B. Word Clouds (Zusatzfunktion bei Microsoft Word) erstellen. Sie können die Begriffe in Kreis-/Schneckenform anordnen, sodass das das Wort, das sie für am wichtigsten halten, groß in der Mitte steht und die weiteren Wörter immer kleiner werden, je weiter man sozusagen in die Peripherie vordringt. Die L können die Wörter von unten nach oben pyramidenartig anordnen und dadurch ebenfalls Gewichtungen ausdrücken. Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt. [Beispiele siehe Anhang] Wichtig ist nur, dass Inhalt, gewählte sprachliche Bausteine und Form/Anordnung in Relation zueinander gesetzt werden, aufeinander bezogen werden können, wozu die LK auch Figurengedichte zeigen kann. Die L sollen sich zudem bewusst sein bzw. werden, dass ihre Texte beabsichtigte und unbeabsichtigte Wirkungen erzielen werden. Durch die Arbeit an ihren Texten produzieren die L im Sinne Kramers Komplexität und (bei Variante B) schärfen ihr Bewusstsein für Literarizität.

Für beide Varianten: Die Texte werden an Hand von Vorträgen (auch mit geteilten Sprechrollen), Spielszenen, Powerpoint-Präsentationen oder in einem Museumsrundgang (Gallery Walk) präsentiert.

Bei **Variante A** äußern die L sich zur Wirkung der Texte, z.B. an Hand der Fragen: *Welche Texte finden Sie gut / gefallen Ihnen? Warum?* Die L können Antworten, dass sie die Wörter, das Thema, die Form mögen, dass ihnen bei Präsentationen mit Sprechanteilen das Vorgeführte gefallen hat usw.

Bei **Variante B** sollte auch berücksichtigt werden: *Was macht diesen Text zu einem literarischen Text / Gedicht? Wie gehören Inhalt und Form zusammen? Wie wirken die Texte, welchen Effekt haben sie?*

Vertiefung 4: Den Stellenwert von Politik im eigenen Leben reflektieren [optional; siehe Vorbemerkung]

Abschließend kann noch einmal die zentrale Frage des Maiwald-Gedichts aufgegriffen werden: „Sind Sie politisch interessiert?“ Zum Beispiel im PL oder in Form von Fish-Bowl-Diskussionen oder „Jugend debattiert“-ähnlichen Formaten kann darüber diskutiert werden, was für und gegen Interesse für Politik, was für und gegen politisches und/oder zivilgesellschaftliches Engagement spricht, wie dieses in der Gegenwart aussehen kann, welche Rolle die (sozialen) Medien dabei spielen (...können; sollten; dürfen; müssen), wie junge Menschen für Politik begeistert werden können (sollten sie?), welche Rolle z.B. Schule hier einnimmt oder einnehmen sollte u.v.m. Protestbewegungen wie *Fridays for Future*, *Me too* und *Black Lives Matter* erlauben aktuelle Bezüge und Argumentationsbeispiele. Soweit dies möglich ist, kann dies in der Zielsprache Deutsch geschehen; ansonsten lässt sich diese Phase angesichts ihrer Komplexität auch in der gemeinsamen Mutter- oder der Verkehrssprache des Landes durchführen.

Anmerkungen

- 1 Es wird darauf hingewiesen, dass die vorliegende Didaktisierung nicht dazu auffordert, explizit politische Standpunkte zu äußern.
- 2 Das Unterrichtsmodell formuliert Vorschläge für Fragen seitens der LK und denkbare Antworten der L auf einem Sprach-Niveau in A2-Kursen.
- 3 Hier ließen sich Bezüge zu den *Vier Seiten einer Nachricht* im Kommunikationsmodell Friedemann Schulz von Thun weiterzuverfolgen, wobei besonders B.s Gegenfrage/Antwort auf die Bereiche des sachlichen Inhalts und der Selbstauskunft sowie auf die Beziehungs- und der Appellebene hin durchgespielt werden.

Literatur

DOBSTADT, MICHAEL / RENATE RIEDNER 2011. „Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.“ In: Ewert, Michael / Renate Riedner / Simone Schiedermaier (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium: 99-115.

KRAMSCH, CLAIRE 2006. „From Communicative Competence to Symbolic Competence.“ *The Modern Language Journal* 90.2: 249-252.

MAIWALD, PETER 1975. *Geschichten vom Arbeiter B. Haltungen und Redensarbeiten*. München: Raith Verlag.

SCHIEDERMAIR, SIMONE 2011. „Literarische Texte als *literarische* Texte. Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit.“ *Fremdsprache Deutsch* 44: 28-34.

SCHIEDERMAIR, SIMONE 2015. „Lyrik und Kurzprosa im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache.“
In: Dobstadt, Michael / Michal Dvorecky / Eva Mandl / Grauben Navas de Pereira / Renate Riedner
(Hgg.): *Kultur, Literatur und Landeskunde. Konferenzbeiträge IDT 2013 Band 3.2*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press: 47-58.

SCHWEIGER, HANNES 2015. „Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an.“ *Fremdsprache Deutsch* 52: 22-27.

Anhang: Materialien und Arbeitsblätter

Auf den nächsten Seiten folgen die kopierfertigen Materialien und Arbeitsblätter.

Textblatt: Gedicht

Peter Maiwald

DIE FRAGE

Einer: Sind Sie
politisch interessiert?
B.: Essen Sie?

entnommen aus:

MAIWALD, PETER 1975. *Geschichten vom Arbeiter B. Haltungen und Redensarbeiten*. München: Raith Verlag, S. 23.

Arbeitsblatt
zu *Die Frage* von Peter Maiwald

Aufgabe: Füllen Sie aus.

Welche Frage bekommt B.? „Sind Sie politisch interessiert?“
Was sagt B.? „Essen Sie?“
Was denkt B.? _____
Was meint B.? Was will B. sagen? _____
B.s Frage als Aussagesatz: _____



Warum sagt B. das nicht? Warum sagt B. „Essen Sie?“

Ist B.s Frage „Essen Sie?“ eine Antwort auf die Frage „Sind Sie politisch interessiert“?
Kreuzen Sie an und schreiben Sie, warum / warum nicht.

Ja, weil _____

Nein, weil _____

Beispiele für Schreibprodukte in Variante 3A

[verfasst vom Autor dieser Handreichung]

Mein bester Freund fragt mich: Wie wichtig ist

Freundschaft?

Ich antworte: Sehr wichtig!

Mein bester Freund fragt mich: Wie wichtig ist

Freundschaft?

Ich antworte: Sehr wichtig!

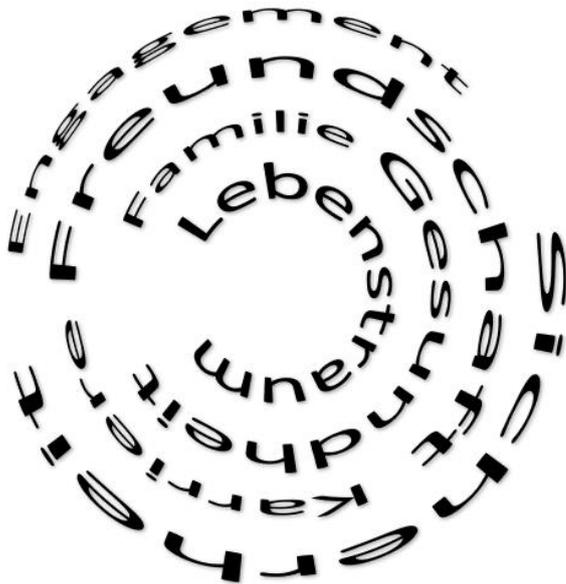
Jonathan hat gefragt: Kannst du leben ohne

Liebe?

Katharina hat geantwortet: Kannst du atmen ohne Luft?

Beispiele für Schreibprodukte in Variante 3B

[verfasst vom Autor dieser Handreichung]



Engagement *Sicherheit*

Freundschaft *Kariere*

Familie *Gesundheit*

Lebenstraum

Lehrerhandreichung zu *Lutz & Lea: Max & Moritz reloaded* von Norbert Bohnsack und Kai Pannen

ANN-CHRISTIN KIEHL

University of the Witwatersrand Johannesburg (bis April 2020)

Abkürzungen

LK: Lehrkraft

L: Lernende

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

UG: Unterrichtsgespräch

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

Niveau: A2/ B1

Zeit: ca. 90 Minuten (ohne mögliche Vertiefungen)

Materialien im Modell:

- Bild für den Einstieg (*Max & Moritz*) (optional)
- Arbeitsblätter (Gemeinsamkeiten / Unterschiede)

Weitere benötigte Materialien:

- Bild für den Einstieg (*Lutz & Lea: Max & Moritz reloaded*)
- (laminierte) Bilder ohne Text (aus *Lutz & Lea: Max & Moritz reloaded*)
- Plakate, auf denen die Bilder fixiert werden können
- Originaltext aus *Lutz & Lea: Max & Moritz reloaded*
- Originaltext (z.B. Erster Streich aus *Max & Moritz* von Wilhelm Busch) (optional)

Lernziele: Die L können...

- Bilder beschreiben und dazu erste Ideen äußern
- Bildkarten in eine sinnvolle Reihenfolge ordnen, kreativ mit der Sprache spielen und eine eigene Geschichte zu den Bildern schreiben
- eigene (sinnvolle) Reime erfinden
- die Geschichte (in eigenen Worten) wiedergeben und präsentieren
- Eigenproduktion mit Originaltext vergleichen, zentrale Charakteristika des Originaltextes erkennen und herausarbeiten
- Charakteristika des Originaltextes auf die Eigenproduktion übertragen und die eigene Geschichte umformulieren

Einstieg in das Thema (Abrufung von Wortschatz und Sammlung erster Ideen; Wecken von Interesse) [ca. 5 – 10 Min.]

Die LK projiziert das Bild von Lutz und Lea (siehe <https://tulipan-verlag.de/lutz-lea/> [letzter Abruf: 13.08.2020]) an die Wand oder heftet es an die Tafel. Die L betrachten das Bild und beschreiben, was sie sehen. Die LK regt ein UG über erste Ideen zur Geschichte an, z.B. durch folgende Fragen: Wer könnten Lutz und Lea sein? Sind sie Geschwister? Wie alt sind sie? Wo wohnen sie? Was passiert in der Geschichte? usw. So werden erste Ideen im PL gesammelt, Wortschatz abgerufen und das Interesse der L geweckt. Optional kann die LK dann ein Bild von Max und Moritz (siehe Anhang) zeigen und auf den Titel der Geschichte verweisen und das UG durch weitere Fragen fortführen (z.B. Warum heißt die Geschichte *Lutz & Lea: Max & Moritz reloaded*? Wer sind Max und Moritz? Wer kennt Max und Moritz? Was ist mit „reloaded“ gemeint? usw.)

Erarbeitungsphase I in Gruppenarbeit [ca. 25 – 30 Min.]

Die LK teilt die L in Kleingruppen ein (3-4 L) und verteilt pro Gruppe einen Satz Bildkarten (z.B. aus der Leseprobe, zugänglich unter <https://tulipan-verlag.de/lutz-lea/> [letzter Abruf: 13.08.2020]). Hier kann beliebig entschieden werden, welche Kurzgeschichte/welcher Streich aus *Lutz & Lea: Max & Moritz reloaded* verwendet wird. In GA werden die Bilder zunächst in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht. Je nach Lerngruppe kann den L auch vorgegeben werden, wie viele Bilder zunächst auszuwählen sind, und diese werden dann geordnet (Aufgabenstellung z.B.: Wählen Sie 15 Bilder aus und bringen Sie sie in eine sinnvolle Reihenfolge). In einem zweiten Schritt sollen die L nun in GA unter jedes Bild mindestens einen Satz schreiben, sodass daraus eine Geschichte entsteht. Die LK weist an, dass sich bitte jedes Gruppenmitglied Notizen macht. Dies ist wichtig für die nächsten Schritte. Das Gruppenergebnis wird auf einem Plakat festgehalten.

Präsentation der Geschichten [ca. 10 – 15 Min.]

Die Präsentation der Geschichten wird in einer Mischung aus Gruppenpuzzle und Museumsgang/Gallery Walk durchgeführt und die Gruppen werden neu gemischt. Je ein Experte aus jeder Gruppe kommt mit anderen Experten zusammen (Bsp.: Es gibt 4 Gruppen [Gruppe A, Gruppe B etc.]. Die neuen Gruppen bestehen jeweils aus einem Mitglied der unterschiedlichen Gruppen, d.h. jede Gruppe hat ein Mitglied aus Gruppe A, Gruppe B etc.). So wird sichergestellt, dass jeder L die Möglichkeit hat, die gruppeneigene Geschichte den anderen Gruppen zu präsentieren. Die Plakate werden in verschiedenen Ecken des Unterrichtsraums aufgehängt. Alle neu zusammengestellten

Gruppen gehen nach und nach von Plakat zu Plakat. Das Gruppenmitglied, das am jeweiligen Plakat mitgearbeitet hat, präsentiert das Plakat; die anderen L können Fragen stellen. Nach jeweils einigen Minuten wandern alle Gruppen zum jeweils nächsten Plakat.

Erarbeitungsphase II in Einzelarbeit und Sicherung im Plenum [ca. 20 – 30 Min.]

Die LK verteilt die Originalgeschichte mit Text und liest ihn im PL laut vor. Bevor es dann in die nächste Arbeitsphase geht, sollten hier zunächst, in einem kleinen Zwischenschritt, Unklarheiten beseitigt werden, um das inhaltliche Verständnis zu sichern. Eine Mind-Map oder ein Cluster wären mögliche Ideen, um unbekanntes Wortschatz gemeinsam im PL zu sichern und die nachfolgenden Schritte vorzuentlasten. Besondere Aufmerksamkeit sollten hier die feststehenden Ausdrücke (wie z.B. „etwas fest im Griff haben“, „sich ins Zeug legen“ etc.) erhalten. Eine andere Idee wäre, die feststehenden Ausdrücke im Deutschen zunächst zu besprechen und diese dann in die jeweiligen Muttersprachen übersetzen zu lassen. Gibt es ähnliche Ausdrücke in der Muttersprache?

In EA (bzw. in PA bei schwächeren L; könnte auch von den L frei gewählt werden) vergleichen die L ihre Geschichte mit dem Original und arbeiten mithilfe des AB Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus. Ein besonderes Augenmerk sollen sie hierbei auf die Sprache und Form legen. Die Ergebnisse werden dann im PL zusammengetragen und schriftlich durch die LK gesichert, wobei die LK das UG auf zentrale Charakteristika des Textes (z.B. moderner Wortschatz und Reime; Spiel mit der Sprache; Bezug zum Alltag der L; Reime; umgangssprachliche Wörter; Welche Sinne werden angesprochen?; Klänge etc.) lenkt. So sollen die L für die literarische Sprache sensibilisiert und das narrative Potential für Bildsequenzen aufgezeigt werden. An dieser Stelle sei anzumerken, dass die L idealerweise bereits mit oben genannten Phänomenen (Spiel mit Sprache etc.) vertraut sein sollten und die Unterscheidung von Standard- und literarischer Sprache so (ausgebaut) trainiert werden soll. Ist diese Vertrautheit nicht der Fall, kann hier das Lernziel „Die L können verschiedene Sprachvarietäten voneinander unterscheiden“ ergänzend miteinbezogen und die Intensivität mit der Auseinandersetzung der Texte zeitlich ausgeweitet werden.

Transfer (Hausaufgabe)

Nach den verschiedenen Erarbeitungsschritten sollen die L nun eine Transferaufgabe leisten und noch intensiver mit der Sprache experimentieren. Die Hausaufgabe lautet folgendermaßen: *Schreiben Sie Ihre Geschichte im Stil des Originals um.* Hier können optional Wortlisten für Reimideen von der LK als Hilfestellung ausgeteilt werden. Die Hausaufgabe kann dann in der nachfolgenden Stunde von einigen L im PL präsentiert

werden. Die zuhörenden L könnten beispielsweise eine Art Checkliste, die auf der Basis der im PL festgehaltenen Charakteristika (s. Anhang mit Materialien und Arbeitsblättern) erstellt wurde, während des Zuhörens ankreuzen. So würde auch hier die Aktivität aller L gewährleistet und gleichzeitig eine wiederholende Festigung des Gelernten angestrebt werden. Abschließend kann ein kurzes Feedback seitens ausgewählter L und der LK gegeben werden.

Mögliche Vertiefung/Ergänzung (je nach Lerngruppe und/oder Zeit)

Die LK verteilt den Originaltext von *Max & Moritz* (z.B. Erster Streich; Ausdruck von der Webseite <https://www.projekt-gutenberg.org/wbusch/maxmor1/index.html> [letzter Abruf: 13.08.2020]) und liest diesen im PL laut vor. Genau wie auch bereits oben vorgeschlagen, sollte hier ein Zwischenschritt bezüglich des inhaltlichen Verständnisses (Wortschatz, feststehende Ausdrücke, etc.) eingeschoben werden, um alle L abzuholen und die nachfolgenden Phasen zu entlasten. Hier könnte auch die Mind-Map bzw. das Cluster von vorher mit anderen Farben ergänzt werden, um so die möglichen Unterschiede visuell direkt hervorzuheben und die anschließende Aufgabe für vor allem schwächere L zu vorentlasten. In PA oder GA erarbeiten die L dann Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen *Max & Moritz* und *Lutz & Lea* (AB). Die Ergebnissicherung findet im PL statt, wobei die LK auf die Charakteristika der beiden Texte verweist. Mögliche Ergebnisse: Modernität sprachlich (Umgangssprache) und Modernität thematisch (Handy etc.); Spiel mit Klischees etc.

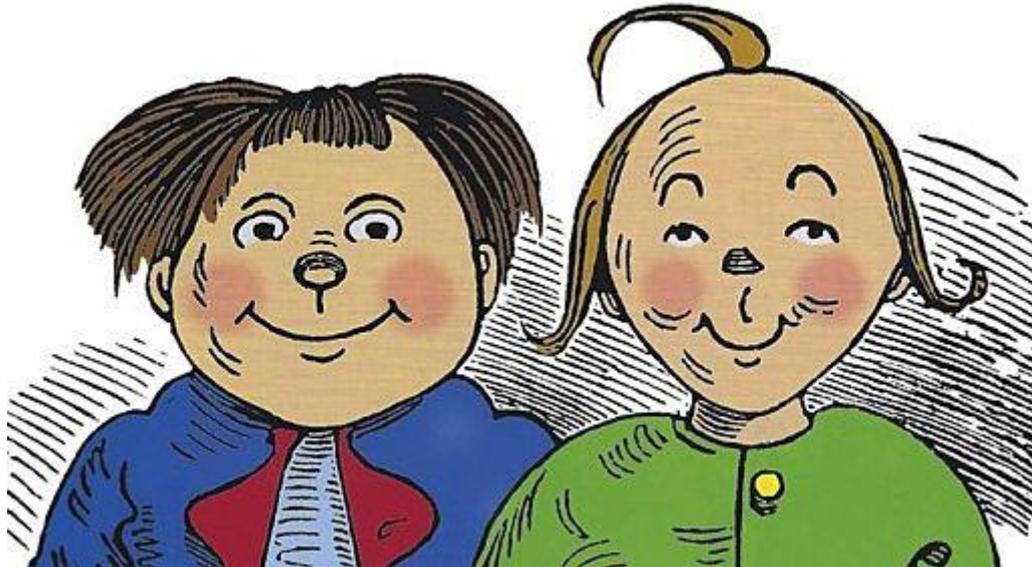
Literatur

BOHNSACK, NOBERT / KAI PANNEN 2016. *Lutz & Lea. Max & Moritz reloaded*. München: Tulipan.

Anhang: Materialien und Arbeitsblätter

Auf den nächsten Seiten folgen die Materialien und kopierfertigen Arbeitsblätter.

Bild für den Einstieg: *Max & Moritz* (optional)



Max und Moritz, Zeichnung von Wilhelm Busch (1832-1908), Titelbild zu seiner gleichnamigen Erzählung, koloriert.

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ef/MaxUndMoritzFarbe_von_WilhelmBusch.JPG

(zuletzt aufgerufen am 24.04.2020)

Arbeitsblatt: Gemeinsamkeiten und Unterschiede**Aufgabe 1:**

Vergleichen Sie die eigene Geschichte mit dem Original und notieren Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Konzentrieren Sie sich hierbei vor allem auf die Sprache und die Form.

Gemeinsamkeiten	Unterschiede

Ergebnissicherung im Plenum**zentrale Charakteristika des Originaltextes**

--

Hausaufgabe**Aufgabe 2:**

Schreiben Sie Ihre Geschichte im Stil des Originals um. Achten Sie dabei besonders auf die Sprache (Reime).

Arbeitsblatt: Gemeinsamkeiten und Unterschiede (2)**Aufgabe 3:**

Vergleichen Sie die Geschichte von *Lutz und Lea* mit dem *Max & Moritz*-Original und notieren Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Gemeinsamkeiten	Unterschiede

Ergebnissicherung im Plenum

zentrale Charakteristika in <i>Lutz und Lea</i>	zentrale Charakteristika in <i>Max & Moritz</i>

Lehrerhandreichung zu *Madgermanes* von Birgit Weyhe

MIKHAILA CROUS UND ANN-CHRISTIN KIEHL

University of the Witwatersrand, Johannesburg

Abkürzungen

LK: Lehrkraft

L: Lernende

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

UG: Unterrichtsgespräch

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

KG: Kleingruppe

Zielgruppe: Erwachsene und junge Erwachsene

Niveau: B1+

Zeit: ca. 160 Minuten (ohne mögliche Vertiefungen)

Materialien im Modell:

- Fragen zu *Gesellschaft*
- Mögliches Akronym
- Arbeitsblatt *Heimat*
- Empfohlene Quellen zu *Madgermanes*
- Informationsblatt zur Gattung Graphic Novel
- Zitate zu *belonging*
- Arbeitsblatt zu *belonging* (2 Seiten)
- Information: Ausgewählte Seiten zur Präsentation
- Leitfragen für den Transfer

Weitere benötigte Materialien:

- Bilder für den Einstieg (ausgewählte Seiten aus *Madgermanes*)
- Plakate, auf denen Wortschatz gesammelt wird (optional)
- Originaltext aus *Madgermanes* (Kopien)
- Wörterbücher

Lernziele:

Die L können ...

- Bilder beschreiben und dazu erste Ideen äußern
- abstrakte Konzepte (*Gesellschaft, Erinnerung, Heimat, Zugehörigkeit*) definieren und diskutieren

- Teile der Geschichte (in eigenen Worten) wiedergeben und präsentieren
- die Gattungsmerkmale einer Graphic Novel benennen und an konkreten Beispielen identifizieren

Die Graphic Novel *Madgermanes* im universitären Unterricht: Ein Erfahrungsbericht

Die Graphic Novel *Madgermanes* wurde in einem postgraduierten Modul, *Literature and Society*, an der University of the Witwatersrand, Johannesburg unterrichtet. Dies geschah im Kontext einer angestrebten curricularen Transformation, die bereits seit ein paar Jahren im Mittelpunkt der südafrikanischen Hochschuldebatte steht und verstärkt gewünscht wird. So bestand das Ziel nicht nur darin, den Kanon aufzubrechen, sondern vor allem eine Verbindung zwischen dem Land der Muttersprache und dem der neu erlernten Sprache herzustellen und so den Unterricht noch relevanter für die L zu gestalten. *Madgermanes* diente als Einstieg in das von uns neu erschaffene Modul und wurde im Zusammenhang mit anderen gesellschaftlich relevanten medialen Beispielen untersucht. Im Fokus standen vor allem Konzepte wie *Heimat*, *Erinnerung*, *Zugehörigkeit*, die anhand der ausgewählten Texte, die als Beispiele dienen, diskutiert und reflektiert wurden. In einem Versuch das existierende Curriculum zu transformieren und den Studierenden etwas Neues zu bieten, haben wir uns von dem klassischen Literaturverständnis wegbewegt. Ausschlaggebend für die Auswahl einer Graphic Novel war die Fortbildung¹ an der Wits von Dr. Renate Riedner, die zu literaturdidaktischen Fragen im DaF-Kontext forscht. Das neue Genre ist oftmals noch umstritten und wird häufig als minderwertig deklariert. Jedoch wird das Potenzial der Graphic Novel / Comic für den Literaturunterricht, vor allem im fremdsprachlichen Kontext, zunehmend anerkannt. Das allgemeine Potential einer Graphic Novel beschreibt Andreas C. Knigge (2016:36) wie folgt: „[U]nbestreitbar ist, dass die Idee der Graphic Novel nicht nur ein neues Publikum interessiert, sondern, frei von allen Beschränkungen und empfänglich für jeden Einfall und jede Form, dem Comic ungekannte Möglichkeiten eröffnet.“

Die Graphic Novel *Madgermanes* war für uns besonders interessant, da die Beziehung zwischen Deutschland und dem südlichen Afrika thematisiert wird. Das Arbeiten mit der Graphic Novel im Fremdsprachenunterricht war sehr bereichernd und fruchttragend. Die Diskussion mit den Studierenden war nicht nur spannend, sondern auch überraschend. So wurden von den Studierenden interessante Thesen aufgestellt und Verbindungen der einzelnen Konzepte gezogen. Ein Studierender stellte beispielsweise folgende Behauptung auf: „Ohne Erinnerung hat man keine Heimat“. Solche Thesen gaben Anlass, die Diskussionen noch aktiver und intensiver zu gestalten. Außerdem hatten wir die Möglichkeit einen Briefaustausch mit einer deutschen Universität durchzuführen. Dieser

Austausch war vor allem kulturell interessant und hat einen Perspektivwechsel ermöglicht. Thematisch reichte der Austausch von (explizit) inhaltlichen Aspekten der Graphic Novel, also wie die Studierenden den Inhalt verschieden interpretiert hatten (z.B. „Mich würde interessieren, ob du diese Stelle auch als irritierend empfunden hast?“), bis hin zur Erfragung kultureller Erfahrungen und Differenzen (z.B. „Wie ist das bei dir?“, „Kennst du jemanden, der als Gastarbeiter in der DDR war?“ etc.).

Das Feedback der Studierenden war sehr positiv, was uns dazu ermutigt, das Modul zu unterrichten und in Zukunft ähnliche Texte einzusetzen. Ein Student unseres Kurses hat sich bereit erklärt, ein kurzes Feedback über die Einbettung der Graphic Novel *Madgermanes* zu verfassen, welches wir gerne anführen möchten:

I found the Graphic-Novel *Madgermanes* by Birgit Weyhes a very stimulating text as it generates serious discussion about identity politics, societal values and norms and emigrant-culture. This is very relevant in today's world. The context of the book also highlights a period of history that is not widely remembered or taught in our schools. On a personal note this text made me evaluate my own opinions and ideas on cultural and ethnical identities. The class discussions highlighted how difficult it is to find consensus amongst society. I also found the text very educational with regards to the historical relations of former Soviet leaning countries during the Cold War era. As such it was an enjoyable and engaging read which provoked a strong sense of societal and personal introspection.

Zielsetzung

Die nachfolgende Didaktisierung soll Lehrkräften Anregungen für innovativen Literaturunterricht für DaFler*innen bieten. Die Form einer Graphic Novel / eines Comics eignet sich insbesondere für den Einsatz im Fremdsprachenliteraturunterricht, da die Bilder und Textsegmente auch getrennt voneinander unterrichtet werden können (je nach Sprachniveau). Um die Diskussion tiefgehend durchführen und die Arbeit mit *Madgermanes* vollständig und vor allem reibungslos gestalten zu können, ist es sinnvoll und ratsam, Begriffe wie *Gesellschaft*, *Kultur*, *Identität* etc. vorher bereits thematisiert zu haben oder zumindest dafür zu sorgen, dass alle L mit diesen Begriffen vertraut sind.

Einstieg in das Thema (Abrufung von Wortschatz und Sammlung erster Ideen; Wecken von Interesse) [ca. 10 Min.]

Die LK stellt zunächst offene Fragen zum Begriff *Gesellschaft* (Fragen siehe Anhang 1), um die L für das Thema zu sensibilisieren. Dieser Schritt ist optional und von den Lernzielen abhängig.² Die LK projiziert die erste Seite von *Madgermanes* (S. 7) an die Wand oder teilt Kopien aus. Die L betrachten das Bild und beschreiben im PL, was sie sehen. In einem ersten Schritt (Bildbeschreibung) regt die LK ein UG über erste Ideen zum Konzept *Erinnerung* an. Hier wird erster Wortschatz abgerufen. In einem zweiten Schritt bittet die LK die L erste Ideen zum Konzept *Erinnerung* im PL (z.B. in Form eines Clusters) an der Tafel zu sammeln. Abschließend, in einem dritten Schritt, geht die LK explizit auf die im Text gestellte Frage ein („Woraus speist sich Erinnerung?“). Die Diskussion bzw. Ideensammlung kann hier im PL erfolgen. Mit dieser Vorgehensweise bzw. Dreiteilung der Schritte wird den L aufgezeigt, dass Text und Bild nicht immer im Zusammenhang zueinander stehen.

Vertiefender Einstieg I in Partnerarbeit und Sicherung im Plenum [ca. 10 – 15 Min.]

In PA erstellen die L ein Akronym zum Begriff *Erinnerung*. Dabei können die L auf Wörterbücher und die bereits gesammelten Wörter an der Tafel zurückgreifen. Für ungeübtere L bietet sich ein Assoziogramm an. So wird der Wortschatz gefestigt und erweitert, der für weiterführende Diskussionen relevant ist. Nach der Schreibphase erstellen die L und LK zusammen ein Poster oder sammeln Vokabeln an der Wand / Tafel (Beispiel siehe Anhang 2). Die LK sensibilisiert für den Unterschied zwischen kollektiver und individueller Erinnerung. Hier bietet sich eventuell eine Meinungslinie³ an. Mögliche Fragen: *Alle erinnern sich gleich.; Erinnerungen sind durch Gefühle bestimmt.; Erinnerungen werden durch die Sinne ausgelöst.; Erinnerung kann sich verändern.* usw. Nach einem ersten Meinungsbild werden diese Fragen tiefer diskutiert. Planen Sie hierfür genügend Zeit ein bzw. ergänzen Sie den originalen Zeitansatz je nach Größe der Gruppe.

Vertiefender Einstieg II in Kleingruppen und Sicherung im Plenum [ca. 10 – 15 Min.]

Die LK zeigt S. 13 als Bildimpuls und bildet KG. Jede KG (idealerweise 3 L) schreibt jeweils ein Nomen, Adjektiv und Verb zum Thema *Was ist Heimat?* auf. Alternativ bietet sich hier die Placemat-Methode an. In einem zweiten Schritt wird die Verbindung zwischen Heimat und Erinnerung im PL angestrebt und diskutiert. Je nach Zeit kann auf das Bild eingegangen werden (Stereotype: z.B. deutsch (Banner eines deutschen Bundesligaklubs) / z.B. afrikanisch (typisch afrikanische Holzmaske)). Eventuell könnte das AB als Hausaufgabe gegeben werden (siehe Anhang 3).

Vertiefender Einstieg III in Einzelarbeit und Sicherung im Plenum [ca. 5 – 10 Min.]

Die LK projiziert das Cover von *Madgermanes* an die Wand und lässt die L über den Inhalt der Graphic Novel im PL spekulieren. Fragen wie *Was sind/ist Madgermanes?* und *Worum geht es?* können ergänzend angeführt werden. Je nach Lernziel (z.B. können spekulativ erste Ideen zum Inhalt anführen) kann an dieser Stelle auf den Titel (*Madgermanes*) eingegangen werden. Im Internet sind Artikel, Videos, Interviews mit der Autorin usw. zu finden (empfohlene Quellen siehe Anhang 4), die von der LK beliebig und optional als Zusatzmaterial verwendet werden können. Zusätzlich kann an dieser Stelle auf das Genre eingegangen werden (Definition, Merkmale usw.), indem die LK beispielsweise einen Kurzvortrag (z.B. eine PowerPoint-Präsentation) hält. Hier müsste dann der Zeitansatz entsprechend angepasst werden (ca. 10 min. mehr). Die Folien der Präsentation, die einen Überblick gibt und das Genre kurz zusammenfasst, können den L als Zusatzmaterial (Handout) zur Verfügung gestellt werden. Um die angegebene Zeitangabe zu wahren, kann den L alternativ ein Infoblatt zur Graphic Novel ausgeteilt werden (siehe Anhang 5).

Erarbeitungsphase I in Kleingruppen und Sicherung im Plenum [ca. 20 – 30 Min.]

Die L bleiben in ihren KG. Die LK teilt S. 7 – 17 aus. Im PL wird zusammen bis S. 15 gelesen, um die Geschichte einzuleiten. An dieser Stelle werden im PL kurz inhaltliche Fragen sowie Fragen zum Wortschatz geklärt, um die weiteren Arbeitsschritte zu erleichtern. Die KG fokussiert sich auf S. 15 und bearbeitet folgende Fragestellungen: *Was bedeutet es fremd zu sein?* ; *Wie kann man Fremdheit definieren?* ; *Kann man fremd im eigenen Land sein?* ; *Welche Rolle spielen die Farben?* ; *Was ist das Verhältnis zwischen Text und Bild auf dieser Seite?* Die letzte Frage wird nochmal im PL diskutiert und dabei liegt der Fokus besonders auf dem letzten Kästchen. Anschließend lässt sich hier eine vertiefende Besprechung des Themas *Identität* (Leitfrage: *Kann man sich zwei Kulturen zugehörig fühlen?*) und dabei kann auf das Konzept *belonging* eingegangen werden. Das Konzept *belonging* kann je nach Zielgruppe anhand ausgewählter englischer Zitate besprochen (siehe Anhang 6) oder mithilfe eines Arbeitsblattes eingeleitet werden (siehe Anhang 7). Das Arbeitsblatt kann in EA bearbeitet werden. Anschließend können sich die L in KG gegenseitig austauschen.

Erarbeitungsphase II in Kleingruppen und Sicherung im Plenum [ca. 20 – 30 Min.]

Die L bleiben in ihren KG. Im PL wird S. 15 – S. 17 zusammen gelesen. Anschließend erfolgt ein close reading von S. 17 in den KG. Die Aufgabestellung lautet folgendermaßen: *Erarbeiten Sie die Herausforderungen bzw. die Probleme der Madgermanes (VertragsarbeiterInnen), auf die sie in der DDR getroffen sind.* Mögliche

Lösung: *Rassismus; Einsamkeit; Bürgerkrieg zu Hause (emotionale Belastung); ständige, neue Anpassung (Freunde, Arbeit, Umzug); Schwangerschaft und Abschiebung.* In der Abschlussdiskussion im PL kann hier auch vertieft auf die Geschichte der DDR und ihrer VertragsarbeiterInnen eingegangen werden. Optional kann hier auch ein Vergleich zum Westen angestrebt werden. Interessant wäre das LeMO (Lebendiges Museum Online) unter <https://www.dhm.de/lemo/> für eine alternative Einführung in die Geschichte.

Erarbeitungsphase III in Gruppenarbeit [ca. 20 – 30 Min.]

Die LK teilt die Klasse in drei Gruppen ein (Gruppe A, B und C). Jede Gruppe wird einer Figur zugeordnet. Jeder L bekommt für seine Figur Kopien ausgewählter Seiten (siehe Anhang 8), die zunächst in EA gelesen und dann in GA bearbeitet werden. Die LK weist auf die im Unterricht besprochenen Konzepte hin (Erinnerung, Heimat usw.). Alternativ können folgende Leitfragen angeführt werden: *Wer ist diese Person?; Wie ist die Erinnerung der einzelnen Person?; Was betrachtet die Person als ihre Heimat?; Auf welche Probleme trifft sie in der DDR?; Wie wirken sich die Erfahrungen in der DDR auf die Erinnerung der Person und das Gefühl von Heimat und Zugehörigkeit aus?; usw.* (siehe Anhang 9)

Präsentation der Figuren und Abschlussdiskussion im Plenum [ca. 15 – 20 Min.]

In einem folgenden Schritt werden die Ergebnisse präsentiert. Die Präsentation der Figuren / Geschichten wird in Form eines Expertenpuzzles durchgeführt und die Gruppen werden neu gemischt. Je ein Experte aus jeder Gruppe kommt mit anderen Experten zusammen – es gibt 3 Gruppen (Gruppe A, B und C). Die neuen Gruppen bestehen jeweils aus einem Mitglied der unterschiedlichen Gruppen, d.h. jede Gruppe hat ein Mitglied aus Gruppe A, B und C. So wird sichergestellt, dass jeder L die Möglichkeit hat, die selbsterarbeitete Figur / Geschichte den anderen Gruppen zu präsentieren. Abschließend werden die zentralen Punkte zu jeder Person im PL zusammengetragen und schriftlich fixiert (Tafel, OHP, etc.) und die Erfahrungen der Personen werden miteinander verglichen.

Transfer (Hausaufgabe)

Nach den verschiedenen Erarbeitungsschritten sollen die L nun eine Transferaufgabe leisten und sich noch intensiver mit dem Thema beschäftigen. Die Hausaufgabe lautet folgendermaßen: *Schreiben Sie einen Brief an eine Figur Ihrer Wahl (José / Basilio / Anabella) und gehen Sie auf die besprochenen Themen ein.* Alternative Hausaufgabe: *Schreiben Sie einen Tagebucheintrag aus Sicht einer Figur Ihrer Wahl (José / Basilio /*

Anabella). Auch hier können die bereits oben angeführten Leitfragen den L zur Hilfestellung im Sinne der Binnendifferenzierung ausgehändigt werden.

Mögliche Vertiefungen oder Ergänzungen (je nach Lerngruppe und/ oder Zeit)

Briefaustausch mit einem Klassenkameraden/einer Klassenkameradin, einer anderen Klasse oder einer anderen Schule. In diesem Briefaustausch sollten eine Diskussion und ein Erfahrungsaustausch angestrebt werden. Interessante Fragen für diesen Austausch wären: *Wie haben Sie die Graphic Novel wahrgenommen?; Haben Sie vorher von den Madgermanes gehört/ gewusst?; Was war für Sie besonders überraschend?; Teilen Sie die Gefühle der Personen?; Welche Figur ist Ihnen in Erinnerung geblieben?; Wie finden Sie diese Art der Geschichtserzählung (Graphic Novel, unterschiedliche Figuren)?* usw.

Anmerkungen

- 1 Zur Fortbildung findet sich ein Bericht in der Ausgabe 2019: KIEHL, ANN-CHRISTIN / MIKHAILA CROUS 2019. „Fortbildung ‚Literatur und literarische Spracharbeit auf A2-Niveau““. *eDUSA* 14/1: 147f.
- 2 Für unseren Kontext war er jedoch unabdingbar, da wir so unser Modul „Literatur und Gesellschaft“ eingeleitet und den Grundstein für die weiteren Lektionen gelegt haben.
- 3 Für die Meinungslinie zieht man im Unterrichtsraum mit Kreide oder Klebeband Linie(n). Die Enden werden mit Positionierungen beschriftet, z.B. *ja, nein, keine Ahnung*. Nach jeder Aussage / Frage positionieren sich die L.

Literatur

KNIGGE, ANDREAS C. 2016. Geschichte und kulturspezifische Entwicklungen des Comics. In: Julia Abel / Christian Klein (Hg.): *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler, 3-37.

WEYHE, BIRGIT 2016. *Madgermanes*. Berlin: Avant-Verlag.

Anhang: Materialien und Arbeitsblätter

Auf den nächsten Seiten folgen die Materialien und kopierfertigen Arbeitsblätter.

Anhang 1: Fragen zur Gesellschaft

Hier finden Sie zwei Optionen mit unterschiedlichen Formulierungen zu Frage 5 und 6.

Option 1:

1. Was ist Gesellschaft?
2. Wie wird Gesellschaft dargestellt?
3. Wo wird Gesellschaft dargestellt?
4. Warum ist Gesellschaft wichtig?
5. Wie würden Sie die <u>afrikanische</u> Gesellschaft definieren? Gibt es so etwas?
6. Wie würden Sie die <u>deutsche</u> Gesellschaft definieren? Gibt es so etwas?
7. Wie ist die Beziehung / Verbindung zwischen Deutschland und (Süd)Afrika?

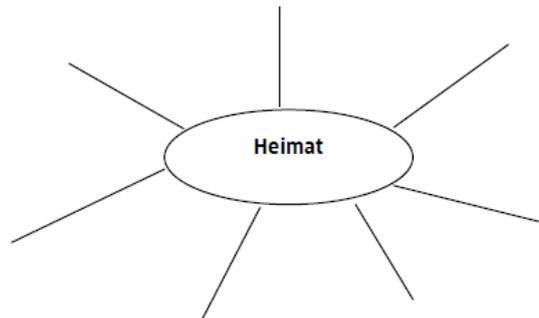
Option 2:

1. Was ist Gesellschaft?
2. Wie wird Gesellschaft dargestellt?
3. Wo wird Gesellschaft dargestellt?
4. Warum ist Gesellschaft wichtig?
5. Wie würden Sie ausgehend von Ihren Kenntnissen und eigenen Erfahrungen <u>afrikanische</u> Gesellschaften beschreiben?
6. Wie würden Sie ausgehend von Ihren Kenntnissen und eigenen Erfahrungen die <u>deutsche</u> Gesellschaft beschreiben?
7. Wie ist die Beziehung / Verbindung zwischen Deutschland und (Süd)Afrika?

Anhang 2: Arbeitsblatt (Heimat)

Heimat - Was bedeutet das?

- Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie das Wort „Heimat“ hören?



- Schreiben Sie einen Satz über „Heimat“ auf einen Zettel.
 - ✓ Sammeln Sie dann die Zettel ein und verteilen Sie sie neu.
 - ✓ Jeder liest einen fremden Zettel vor.

.....
Heimat ist für mich, wenn...
.....

Heimat ist...

.....
Ich fühle mich zuhause, wenn...
.....

- Diskutieren Sie, ob Sie die Ideen und Gefühle teilen, die Sie gehört haben.

Fragen: Kann „Heimat“ auch ein Gefühl sein? Beschreiben Sie es! Kann man „Heimat“ sehen/ riechen/ schmecken/ ertasten/hören...?

Anhang 3: Mögliches Akronym

Eigen•
Realität•
Individualität•
Nachdenken•
Neuerfindung•
Entwicklung•
Richtigkeit•
Ursprung•
Neugier•
Gruppenkollektiv • Geschichte •

Anhang 4: Empfohlene Quellen zu *Madgermanes*

BECK, JOHANNES 2009. *Zur Situation der ehemaligen DDR-Vertragsarbeiter in Mosambik: Frustrierende Rückkehr*. Mosambik: Rundbrief Nr. 78.

BECK, JOHANNES 2009. *Mosambiks enttäuschte Rückkehrer*. Deutsche Welle. 29. Oktober 2009. <https://p.dw.com/p/Jm5b> [22.11.2019]

EDER, BARBARA 2017. *Made in Germany: Birgit Weyhes Madgermanes und der Blick auf die ‚anderen Deutschen‘*. exilograph Newsletter Nr. 26, 18-19.

BECK, JOHANNES 2009. *Mosambiks enttäuschte Rückkehrer*. Deutsche Welle. 29. Oktober 2009. <https://p.dw.com/p/Jm5b> [22.11.2019]

MAIER-WOLTHAUSEN, CLEMENS 2016. „*Sie kamen quasi mit leeren Händen zurück*“. *Interview mit Birgit Weyhe zu ihrer Graphic Novel "Madgermanes"*. Deutschland Archiv. 24. Oktober 2016. www.bpb.de/235690 [22.11.2019]

Anhang 5: Infoblatt

Die Graphic Novel

?] aus dem englischen „*illustrierter Roman*“

Merkmale laut Eder¹:

- ☀ Comics in Buchformat
- ☀ Grafische Literatur, die ein erwachsenes Publikum adressiert
- ☀ Literarischer Anspruch sowie selbstreflektiv-autofiktionale Erzählhaltung
- ☀ Nichtserialisierte, fiktionale oder nichtfiktionale Erzählung(en)
- ☀ Experimenteller Einsatz von Schrift-Bild-Verknüpfungen
- ☀ Aufbrechen der für den Heftcomic typischen Seitengestaltung und Panelanordnung
- ☀ Distribution über Buchhandel

¹ EDER, BARBARA 2016. *Graphic Novels*. In: Julia Abel / Christian Klein (Hg.): *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler, 156-168.

Anhang 6: Zitate zu *belonging*

☛ „What is belonging? Belonging is an emotionally charged, ever dynamic social location, that is, a position in social structure, experienced through identification, embeddedness, connectedness and attachments.”

(Pfaff-Czarnecka 2013:4-5)

☛ „Belonging is a combination of individually acquired, interpersonally negotiated and structurally affected knowledge and life-experience. It is a central dimension of life that is easily felt and tacitly undergone, and that is very difficult to capture through analytical categories, given its situated nature and multi-dimensionality.”

(Pfaff-Czarnecka 2013:5)

Aus: PFAFF-CZARNECKA, JOANNA 2013. *Multiple Belonging and the Challenges to Biographic Navigation*. ISA eSymposium for Sociology, Jg. 3, H. 1, 1-17.

Anhang 7: Arbeitsblatt zu *belonging*

Belonging

1. Schreiben Sie 4 Stichwörter auf, die Sie mit dem Begriff *belonging* assoziieren.

↪ _____

↪ _____

↪ _____

↪ _____

2. Wird *belonging* über Gemeinsamkeiten und Gegensätze definiert?

Was meinen Sie?

☀ : _____

3. Wie beschreiben Sie Ihr *belonging*? Wem/was fühlen Sie sich zugehörig?

4. Wie würden Sie Ihr *belonging* bzw. Zugehörigkeitsgefühl mit einem Bild ausdrücken?

Zeichnen Sie auf der Rückseite!

Anhang 7: Arbeitsblatt zu *belonging* (Fortsetzung)



🗨️ : Zeigen Sie Ihrem/r Partner/in Ihre Zeichnung und bitten Sie um eine Beschreibung des Bildes. Vergleichen Sie die Beschreibung mit Ihrer Antwort aus Frage 3. Stimmen sie überein?

Anhang 8: Ausgewählte Seiten für Präsentation

Figur	Seitenauszüge
José Antonio Mugande	S. 19-22 ; 30 ; 42 ; 61-62 ; 89-90
Basilio Fernando Matola	S. 97-99 ; 119 ; 152 ; 155
Anabella Mbanze Rai	S. 163-166 ; 186 ; 225-227 ; 335-336

Anhang 9: Leitfragen

1. Wer ist diese Person?
2. Wie ist die Erinnerung der einzelnen Person?
3. Was betrachtet die Person als ihre Heimat?
4. Auf welche Probleme trifft sie in der DDR?
5. Wie wirken sich die Erfahrungen in der DDR auf die Erinnerung der Person und das Gefühl von Heimat und Zugehörigkeit aus?

Lehrerhandreichung zu *Wohnhaft* von Peter Maiwald

ANDY SUDERMANN

Deutsche Internationale Schule Johannesburg (2017–2019)

Abkürzungen

LK: Lehrkraft

L: Lernende

UE: Unterrichtseinheit

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

UG: Unterrichtsgespräch

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

Niveau: B1+

Wortschatzgrundlagen: Wortfeld „Wohnung/Wohnen“

Grammatische Grundlagen: Präteritum, Genitiv, Partizip Präsens

[Das Partizip Präsens kann auch ausgehend vom Gedicht eingeführt werden.]

Zeit: 120-130 Minuten (ohne Vertiefung und ohne mögliche Erweiterungen)

Materialien im Modell:

- Arbeitsblatt für die erste Textbegegnung (1 Seite)
- Textblatt (1 Seite)
- Arbeitsblatt (3 Seiten)
- Hilfsblatt (1 Seite)
- Lösungsvorschläge (2 Seiten)
- Informationsblatt für die Vertiefung (1 Seiten)

Weitere benötigte Materialien:

- Karteikärtchen
- ggf. Poster

Lernziele:

Die L können

- Wortschatz im Wortfeld und der Wortfamilie „Wohnung/wohnen“ sicher verwenden
- ihre Wohnsituation und/oder verschiedene Wohnverhältnisse von Menschen landes-/weltweit differenziert beschreiben
- die Adjektive „wohnhaft“, „bewohnbar“ und „wohnlich“ voneinander abgrenzen und sicher verwenden

✓

Die L erkennen,

- dass Wörter einem Bedeutungswandel unterworfen sind bzw. sein können
- wie Missverständnisse und Kommunikationsschwierigkeiten entstehen können (hier durch eine elliptische Frage und die Verwendung eines theoretisch auch anders verstehbaren Adjektivs)

Die L können

- sich das Textverständnis des Gedichts erarbeiten
- die Wirkung bzw. die Aussage des Gedichts beschreiben
- einen Paralleltext zu einer Wohnsituation ihrer Wahl verfassen
- diesen präsentieren und sich gegenseitig sachorientiertes Feedback geben

Das Gedicht und sein Einsatz im Unterricht

Eine missverstandene Frage. Vermeintlich missverstanden nur? Eine jedenfalls an den Intentionen des Beamten vorbeigehende Antwort, die aus der Reflexion der eigenen Wohnverhältnisse resultiert und kritische Distanz offenbart. So lässt sich Peter Maiwalds *Wohnhaft* vielleicht auf den Punkt bringen.

Peter Maiwalds Kurzlyrik im Band *Geschichten vom Arbeiter B.* lässt sich in der Tradition der Lyrik Bertolt Brechts lesen, worauf m.E. auch der in den Gedichten vorkommende „B.“ verweist, was auf das Vorbild Brechts verweisen könnte. Der Klappentext der Ausgabe bezeichnet die lyrischen Texte Maiwalds als Epigramme; der Untertitel lautet „Haltungen und Redensarten“. Dass der Band „Geschichten“ heißt, verweist in Verbindung mit der Verwendung der Abkürzung „B.“ auf Bertolt Brechts *Geschichten vom Herrn K.*, also die Keuner-Parabeln. Aus diesen Bemerkungen folgt der Vorschlag, im Unterricht auch beispielhaft Maiwalds Texts mit einem Keuner-Text zu vergleichen.

Im vorliegenden Gedicht *Wohnhaft* hält sich ein Arbeiter gerade offensichtlich in einer Behörde auf, z.B. um etwas zu beantragen. Der dort arbeitende Beamte fragt ihn, wo er wohnhaft sei. Die Frage des Beamten ist jedoch elliptisch formuliert und bringt B. dazu, über seine Wohnverhältnisse nachzudenken. Letztlich antwortet er dem Beamten: „Ja.“ Die offensichtliche Intention des Beamten, B. zur Nennung seines Wohnorts und/oder seiner vollständigen Adresse zu bewegen, schlägt also fehl.

Das mittelhochdeutsche Adjektiv *wonhaft* bedeutete noch „ansässig, bewohnbar“¹. Zur heutigen Verwendung hin hat eine Bedeutungsverengung stattgefunden: Während der DUDEN „ansässig“ als Synonym für die Definition „irgendwo wohnend, seinen Wohnsitz habend“² angibt, ist die zweite Bedeutung „bewohnbar“ nicht mehr

gebräuchlich. B. antwortet aber in der Weise, dass man die Frage des Beamten mit „Ist Ihre Wohnung bewohnbar?“ statt mit „Wo sind Sie wohnhaft?“ ausformulieren kann, sodass die Antwort vor dem Hintergrund der B. gekommenen Gedanken Sinn ergibt: Trotz der widrigen Umstände kann B. sich dort aufhalten. Auch wenn man die Frage mit „*Haben Sie eine Unterkunft?“ umschreiben würde, kann aus B.s Perspektive mit „Ja“ geantwortet werden. Eine andere Frage würde er jedoch sicherlich mit „Nein“ beantworten, und zwar, ob die von ihm vergegenwärtigte Wohnsituation „Wohnlichkeit“ einschlieÙe. Die drei Adjektive „wohnhaft“, „bewohnbar“ und „wohnlich“ erscheinen zentral für die Beschäftigung mit Maiwalds Gedicht. Im Unterricht gilt es, sie genau zu definieren und voneinander semantisch abzugrenzen.

Für das Gelingen der UE ist also sowohl wichtig, dass den Lernenden klar wird, dass B. nicht die Antwort gibt, auf die der Beamte mit seiner unvollständig formulierten Frage eigentlich abzielt, als auch nach Gründen zu suchen, warum B. dies nicht gelingt. Diese Gründe liegen einerseits in der elliptischen Frage des Beamten und andererseits vermutlich in der semantischen Breite der Wortfamilie „wohnen“ (vielleicht aber auch darin, dass B. mit Amtssprache, der „wohnhaft“ tendenziell zuzurechnen ist, nicht vertraut ist).

Im Unterricht erscheint deshalb lohnenswert, sowohl Auflösungen der Ellipse als auch die Bedeutungsvariationen im Spektrum „wohnhaft/bewohnbar/wohnlich“ durchzuspielen. Dabei müssen die feinen Unterschiede verständlich werden, müssen Nuancen sichtbar werden, um den Lernenden die volle Bedeutung der Frage-Antwort-Relation verständlich zu machen.

Indem B. also die Frage nicht so beantwortet, wie der Beamte sie intendiert hat, reflektiert B. seine Wohnsituation (Verbwahl „überdenken“), stellt sich in eine kritische Distanz zu seinen eigenen Wohnverhältnissen und kommentiert sie implizit. Das Gedicht selbst lässt sich somit als Kritik an den Lebensverhältnissen der Arbeiterklasse und als Appell zu deren Verbesserung lesen.

Erweiterung/Einbettung: Peter Maiwalds Gedicht kann auch innerhalb einer Reihe zum Thema „Kommunikation“ behandelt werden und auf das Modell der vier Seiten einer Nachricht von Friedemann Schulz von Thun bezogen werden. In Bezug auf den Beamten zum Beispiel könnte man fragen, was er mit seiner elliptischen Frage über sich selbst preisgibt: Hat er einfach nur schlechte Laune? Besteht sein Job aus der monotonen Wiederholung der immer gleichen Abläufe, woraus Langeweile, Lustlosigkeit und eine fehlende Identifizierung mit dem eigenen Beruf folgen? ...

Einstieg ins Thema (Abrufung von Vorwissen und Wortschatz; Wecken von Interesse) [bei A und B: 50-60 Min.; bei Variante B1 oder B2 deutlich mehr Zeit]**A: Wortschatz**

Als Einstieg frisken die L spielerisch Wortschatz zum Thema „Wohnen“ auf. Dies kann Gebäudearten, Wohnformen (WG, Singlehaushalt, ...), Zimmer und Möbel umfassen.

Die L sammeln in zwei unabhängig voneinander arbeitenden Großgruppen möglichst viele Wörter zu diesen Themen und schreiben die Wörter dann gut leserlich jeweils einzeln auf gleich große und gleichfarbige Karteikärtchen. Die Kärtchen jeder Gruppe ergeben jeweils einen Stapel für die andere Gruppe. Es ist darauf zu achten, dass beide Stapel gleich viele Karten besitzen. Gegebenenfalls wird aussortiert oder es wird zuvor ausgemacht, wie viele Wörter es werden sollen und damit wie viele Karten beschriftet werden.

Die zwei Großgruppen spielen dann gegeneinander: Die Karteikärtchen-Stapel von Großgruppe A erhält Großgruppe B und umgekehrt. Jeweils ein Mitglied der Großgruppe zieht ein Kärtchen vom Stapel und erklärt mit umschreibenden Wörtern den darauf stehenden Begriff, den die Mitglieder der eigenen Großgruppe erraten sollen. Es ist sinnvoll, ein Zeitlimit für jeden zu erklärenden Begriff zu setzen (z.B. 30 Sekunden). Die LK kann die Aufgabe des Zeitwächters übernehmen. Es wird immer abwechselnd gespielt. Die Großgruppe, die mehr Begriffe richtig errät, gewinnt. Im Falle eines Gleichstands gibt es ein Stechen: Die LK schreibt einen bisher ungenannten Begriff auf, Großgruppe B geht vor den Unterrichtsraum, eine Person aus Gruppe A versucht ihrer Gruppe den Begriff zu erklären (z.B. wieder in 30 Sekunden); anschließend kommt Gruppe B wieder herein und eine Person versucht ihrer eigenen Gruppe den Begriff zu erklären. Das Stechen wird ggf. wiederholt, bis eine Siegergruppe feststeht.

B: Wohnsituationen/Wohnverhältnisse

Die L bringen Fotos oder Zeichnungen ihres Zuhauses mit und berichten, mit vielen Personen sie dort leben, wie viele Zimmer, welche Zimmer es gibt usw. Dies kann jeweils als Kurzvortrag vor dem Plenum oder an Hand der Speed-Dating-Methode oder eines Kugellagers geschehen.

Kugellager: Die L stehen in einem Doppelkreis. Die L im Innenkreis stehen mit dem Rücken zueinander und schauen die L im Außenkreis an. Immer je ein L im Innen- und im Außenkreis stehen sich gegenüber. Die L, die sich gegenüberstehen, sprechen zum Thema, z.B. eine Minute lang. Dann wandern die L des Außenkreises entsprechend der Ansage der LK wie in einem Kugellager im oder gegen den Uhrzeigersinn, z.B. um einen Platz oder zwei Plätze, sodass neue Tandems entstehen. Wieder je ein L im Innen- und

im Außenkreis sprechen z.B. eine Minute lang über das Thema. Die Partnerwechsel können beliebig oft wiederholt werden.

Speed-Dating: Zwei Reihen mit der gleichen Anzahl an L sitzen oder stehen sich gegenüber. Die sich gegenüberstehenden oder -stehenden L sprechen z.B. eine Minute lang über das Thema. Dann bewegt sich eine der beiden Reihen entsprechend der Ansage der LK in einer Richtung um einen, zwei oder eine beliebig andere Zahl Plätze weiter. Je mind. ein L muss dabei an das andere Ende der Reihe laufen. Es entstehen neue Tandems, die wiederum miteinander sprechen. Die Partnerwechsel können beliebig oft wiederholt werden.

Variante B1: Sollte die LK davon ausgehen, dass sich manche L in der Lerngruppe bei einer solchen Präsentation ihrer Wohnsituation unwohl fühlen (könnten) (Armut, ...), bietet sich alternativ an, für die entsprechende Stadt oder Region bzw. das entsprechende Land typische Wohnformen überindividuell zu thematisieren, z.B. indem Kleingruppen Kurzvorträge mit Bildmaterial vorbereiten und halten.

Variante B2: Sollte die Vertiefung gewählt werden, kann auch schon eine Recherche zu verschiedenen Wohnformen weltweit (z.B. von Gebäuden in brasilianischen Favelas über Bauernhöfe in der Schweiz bis zu Jurten in der Mongolei oder traditionellen Maorihäusern in Neuseeland) mit anschließenden mediengestützten Kurzvorträgen erfolgen.

Textbegegnung I [20 Min.]

Die Erstbegegnung mit dem Gedicht soll nicht über den Originaltext in Gänze erfolgen, sondern mit einer Fassung, die zwei Lücken aufweist. Offengelassen werden, wer fragt und was gefragt wird (siehe Arbeitsblatt):

„Der Beamte fragte: → _____ fragte:
Wohnhaft?“ → _____?

Die verbleibenden Verse des Gedichts bleiben unberührt.

Das lückenhafte Gedicht wird im PL gelesen. Bei Bedarf werden die Verben „stocken“ (= er antwortet nicht sofort) und „überdenken“ (nachdenken über...; reflektieren) erläutert. Die L sollen selbst vermuten, was Formulierungen wie „auf der Treppe“ bedeuten könnten, oder werden darüber informiert, dass bis ins 20. Jahrhundert hinein auch in Deutschland sich in vielen Wohnblocks oft mehrere Wohnparteien Toilette und Badezimmer teilen mussten. Es handelte sich um eine Außentoilette („Plumpsklo“) oder der Zugang zu einer Toilette war oft im Treppenhaus („auf der Treppe“). Auch in

Mietskasernen kam man oft nur übers Treppenhaus zur Toilette, selbst wenn eine Toilette einer Wohneinheit/Familie zugeordnet war.

Im Anschluss an nötige Wortklärungen füllen die L die Lücken auf dem AB, und zwar entweder in PA oder GA (Kleingruppen). Sie müssen kommunikativ aushandeln, für welche Lückenfüllung sie sich entscheiden. In der sich anschließenden Vorstellung der verschiedenen Versionen, die am besten im PL stattfindet, sollen die L auch begründen, warum sie sich dafür entschieden. Mögliche Füllungen für die Frage könnten sein:

**Ist deine Wohnsituation schlecht?*

**Wohnst du in einem kaputten Haus?*

Textbegegnung II und Gedichtanalyse und -interpretation [50-60 Min.]

Nun wird den L der vollständige Originaltext vorgelegt, z.B. indem die LK den Text laut vorliest oder das Gedicht vielleicht von drei L (Beamter, B., beschreibende Passagen) vorgelesen wird.

Es wird ggf. geklärt, was ein Beamter ist und was genau ein Arbeiter ist, und davon ausgehend im PL zunächst die Grundsituation beschrieben: Der Arbeiter B. hält sich gerade in einer staatlichen Institution auf, z.B. um etwas zu beantragen. Eventuell sammelt die LK mit den L kurz konkrete Beispiele, in welchen Fällen ein derartiger Behördengang im deutschen Kontext und im Kontext des jeweiligen Landes geschehen könnte, z.B. bei der Beantragung eines Reisepasses, bei Ummeldungen bei Wohnsitzwechsel, bei der Eintragung ins Wahlregister usw.

Die LK zeigt die Definition von „wohnhaft“ bzw. liest sie vor (z.B. vom AB) und fragt, ob die Antwort B.s zu dem Wort „wohnhaft“ passt. Es entsteht hoffentlich Irritation bei den L.

Die L arbeiten nun in PA mithilfe des Arbeitsblatts an Hand der verwandten Adjektive „wohnhaft/bewohnbar/wohnlich“ schrittweise verschiedene Bedeutungsnuancen bzw. mögliche Bedeutungsvarianten heraus: Die L erkennen zunächst das Missverhältnis der Frage des Beamten und der Antwort B.s. Sie charakterisieren dies als Missverständnis bzw. misslingende Kommunikation und leiten daraus ab, dass das Gedicht in B.s Gedankengang und seiner aus Sicht des Beamten unpassenden Antwort die schlechten Wohnverhältnisse des Arbeiters B. offenlegt und kritisch reflektiert.

Mehrere Hilfsangebote (teils mit Sternchen nach verschiedenen Niveaus differenziert; siehe Anlage) können auf die Rückseite der AB gedruckt werden oder als Hilfsangebote bereitliegen.

Die Ergebnisse werden jeweils nach einer gewissen Anzahl an Aufgaben oder nach Bewältigung aller Aufgaben im PL verglichen und diskutiert. (Bei Aufgabe 1b kann auch ein Bezug zu den L-Formulierungen in der Textbegegnung I hergestellt werden.) Dies mündet in eine Interpretation des Textes bzw. in einer Beschreibung seiner Wirkung. Für diese sich aus Aufgabe 6 des AB ergebende Gesamtdeutung kann es hilfreich sein, Bildmaterial zu der Wohn- und Arbeitssituation der Arbeiterschaft im 19. Jahrhundert und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu zeigen oder sich vielleicht sogar in einem kleinen Projekt mit den Arbeits- und Lebensbedingungen dieser Menschen allgemein oder mit der Zeit der Industrialisierung an Hand von Text- und Bildquellen zu beschäftigen (z.B. Webseiten von Planet Wissen).

Vertiefung: Recherche, Kreatives Schreiben, Präsentation und Feedback [nach eigenem Ermessen]

Die L schreiben in PA oder GA eigene Texte zu Wohnverhältnissen. Die L können in folgenden Schritten vorgehen (siehe Informationsblatt): Sie entscheiden sich für ein/e Wohnverhältnis/-situation und recherchieren dazu Fotos, Texte und Wortschatz. Sie legen vorher fest, welche Figuren sie aufeinandertreffen lassen wollen, welche Frage formuliert wird, was die ‚zweite‘ Person denkt und was/wie sie antwortet. Danach schreiben sie am Text, z.B. indem sie einzeln Ideen sammeln, diese sich gegenseitig vorlesen und dazu Rückmeldung geben, dann ihre Ideen überarbeiten, wieder gegenseitig Feedback geben und dann Schritt um Schritt ihre Ideen zusammenfügen und letztlich ein Produkt entstehen lassen.

Die L entscheiden sich vor oder nach der Schreibphase für eine Präsentationsform (z.B. Poster, Gedichtvortrag) und bereiten die Präsentation vor.

Die Poster werden per Museumsrundgang mit Punktabfrage präsentiert. Die L prämiieren mit Klebepunkten oder selbst am unteren Rand des Posters aufgezeichneten Punkten, welche Poster ihnen am besten gefallen haben, und zwar nach vorher festgelegten Kriterien wie „Kreativität“, „Wirkung“, „Aussagekraft“, „Verhältnis von gewählter Wohnsituation und Textformulierung“. Jeder/jedem L stehen z.B. drei Punkte zur Verfügung, die sie/er frei vergeben kann. In einem anschließenden UG können die persönlichen Eindrücke gesammelt und die Poster an Hand der Kriterien diskutiert werden.

Den Gedichtvorträgen sollte sich jeweils eine Feedbackphase anschließen: Die L benennen, was ihnen gefallen hat, und begründen ihre Meinungen. Die L benennen, was man vielleicht in Zukunft besser machen könnte, und begründen, warum. Die L formulieren ein ehrliches, aber konstruktives Gesamtfazit. Neben dem Inhalt des Gedichts sollte auch der Vortrag (Lautstärke, Geschwindigkeit, Aussprache, Ausdruck; Blickkontakt) Berücksichtigung finden.

Anmerkungen

1 DUDENREDAKTION (Hg.) ⁴2007. *DUDEN Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache* [Duden Band 7]. Mannheim u.a.: Dudenverlag, S. 933.

2 <https://www.duden.de/rechtschreibung/wohnhaft> [letzter Abruf: 18.04.2020].

Primärtext

MAIWALD, PETER 1975. *Geschichten vom Arbeiter B. Haltungen und Redensarbeiten*. München: Raith Verlag.

Anhang: Materialien und Arbeitsblätter

Auf den nächsten Seiten folgen die kopierfertigen Materialien und Arbeitsblätter.

Arbeitsblatt: Gedicht mit Lücken für erste Textbegegnung

_____ fragte:

_____?

Der Arbeiter B.,
stockend für einen Augenblick,
überdachte
die viel zu engen Räume,
das fehlende Badezimmer,
die Feuchtigkeit der Wände,
das Klo auf der Treppe,
den Mietpreis,
und antwortete:
Ja.

entnommen aus:

MAIWALD, PETER 1975. *Geschichten vom Arbeiter B. Haltungen und Redensarbeiten*. München: Raith Verlag, S. 25. [zu Unterrichtszwecken bearbeitet: Titel entfernt, Lücken gesetzt]

Aufgabe: Füllen Sie die beiden Lücken: Wer fragt was?

Textblatt: Gedicht

Peter Maiwald

WOHNHAFT

Der Beamte fragte:
Wohnhaft?
Der Arbeiter B.,
stockend für einen Augenblick,
überdachte
die viel zu engen Räume,
das fehlende Badezimmer,
die Feuchtigkeit der Wände,
das Klo auf der Treppe,
den Mietpreis,
und antwortete:
Ja.

entnommen aus:

MAIWALD, PETER 1975. *Geschichten vom Arbeiter B. Haltungen und Redensarbeiten*. München: Raith Verlag, S. 25.

Arbeitsblatt: Aufgaben zum Gedicht *Wohnhaft* von Peter Maiwald

wohnhaft	Gebrauch: Amtssprache (DUDEN) Bedeutung: „irgendwo wohnend, seinen Wohnsitz habend“ (DUDEN) Synonyme u.a. „beheimatet, zu Hause, ansässig“ (DUDEN) ▪ in X wohnhaft sein = in X wohnen (Ort, Adresse)
Wohnsitz	Bedeutung: „Ort, an dem jemand seine Wohnung hat“ (DUDEN)

Aufgabe 1a: Der Beamte hat seine Frage nicht vollständig formuliert. Es ist keine ganze Satzfrage, sondern nur ein Wort mit Fragezeichen. Lesen Sie die Info-Box oben und füllen Sie die zwei leeren Spalten sinnvoll aus: Was meint der Beamte mit seiner Frage?

	Welche Frage spricht der Beamte laut?	Welche Frage meint er?	Welche Antwort möchte der Beamte hören?
„wohnhaft“ = „zu Hause sein / seinen Wohnsitz habend“	„Wohnhaft?“		

Aufgabe 1b: Kreuzen Sie an.

Die gesprochene Frage des Beamten klingt wie eine ...

- Ja/Nein-Frage/Entscheidungsfrage/geschlossene Frage
- W-Frage/offene Frage

Die Frage, die der Beamte meint, ist eine ...

- Ja/Nein-Frage/Entscheidungsfrage/geschlossene Frage
- W-Frage/offene Frage

Aufgabe 2: Beschreiben Sie das Verhältnis zwischen der gesprochenen Frage des Beamten und der Antwort von B.

Arbeitsblatt [Seite 2]

Information:

Im europäischen Mittelalter (500–1500), also vor langer Zeit, hatte das Adjektiv „wohnhaft“ zwei Bedeutungen:

1. „ansässig“ (siehe Seite 1 des AB)
2. „bewohnbar“

Die zweite Bedeutung gibt es aber heutzutage in der Gegenwart nicht mehr.

bewohnbar Bedeutung: „zum Bewohnen geeignet“ (DUDEN) = gut zum Wohnen

bewohnbar sein Beispiel: *Ein Haus ist bewohnbar.* = *Man kann in dem Haus wohnen.*

Aufgabe 3: Nehmen wir an, B. denkt nicht an „ansässig“, sondern bei „wohnhaft“ an das verwandte Wort „bewohnbar“ (siehe oben). Wie verändert sich die Bedeutung des Gedichts? Füllen Sie die zweite und dritte Spalte der Tabelle aus.

Was hört B.?	Welche Frage meint aus B.s Perspektive also der Beamte?	Woran denkt B. deshalb?	Welche Antwort gibt er?
„wohnhaft“ in der Bedeutung „bewohnbar“			„Ja.“

Aufgabe 4: Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse aus den Aufgaben 1 bis 3. → Benennen Sie das Thema des Gedichts.

Arbeitsblatt [Seite 3]

Aufgabe 5: Nehmen wir an, B. denkt bei „wohnhaft“ nicht an „bewohnbar“, sondern an das verwandte Wort „wohnlich.“ Wie verändert sich die Wirkung des Gedichts? Füllen Sie noch einmal die Tabelle aus und geben Sie nun auch eine passende Antwort B.s.

wohlich	Bedeutung: „durch seine Einrichtung, Ausstattung o. Ä. behaglich, anheimelnd, wohltuend wirkend, sodass ein Aufenthalt als sehr angenehm empfunden wird“ (DUDEN) = die Wohnsituation ist so, dass man sich wohl fühlt, dass man einen Aufenthalt dort als angenehm empfindet
---------	--

Was hört B.?	Welche Frage meint aus B.s Perspektive also der Beamte?	Woran denkt B. deshalb?	Welche Antwort müsste B. geben?
„wohnlich“ statt „wohnhaft“ in der Bedeutung „ansässig“			

Aufgabe 6: Welche Wirkung hat das Gedicht auf Sie? Was sagt Ihnen der Text?

Hilfsblatt

Hilfe für Aufgabe 2:

* Folgende Wörter können Ihnen helfen:

(die) Intention / (die) Frage / (die) Antwort / falsch / anders verstanden / (die) Adresse / will ... hören / Ja

** Folgende Wörter können Ihnen helfen:

(das) Missverständnis / (die) Frage / unvollständig / (die) Intention / misslingen (misslang, ist misslungen) / (die) Kommunikation

Hilfe für Aufgabe 3:

Was hört B.?	Welche Frage meint aus B.s Perspektive also der Beamte?	Woran denkt B. deshalb?	Welche Antwort gibt er?
„wohnhaft“ in der Bedeutung „bewohnbar“	Ist Ihre ... ? Kann man in ... ?	Es gibt, aber ...	„Ja.“

Hilfe für Aufgabe 5:

Was hört B.?	Welche Frage meint aus B.s Perspektive also der Beamte?	Woran denkt B. deshalb?	Welche Antwort müsste B. geben?
„wohlich“ statt „wohnhaft“ in der Bedeutung „ansässig“	Kann man in Ihrer ... ? Fühlen Sie sich in ... ? Mögen ...?	Es gibt kein ... und die Miete ...	Nein.

Lösungsblatt

Lösungsvorschläge zu den Aufgaben

Aufgabe 1a:

	Welche Frage spricht der Beamte laut?	Welche Frage meint er?	Welche Antwort möchte der Beamte hören?
„wohnhaft“ = „zu Hause sein / seinen Wohnsitz habend“	„Wohnhaft?“	Wo sind Sie wohnhaft? Wo wohnen Sie?	Ich wohne in der Straße X, Hausnummer Y, Ort Z.

Aufgabe 1b:

Die **gesprochene** Frage des Beamten klingt wie eine ...

- Ja/Nein-Frage/Entscheidungsfrage/geschlossene Frage

Die Frage, die der Beamte meint, ist eine ...

- W-Frage/offene Frage → Adresse!

Aufgabe 2:

* Die Intention des Beamten ist, dass B. Informationen zu seinem Wohnort / seiner Adresse gibt. Die Frage und die Antwort passen aber nicht zusammen. B. antwortet falsch. Er beantwortet die Frage mit „Ja“, aber der Beamte will die Adresse hören.

** Zwischen dem Beamten und B. entsteht ein Missverständnis. Die Frage des Beamten ist unvollständig. Seine Intention ist es, Informationen zur Anschrift B.s zu erhalten. Die Kommunikation misslingt, weil B. die Intention der Frage offenbar nicht korrekt versteht.

Aufgabe 3:

Was hört B.?	Welche Frage meint aus B.s Perspektive also der Beamte?	Woran denkt B. deshalb?	Welche Antwort gibt er?
„wohnhaft“ in der Bedeutung „bewohnbar“	Ist Ihre Wohnung bewohnbar? Kann man in Ihrer Wohnung wohnen?	Es gibt eine Toilette, aber kein Badezimmer. Es gibt verschiedene Räume.	„Ja.“

Aufgabe 4:

Das Thema des Gedichts ist nicht, wo B. wohnt, sondern wie er wohnt. / Es geht um die Wohnverhältnisse von B. / Es geht darum, wie B. seine Wohnverhältnisse sieht. / B. reflektiert seine Wohnverhältnisse.

Lösungsblatt [Fortsetzung]**Aufgabe 5:**

Was hört B.?	Welche Frage meint aus B.s Perspektive also der Beamte?	Woran denkt B. deshalb?	Welche Antwort müsste B. geben?
„wohnlich“ statt „wohnhaft“ in der Bedeutung „ansässig“	Kann man in Ihrer Wohnung gut leben? Fühlen Sie sich in Ihrer Wohnung wohl? Mögen Sie Ihre Wohnung?	Es gibt kein Badezimmer, die Toilette ist nicht direkt in der Wohnung, die Räume sind zu eng, die Wände sind feucht; in der Wohnung ist es nicht schön und man lebt dort nicht gesund; die Miete ist dafür auch zu hoch.	Nein.

Aufgabe 6:

z.B.

Indem B. also die Frage nicht so beantwortet, wie der Beamte sie beabsichtigt hat, reflektiert B. seine Wohnsituation, distanziert sich davon und kommentiert so seine eigenen Wohnverhältnisse.

Das Gedicht kritisiert implizit die Lebensverhältnisse der Arbeiterklasse und möchte dazu auffordern, sie zu verbessern.

Informationsblatt für die Vertiefung

Gruppenarbeit:

Recherche und Kreatives Schreiben mit Präsentation

Welche Situation? Entscheiden Sie sich für eine Wohnsituation: Schreiben Sie über Ihre eigene Wohnsituation oder z.B. (!) die Wohnsituation in einem Township oder einer Favela oder einem Flüchtlingslager, in einer Wohnung in New York oder einer Jurte in der Mongolei oder vielleicht auch eine bestimmte Situation wie ein Haus nach einem Tornado usw.

Recherchieren Sie Fotos und mithilfe von Texten und Wörterbüchern passenden Wortschatz für diese Wohnsituation.

Wer fragt was? Wer antwortet? Benennen Sie, wer in Ihrem Dialog miteinander spricht. Entscheiden Sie sich passend zu Ihrer Situation für eine Überschrift (*wohnhaft – bewohnbar – wohnlich*) und eine dazu passende Anfangsfrage.

Woran denkt die zweite Person? Formulieren Sie passende Gedanken wie bei B., der an die Toilette, den Mietpreis usw. denkt.

Welche Antwort gibt die zweite Person? Formulieren Sie eine passende Antwort. Dies kann „Ja“, „Nein“ oder eine andere Antwort sein. Die zweite Person kann die Frage richtig verstehen, falsch verstehen (missverstehen) oder vielleicht auch gar nicht antworten.

Wie möchten Sie präsentieren?

z.B.:

A. Gestalten Sie Ihr Gedicht auf einem Poster, z.B. mit Fotos und Zeichnungen.

B. Üben Sie einen Gedichtvortrag. Sie brauchen drei Personen: ‚Erzähler‘ und die beiden Dialogpartner

Berichte von Tagungen und Veranstaltungen

Bericht über die Aktivitäten in der Deutschabteilung an der University of Zimbabwe 2019-2020

An der deutschen Sektion an der University of Zimbabwe (UZ) wird im Rahmen einer neuen Bildungsstrategie 5.0 unterrichtet, in der neben Lehre, Forschung und gemeinnützigen Tätigkeiten auch Innovation und Industrialisierung im Vordergrund stehen. Innovation und Industrialisierung durch Forschung sollen die Hauptantriebskräfte der simbabwischen Wirtschaft werden. Es wird erwartet, dass die deutsche Sektion, wie jede andere Abteilung der University of Zimbabwe, eine Rolle in Bezug auf ihren Beitrag zur Hochschulpolitik gemäß Education 5.0 annimmt und mit neuen strategischen Zielen und Maßnahmen die Entwicklung unterstützt. Um einen positiven Beitrag zum strategischen Plan der Universität zu leisten, möchte die deutsche Sektion - unterstützt vom Engagement der Studierenden - die Zusammenarbeit mit der deutschsprachigen Gemeinschaft und den deutschsprachigen Vertretungen intensivieren. Dabei bezieht die deutsche Sektion ihre Studierenden seit 2006 in verschiedene Aktivitäten ein, die von den Dozenten mithilfe des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), der deutschen Botschaft und der deutschen Gemeinde in Simbabwe in der deutschen Sektion geplant werden. In diesem Bericht werden die Aktivitäten und das Erlernen der deutschen Sprache an der UZ näher erläutert, in der Studierende auf eine Welt vorbereitet werden und in der sie - unabhängig vom Fach - mit den Deutschen und Menschen anderer kultureller Hintergründe zusammenarbeiten.

German Day

Seit 2017 veranstaltet die deutsche Abteilung einen sogenannten "German Day". Dieses Event findet an der University of Zimbabwe statt, ist aber nicht nur für Studierende der deutschen Abteilung und der Universität zugänglich, sondern für alle, die gern mehr über die Abteilung, die deutsche Sprache, den DAAD, deutsche Organisationen, Studienmöglichkeiten und Stipendien in Deutschland bzw. DACH-Ländern erfahren möchten. Deutsche Organisationen, wie das Goethe Zentrum bzw. die Zimbabwe German Society, politische Stiftungen, die Deutsche Welthungerhilfe, die Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, der Deutsche Friedensdienst haben in Form von Informationsständen und Vorträgen eine Plattform, um sich und ihre Arbeit der gesamten Universität vorzustellen. Die in Simbabwe anwesenden Botschaften der deutschsprachigen Ländern nehmen an diesem Tag teil, sowie über 200 Gäste, meistens Schülerinnen und Schüler, Studierende und Akademiker, die sich über Finanzierungsmöglichkeiten ihrer weiteren akademischen Karriere und das Studium in Deutschland informieren möchten.

Am 09. Mai 2019 fand der dritte German Day statt. Als Ehrengast hat der deutsche Botschafter Dr. Thorsten Hutter an dem Event teilgenommen und die Gäste begrüßt. Das Event wurde von der Pro Vice Chancellor Academic Affairs Prof. Rosemary Moyana offiziell eröffnet. In ihrer Begrüßungsrede hat sie von der wichtigen Rolle der deutschen Abteilung und des DAAD an der Universität gesprochen. Sie hat auf die Relevanz der deutschen Sprache nicht nur in Simbabwe, sondern in der ganzen Welt hingedeutet, was von dem Botschafter in seiner eigenen Rede wieder aufgegriffen wurde. Anwesend waren auch der österreichische Honorarkonsul, Dr. Milan Djordjevic, die deutsche Kulturattaché, Dagmar Straub-Evans, der stellvertretende Dekan der Faculty of Arts, Prof. Nisbert Taringa und der Vorsitzende des Department of Foreign Languages and Literature, Prof. Gibson Ncube. Während des Programms haben weitere Gäste vom Katholischen Akademischen Austauschdienst, dem Goethe Zentrum Harare und der Schweizer Botschaft, die ein eigenes Stipendienprogramm durchführt, ihre Vorträge gehalten oder ihre Programme vorgestellt.

Roma Gendera (DAAD-Lektorin an der University of Zimbabwe) und Steven Heimlich (DAAD-Lektor der Makerere University in Uganda) haben ausführlich über die Studien- und Stipendienangebote des DAAD beraten und Aktivitäten in Sub-Sahara Afrika vorgestellt. Das Publikum wurde durch den Bewerbungsvorgang über das DAAD-Portal geführt. Es gab auch eine Präsentation von den Studierenden, in dem sie das Publikum über ihre Erfahrungen in Deutschland und in der deutschen Abteilung der University of Zimbabwe erzählt haben. Vor allem die Teilnahme an einer wissenschaftlichen Konferenz des SAGV 2019 in Bloemfontein, Südafrika, und ihre neue Mitgliedschaft im Verein hat Eindruck hinterlassen. Natürlich interessierte sich das Publikum vor allem für die Studienreise nach Regensburg und Wuppertal. Die deutsche Sektion hat, vertreten durch Cleopatra Chapwanya, eine Präsentation zu den Programmen, die in der Abteilung angeboten werden, gehalten. Das Programm endete mit einer Paneldiskussion zur Rolle von deutschen Organisationen in Zimbabwe mit Teilnehmern aus der Geschäftswelt, der NGO-Szene und dem Vertreter der Deutschen Welle, der mit einem Apell die Studierendenschaft aufrief nach vorn zu kommen und sich aktiv in das Geschehen einzubringen. Der gelungene Tag endete mit vielen Eindrücken und nach simbabwischer Art, mit einem gemeinsamen Mittagessen.

Workshops in der Deutschabteilung

In der Deutschabteilung wurden auch Fortbildungsworkshops für Deutschlehrende durchgeführt. Die Workshop-Leitenden sind Lehrende aus verschiedenen Ländern bzw. DAAD Lektorinnen und Lektoren aus anderen afrikanischen Ländern, deren Muttersprache Deutsch ist. In diesen Workshops haben die Dozentinnen und Dozenten der Universität die Gelegenheit, sich über ihre didaktischen und methodischen Erfahrungen mit diesen internationalen Kolleginnen und Kollegen auszutauschen. Sie

frischen auch ihre Sprachkenntnisse durch Kontakt mit anderen Muttersprachlern auf und vernetzen sich in der Region. So konnten schon Teilnahmen an internationalen Konferenzen, Stipendien und wissenschaftliche Beiträge aus Simbabwe gefördert und akquiriert werden. Das Netzwerk in der Region hat sich zu einem wichtigen Standbein der Sektion entwickelt, die auch die guten Sprachkenntnisse der Studierenden, über Simbabwe hinaus bekannt gemacht hat. Die Workshop-Leitenden bringen auch aktuelle Informationen über regionale und internationale Tagungen und erleichtern es Kontakt zu anderen Ortskräften und Kolleginnen und Kollegen aufzubauen. Sie geben hilfreiche Tipps und wichtige Informationen, die die deutsche Sektion unterstützen und dabei helfen, Studierende besser zu unterrichten und somit die Qualität der Lehre an der Universität fördern. Die Workshops haben in diesem Jahr Anregungen und neue Ideen gebracht, die unter anderem in die Weiterentwicklung des Honors-Curriculums eingeflossen sind. Wenn möglich, nehmen auch fortgeschrittene Studierende an den Workshops teil.

Im Juni ist die erste Gastlehrerin des Jahres gekommen. Sophie Bornscheuer, DAAD Lektorin in Mosambik, hat Workshops zum Thema „Kreatives Schreiben“ und auch zu „Improvisation im DaF-Unterricht“ durchgeführt. In diesem Workshop haben die Teilnehmenden mit Methoden aus dem Kreativen Schreiben gearbeitet. Ein paar Gedichte, die während des Workshops entstanden sind, sind in der Deutsch-Sektion ausgestellt. Während dieser Einheit haben sich die Teilnehmenden mit Schreibtechniken beschäftigt, in denen sie ihre eigenen Erfahrungen abrufen, um Texte und Gedichte zu schreiben. Das Ziel war, Kreativität und Reflektion zu verstärken, ohne Theorien oder Ratschläge von anderen einzuholen oder Angst vor der Arbeit mit Sprache zu haben. Am zweiten Tag stand Improvisation im Deutschunterricht im Mittelpunkt. Frau Bornscheuer zeigte mit vielen Beispielen, wie wichtig Spiele im Deutschunterricht sind und natürlich wurde alles direkt ausprobiert.

Dr. Tobias Lechner von der University of Nairobi hat Ende Oktober ein Seminar zum Thema ‘Wissenschaftlich Schreiben’ durchgeführt. Das Thema war ganz wichtig für das Curriculum und für die Lehrenden, denn der Kurs wird in der Deutschabteilung angeboten. Hinzu kommt, dass gerade zwei Lehrende in der Deutschabteilung an ihrem PhD arbeiten. Dr. Lechner hat erklärt, was bei der Erstellung einer gelungenen wissenschaftlichen Arbeit zu beachten ist und hat Hilfestellung bei der Erarbeitung eines gemeinsamen Leitfadens gegeben.

Am 14. und 15. November ist Professor Stephan Mühr, Leiter der Deutschabteilung an der University of Pretoria, an die University of Zimbabwe gekommen. Er hat einen Workshop zu Phasen des Unterrichts durchgeführt. Bei diesem Workshop ging es darum, die Rolle des Lehrenden kennen zu lernen und Unterrichtsphasen aufzubauen. Professor

Mühr leitete auch ein Seminar zum Aufbau des Curriculums. Er hat hilfreiche Tipps, die sich zur Implementierung der neuen Bildungsstrategie der Universität eignen, gegeben.

Besuch des Botschafters an der Universität

Der deutsche Botschafter Dr Thorsten Hutter besuchte die University of Zimbabwe und traf den Vizekanzler der Universität, Professor Paul Mapfumo. Sie sprachen über den neuen Strategieplan der Universität und mögliche Bereiche, in denen die Botschaft als Interessenvertreter mit der Universität zusammenarbeiten kann. Der Botschafter bekräftigte auch die Bedeutung des DAAD für Studierende und Mitarbeiter der UZ.



Der VC erläuterte die Ziele des neuen Strategieplans und die Bedeutung, die es für Studenten und Dozenten hat, Waren und Dienstleistungen für das Gemeinwohl zu produzieren und bereitzustellen. Den Studentinnen und Studenten müssen Fähigkeiten vermittelt werden, mit denen sie Waren und Dienstleistungen herstellen und die sie innovativ machen, um für die Gemeinschaft und das Land insgesamt zu sorgen. Die deutsche Sektion hat diese Vorschläge berücksichtigt und die Studierenden stärker mit den Stakeholdern und der deutschen Wirtschaft in Simbabwe in Kontakt gebracht. Die Deutsche Sektion unterrichtet unter anderem Deutsch für die Wirtschaft, Deutsch für den Tourismus, Interkulturelle Kurse sowie Kulturkurse. Im Kurs „German for Business“ haben die Studierenden deutsche Firmen in Simbabwe besucht und



Unternehmer, die mit Deutschen zusammenarbeiten. Ein Ergebnis dieses Kurses ist unter anderem die Stadtführung, die die Studenten für deutsche Touristen entwickelt haben. All dies soll die Deutschlernenden fördern, damit sie nach Abschluss ihres Studiums für die Geschäftswelt gerüstet sind und konkrete Karrierevorstellungen haben. Der Besuch des Botschafters wurde auch von einem „Walk with the

Ambassador“ begleitet. Die Studierenden zeigten dem Botschafter ihren Campus und stellten parallel Fragen zu Politik, Ereignissen in Simbabwe und seinem Leben als

Botschafter. „Was sind die Nachteile, wenn man Botschafter ist?“ oder „Wie hilft Deutschland bei den Auswirkungen von Idah in Chimanimani?“ waren nur einige der Fragen. Die Botschaft hat den Besuch mit einem Posting auf Facebook begleitet und auch der Botschafter freute sich über den direkten Kontakt mit den Studierenden.



Besuch des Goethe Instituts Johannesburg an der Universität - Stadtrundgang

Der Leiter der Sprachabteilung Johannesburg hat mit Kolleginnen das Goethe Zentrum in Harare besucht und dabei die Universität ebenfalls kennengelernt. Bei einem Treffen mit dem Pro-VC wurde die Zusammenarbeit zwischen der Universität und dem Goethe Zentrum evaluiert und Pläne für ein Agreement of Understanding konkretisiert. Nach einem Campusrundgang konnten sich die Dozenten der Universität und die Kolleginnen und Kollegen aus Johannesburg näher kennenlernen und über gemeinsame Ziele und das Leben in Zimbabwe sprechen. Ein Höhepunkt des Besuchs war die Stadtführung der Studierenden durch das Zentrum von Harare. Studierende unterschiedlicher Semester begleiteten die Gruppe bei einer 1,5-stündigen Tour, bei der ein Student über die Geschichte Simbabwes erzählt und aus Studentensicht das Leben in Simbabwe den Gästen näher gebracht hat. Beim Gehen konnten Führende und Geführte sich auf einer persönlichen Ebene austauschen und somit ein authentisches Simbabwe-Bild vermitteln. Die Gäste wurden durchgehend von mindestens einem Studierenden begleitet und konnten sich somit sicher durch die Stadt bewegen. Allen hat dieser Programmpunkt mit seiner persönlichen Note besonders gefallen.

Die Auswirkungen der Corona-Krise beim Lernen

Das Coronavirus hat nicht nur die Wirtschaft der Länder und die Gesundheit der Menschen gestört, sondern auch das Lernen von Schülern und Universitätsstudenten. Hier in Simbabwe gab es ab dem 1. April für etwa zwei Monate eine totale Abschaltung,

danach wurde die Abschaltung gelockert, aber Schulen und Universitäten blieben noch etwa zwei Monate lang geschlossen, in der Hoffnung, dass das Virus abklingt und alles wieder normal würde. Regierungen auf der ganzen Welt haben seit Juni die Sperrmaßnahmen gelockert und Schulen und Universitäten wiedergeöffnet. Simbabwe ist eines der Länder, die diese Entscheidung getroffen haben, und war Ende Juni für alle Prüfungsklassen in Universitäten wieder offen. Sie blieb bis Ende Juli offen und alle Klassen außer der ersten Jährigen haben ihre Prüfungen geschrieben. Wegen der Steigerung der Infektionszahlen in Simbabwe sind Universitäten seit Ende Juli wieder zu.

Bevor die University of Zimbabwe Ende März geschlossen wurde, wurden Dozenten aufgetragen, Arbeiten vorzubereiten, die sicherstellen könnten, dass die Studenten während der vorübergehenden Schließung der Einrichtung weiterarbeiten könnten. Die Dozenten wurden auch angewiesen, Online-Ressourcen zu nutzen, um sicherzustellen, dass sie in ständigem Kontakt mit den Studenten stehen und dass sie alle Fragen zum Inhalt ihrer Kurse beantworten können. Die Dozenten wurden ermutigt, sicherzustellen, dass ihre Methoden fair sind und keine Studenten benachteiligen. Um das Online-Lernen zu standardisieren hat der Universität Mitte Juni ein neues E-Learning Plattform bereit. Es wurden daher Workshops für die Dozenten durchgeführt, indem es ihnen beigebracht wurde, wie sie diese Plattform verwenden könnten und welche Rolle der Dozent beim Online-Unterrichten bzw. Online-Lernen spielt.

So einfach war es nicht; die von der Universität bereitgestellte Lernplattform war und ist immer noch aus technischen Gründen für die meisten nicht verfügbar. Dozenten wurden trotzdem motiviert, andere Online Ressourcen zu verwenden, diese bereiten aber noch Schwierigkeiten. Aufgrund finanzieller Schwierigkeiten haben die meisten Studierenden außerhalb der Universität keinen Zugang zum Internet. Manche haben keine Geräte, mit denen man im Internet surfen kann, für die meisten sind Data-Pakete einfach zu teuer. Dies macht es daher schwierig, den Online-Unterricht fortzusetzen. Online-Lernplattformen wie Zoom und Google-Klasse werden aus diesen Gründen nicht in Betracht. Die einzige Möglichkeit, die für die meisten bleibt, ist WhatsApp. WhatsApp ermöglicht zwar die Kommunikation zwischen Studenten und Dozenten, benachteiligt jedoch diejenigen Studenten, die kein Smartphone haben, oder diejenigen in ländlichen Gebieten, die keinen Internetanschluss haben. WhatsApp ist auch bei großen Gruppen mit über 40 Studenten sehr schwierig zu verwalten. Bei Sprachkursen ist es für einen Dozenten praktisch unmöglich, mit den Informationen Schritt zu halten, die von einer so großen Zahl von Studenten gemeinsam genutzt werden. Darüber hinaus sind aufgrund von Stromlastabwürfen nicht alle Dozenten und Studenten in der Lage, Online-Lehrmethoden effektiv zu nutzen.

Einen Unterricht auf WhatsApp durchzuführen ist schwierig und man benötigt viel Zeit, alles geschieht im langsamen Tempo. Die Studenten sind ungeduldig und bleiben nicht länger als eine Stunde. Meistens verschwinden alle Studenten in der Mitte des Unterrichts und es gibt immer eine Ausrede dafür, auch wenn der Unterricht nur eine Stunde lang ist. Es ist auch schwierig zu kontrollieren, ob die Studenten die behandelten Inhalte verstehen oder nicht. Nicht alle Studenten machen regelmäßig mit und unter denen, die immer anwesend für den Unterricht sind, gibt es einige, denen die Motivation fehlt. Sie zeigen einfach ihre Anwesenheit und schweigen die ganze Zeit. Um diese zu zur Teilnahme zu motivieren, wird manchmal Noten für die Teilnahme gegeben, was aber nicht immer erfolgreich ist, besonders bei den großen Gruppen. Die Teilnahme ist aber bei ganz kleinen Gruppen viel kontrollierbarer.

Das Online-Lernen durch WhatsApp hat aber dazu geführt, dass unsere Studenten viel mehr autonom lernen. Die Studenten müssen alleine viel Arbeit erledigen. Bei den nicht sprachlichen Kursen stellen wir ihnen Texte zur Verfügung, die sie lesen sollen und worüber anschließend in Gruppe diskutiert oder wozu Aufgaben erledigt werden müssen. Bei den Sprachkursen gibt der Dozent Anweisungen durch Audios oder Texte und die Studenten müssen viel diskutieren und viele Aufgaben machen. Sie schicken den Dozenten Audios, Nachrichten und Videos über WhatsApp und diejenigen, die es sich leisten können, schicken sie per E-Mail. Einige Studenten erledigten die Arbeit nicht, was auch ganz schwierig zu kontrollieren ist. Die Arbeit wird auch nicht zur gleichen Zeit erledigt.

Trotz dieser Schwierigkeiten haben die meisten der Studenten sowohl an der University of Zimbabwe als auch in der deutschen Abteilung, die fast 70% ihres Lernstoffs erst Online gelernt haben, schon ihre Prüfungen geschrieben. Für diejenigen, die noch bleiben, wird es noch schwieriger weiter Online zu lernen, da die Data-Pakete immer teurer werden.

Das Coronavirus betraf auch Dozenten in der Deutschabteilung. Kontakt zu anderen Deutschdozenten und Institutionen innerhalb und außerhalb Simbabwe wurde minimiert. Der Anfang Mai stattfindende German Day Workshop wurde abgesagt. Seit dem Ausbruch der Korona-Pandemie wurde in der Deutschabteilung an der University of Zimbabwe kein Workshop mehr durchgeführt, aber schon Online. Zwei Dozenten der deutschen Sektion, denen Stipendien für eine Fortbildung nach Deutschland angeboten wurden, konnten daran nicht teilnehmen, da die Kurse aufgrund von Reisebeschränkungen abgesagt worden sind. Der DAAD-Dozent, dessen Amtszeit kurz vor dem Ende stand, musste Simbabwe wegen des Coronavirus früher verlassen.

Während andere Institutionen in Simbabwe neue Studenten aufgenommen haben, und Pläne für das Frühjahrssemester 2020 gemacht haben, sind die Pläne für dieses Semester an der University of Zimbabwe 2020 weniger klar. Die UZ hat noch keine neuen Studenten für das neue Jahr, das im September (Frühlingssemester) beginnen soll, aufgenommen, was teilweise auf die Corona-Pandemie und auch auf die Änderung der Programmierung zurückzuführen ist. Der Deutschunterricht an der University of Zimbabwe könnte eine andere Richtung nehmen, da die Universität angekündigt hat, ab diesem Frühjahr allen Lernenden an der Einrichtung Fremdsprachen vorzustellen. Die Universität hat noch keine Entscheidung über die Art des Unterrichts für das Frühjahrssemester getroffen, wahrscheinlich aufgrund der Entwicklung von COVID-19 und der Art und Weise, wie sich Unternehmen und Institutionen in Simbabwe inmitten sozialer Distanzierung öffnen.

Ausblick

Das Coronavirus ist ein Augenöffner für Hochschulen und Schulen. Es sollten mehr Methoden des Fernunterrichts und des Fernstudiums entwickelt werden. Das Online-Lernen war für viele Studenten in Simbabwe vor dieser Pandemie unbekannt, viele sind daher nicht motiviert und haben Schwierigkeiten sich an die Änderungen anzupassen. Die Entwicklung bzw. das Einsetzen von Motivationsstrategien für das Online-Lernen sind daher vorzusehen.

Die Deutschabteilung wird weiterhin das Engagement von Mitgliedern und Studierenden bei verschiedenen Organisationen und Institutionen auf lokaler und internationaler Ebene fördern. Durch eine starke Vernetzung in der Region und mit Partnern in Simbabwe, möchte die Abteilung den aktuellen wirtschaftlichen Herausforderungen entgegentreten und sowohl Lehrenden als auch Lernenden Perspektiven eröffnen, mit Deutsch weiterzumachen und somit ihren Beitrag für ein offenes und funktionierendes Simbabwe zu leisten. Bei einem Stadtrundgang durch Harare, möchte die Sektion alle Interessierten herzlich einladen, die Studierenden und ihr wunderschönes Land näher kennenzulernen.

(Tichaona Mupesa, Yemurai Chikwangura-Gwatorisa, Cleopatra Chapwanya, University of Zimbabwe)

Elyséetag an der UNAM: Deutsch-Französische Beziehungen – mehr als nur Geschichte

Zu Beginn des akademischen Jahres 2020 durften die Deutsch- und Französischabteilung der University of Namibia zwei Vertreterinnen der deutschen und französischen Botschaft auf dem UNAM Campus begrüßen. Anlass dieser Veranstaltung war der Jahrestag der deutsch-französischen Freundschaft. Aufgrund ihrer geographischen Nähe und ihrer gemeinsamen Geschichte sind Frankreich und Deutschland durch eine enge Partnerschaft verbunden. Mit zwei wichtigen bilateralen Verträgen – dem Elysée-Vertrag vom 22.01.1963 und dem noch jungen Aachener Vertrag vom 22.01.2019 – wird dieses enge Verhältnis der beiden Nationen auch offiziell gestützt.



Um gemeinsam den ersten Jahrestag des Aachener Vertrags feierlich zu begehen, kamen die französische Botschafterin Claire Bodonyi und die deutsche ständige Vertreterin Ellen Götz an der University of Namibia zusammen, um in ihrem gemeinsamen Vortrag „Elysée-Tag 2020: Die Geschichte der deutsch-französischen Versöhnung“ über die bewegte Geschichte sowie die Beziehungen der beiden Nachbarländer zu sprechen. In

ihrem Vortrag fassten sie die vielen historischen Ereignisse zusammen, reflektierten darüber und zeigten auf, wie aus einer „Erzfeindschaft“ eine aufrichtige Freundschaft und somit auch eine der wichtigsten europäischen Partnerschaften entstehen konnte.

Die Veranstaltung richtete sich insbesondere an Deutsch- und Französischstudierende der jeweiligen Abteilungen. Zudem nahmen auch Mitglieder der Universitätsleitung mit dem Vizekanzler für Innovation, Forschung und Entwicklung Prof. Frank Kavishe sowie der Pro-Dekanin Dr. Martha Akawa und dem Direktor für externe und internationale Angelegenheiten Dr. Romanus Shivororo teil.

Neben vielen interessanten Einblicken in die deutsch-französischen Beziehungen und einer abschließenden Frage-Antwort-Runde mit den Vortragenden kamen die Studierenden außerdem in den Genuss von frischen Brezeln, Croissants und Pains au Chocolat, wodurch auch eine kulinarische Begegnung mit den beiden Ländern stattfand. Im Anschluss an den offiziellen Teil hatten die Deutschstudierenden zudem die Möglichkeit bei einem Mittagessen in entspannter Atmosphäre mit der ständigen Vertreterin Ellen Gölz und ihrer Mitarbeiterin aus der Kulturabteilung, Clarissa Judmann, sowie mit den Dozentinnen der Deutschabteilung ins Gespräch zu kommen. Unterstützt wurde die Veranstaltung aus Mitteln des DAAD sowie der Deutschen Botschaft Windhoek.



(Barbara Liebel, University of Namibia)

Goethe-Institut Südafrika feiert 25-jähriges Bestehen



Das Goethe-Institut Südafrika feierte Ende Februar 2020 sein 25-jähriges Bestehen mit einer Woche voller Veranstaltungen, die ganz im Zeichen der interkulturellen Verständigung standen. Zum Auftakt wurde der Internationale Muttersprachentag mit vielen lokalen und europäischen Partnern gefeiert: als Familienfest konzipiert, konnten Klein und Groß an Schnupperkursen in beispielsweise Deutsch, isiZulu oder der südafrikanischen

Zeichensprache teilnehmen und durch viele spielerischen Aktionen die verschiedenen Muttersprachen der Welt kennenlernen.

Im Rahmen der monatlichen deutschen Filmvorführung am Goethe-Institut wurde der Film „Almanya“ gezeigt, der die Realitäten von türkischen Migranten in Deutschland thematisiert. Literaturliebhaber kamen bei der Buchvorstellung von „Water Birds on the Lakeshore“ auf ihre Kosten. Dabei handelt es sich um ein Jugendbuch für afrikanische Jugendliche, welches im Rahmen eines Projekts des Goethe-Instituts mit der südafrikanischen Autorin Zukiswa Wanner entstand.



Der krönende Abschluss der Feierlichkeiten war ein Festakt im Institut in Parkwood, Johannesburg. Nach Eröffnungsreden des Regionaldirektors Klaus Krischok und des deutschen Botschafters Martin Schäfer diskutierten Zukiswa Wanner, Samia Chasi (International Education Association of South Africa) und Eddie Hatitye (Music In Africa



Foundation) unter Anleitung von Moderatorin Nizenande Machi über den Einfluss des Goethe-Instituts auf die Sprach- und Kulturlandschaft in Südafrika.

Doch wie es sich für eine Geburtstagsfeier gehört, kamen auch alle Freunde musikalischer Unterhaltung auf ihre Kosten: zu Musik der Gauteng Choristers, Brass Roots und dem deutschen Star-DJ Ralf Gum wurde bis spät in die Nacht getanzt.



Das Goethe-Institut dankt allen Mitwirkenden und Gästen für ein wunderbares Jubiläum!

(Jonas Radunz und Soren Jonsson, GI; Fotos: Thabang Radebe)

Für weitere Informationen und Fotos: <https://www.goethe.de/ins/za/de/ueb/jub.html>



Goethe-Institut feiert den Tag der Muttersprachen

Am Samstag, den 22. Februar 2020 wurde am Goethe-Institut Südafrika der Internationale Tag der Muttersprachen gefeiert. Über 25 internationale Institutionen, Botschaften und südafrikanische Bildungseinrichtungen nahmen teil und somit waren 19 Sprachen vertreten: Afrikaans,



Belgisches Französisch, Deutsch, Englisch, Französisch, isiXhosa, isiZulu, Italienisch, Khoekhoe, Kiswahili, Mandarin, Polnisch, Portugiesisch, Schweizerdeutsch, Setswana, Spanisch, die südafrikanische Gebärdensprache, Tshivenda und Türkisch.



Während der Feierlichkeiten gab es etwas für jeden Geschmack: Schnupperkurse, Flirtkurse in denen Besucher lernten, in einer Fremdsprache zu kokettieren, Autorenvorlesungen für Kinder, afrikanische Märchen,

Sprachspiele wie *Speakdating* und das *Multilingual Challenge*, Musik von dem AchiKids Marimba Band, dem portugiesischen Sänger Roberto Adão und DJ Jonny Mtsamay, Spaß für Kinder wie Gesichtsmalerei, Ballonkunst und Tonmodellierung, und für den Gaumen internationale und südafrikanische kulinarische Spezialitäten.



Der Internationale Tag der Muttersprachen ist eine Initiative der UNESCO, um die „sprachliche Vielfalt weltweit und mehrsprachigen Unterricht zu fördern“ (Deutsche UNESCO-Kommission). Seit dem Jahr 2000 wird jährlich am 21. Februar 2020 weltweit die Vielfältigkeit der Sprachen und Kulturen gefeiert. In diesem Jahr steht „Sprachen ohne Grenzen“ im Fokus.



Ein Höhepunkt des Tages war die Podiumsdiskussion mit Prof. Jonathan Jansen (Stellenbosch University), der Politikerin Dr. Makhosi Khosa und der Leiterin der

Sprachabteilung der ATKV Karien Brits.

Die Diskussion, die von Dr. Samia Chasi (International Education Association of South Africa) geleitet wurde, befasste sich mit dem Thema „The relevance of mother-tongue education in South Africa“.

(Amanda de Beer, Goethe-Institut Südafrika; Fotos: Shirin Motala)



Im Foto von links: Klaus Krischok (regionaler Leiter des Goethe-Instituts in SSA), Dr. Amanda de Beer (Leiterin der Sprachkurse und Prüfungen am Goethe-Institut Südafrika), Prof. Jonathan Jansen (Stellenbosch University), Dr. Samia Chasi (IEASA), Karien Brits (ATKV), Arthur Rapp (regionaler Leiter der Sprachabteilung des Goethe-Instituts in SSA) und Dr. Makhosi Khosa.

Weitere Informationen:

Deutsche UNESCO-Kommission. <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/kulturelle-vielfalt/21-februar-ist-internationaler-tag-der-muttersprache-0>

Podiumsdiskussion: <https://www.youtube.com/watch?v=QtbVUxBzoeI&t=1095s>.

Personalia



Arthur Rapp, Head of Language Department for Sub-Saharan Africa, Goethe-Institut, im Interview mit Gerda Wittmann

Lieber Arthur, herzlichen Dank, dass du dir die Zeit für ein Interview für den eDUSA nehmen konntest. Bitte erzähle uns etwas über dich. Wer ist der 'Mensch' Arthur Rapp außerhalb des Goethe-Instituts?

Liebe Gerda, vielen Dank für die Möglichkeit mich und unsere Arbeit hier kurz vorzustellen.

Wie jede*r von uns bediene auch ich täglich viele Rollen. Unsere Identität ist nicht nur an ein zufälliges Kriterium wie die Staatsbürgerschaft gekoppelt. Zufälle, bewusste Entscheidungen, Engagement, Streben aber auch Scheitern, das soziokulturelle Umfeld, in dem wir aufwachsen, Chancen, Familie und Freunde und unzählige weitere Faktoren formen uns zu den Menschen, die wir sind. Ich bin Vater, Ehemann, Migrant, Sprachenliebhaber, Freund, Katzenfan, Kaffeetrinker, Leser, Musikhörer, Gärtner, Reisender, Wanderer, Vertreter einer bunten und vielfältigen Welt, Naturliebhaber und nicht zuletzt Mitarbeiter des Goethe-Instituts, das mir die Möglichkeit gegeben hat in Südafrika arbeiten zu können.

Du bist nun schon seit November 2019 als Leiter der Spracharbeit der Region Subsahara-Afrika tätig. Wie würdest du dein (fast) erstes Jahr in Südafrika beschreiben?

Das Jahr hat großartig begonnen. Unser Team hat in Zusammenarbeit mit dem Deutschlehrerverband die Nationale Deutschlehrertagung organisiert und wenige Tage nach meiner Ankunft auf dem afrikanischen Kontinent war ich bereits im schönen und sehr windigen Port Elizabeth. Es war der beste Einstieg, die über 80 Lehrer*innen kennenlernen zu dürfen. Südafrika hat zeitgleich die Rugby Weltmeisterschaft gewonnen und während wir tagten, ist die Nationalmannschaft in unserem Hotel eingezogen. So spielte plötzlich die Welt verrückt und alles drehte sich nur noch um das beste Foto und

das Ergattern eines Autogramms. Die Konferenz wurde mit einer Safari abgerundet. Die Dynamik und Stimmung dieser Tage war überwältigend.

Wenige Monate später fand die jährliche regionale Fachtagung statt und hier konnte ich unsere Kolleg*innen, die an den Goethe-Instituten in Subsahara-Afrika tätig sind, kennenlernen. Der Austausch mit ihnen, die gemeinsame Planung zukünftiger Projekte, ihre Fachkenntnisse und das Lernen von- und miteinander haben bei mir einen bleibenden Eindruck hinterlassen. Die Tagung wurde jedoch von der weltweiten Ausbreitung der Corona-Pandemie überschattet und wenige Tage später wurden alle Institute in der gesamten Region für den Publikumsverkehr geschlossen.

Parallel erfolgte die komplette Digitalisierung unserer Arbeit, unsere Angebote wie Sprachkurse und Fortbildungen mussten neu gedacht werden und wir waren täglich mit der Frage konfrontiert, wie diese Angebote an die Frau und den Mann gebracht werden können. Die nächsten Monate waren also sehr anstrengend für alle Teammitglieder, doch die Resultate lassen sich heute sehen. Während wir letztes Jahr in der gesamten Region ca. 250 Kursteilnehmer*innen für Online Kurse gewinnen konnten, rechnen wir derzeit mit über 3.000 Lernenden in diesem Segment. Zu Präsenzfortbildungen konnten wir vor der Krise jährlich 170 Lehrer*innen nach Deutschland entsenden. Wir haben 2020 bereits über 350 Personen durch mehrwöchige digitale Fortbildungen erreicht und planen derzeit noch weitere Maßnahmen.

Ich werde immer wieder von Freunden gefragt: „Wie ist der neue Job?“ Mein Antwort lautet heute: „Ich weiß nicht wie die Aufgaben oder die Routine vor der Pandemie ausgesehen haben. So viele Herausforderungen, so viel Abwechslung, aber auch Höhen und Tiefen in so kurzer Zeit habe ich noch nie im Arbeitsalltag erlebt. Langeweile kennen wir nicht und es macht viel Spaß, denn durch die Digitalisierung sind unsere Institute von Dakar über Windhoek bis nach Addis Abeba enger zusammengedrückt und die Kolleg*innen helfen sich gegenseitig.“

Von Höhen und Tiefen gesprochen: Welche Entwicklungen im Bereich Deutschunterricht und Spracharbeit findest du momentan besonders spannend?

Es ist natürlich die Digitalisierung, die uns derzeit stark beschäftigt. Wie oben geschildert, haben wir einen relativen Anstieg von über 1.000 % wenn wir uns nur die Kursteilnehmendenzahlen für den Online Sprachunterricht anschauen. Zugleich können wir jedoch keine Präsenzkurse durchführen und erreichen nicht alle Kursteilnehmenden, die vor der Pandemie unsere Deutschkurse besucht haben. Das ist natürlich der Tatsache geschuldet, dass nicht alle Kund*innen über ein stabiles Internet und moderne Endgeräte verfügen. Ähnliche Erfahrungen machen derzeit Lehrkräfte an den Schulen und Universitäten landesweit. Unser Ansatz ist derzeit, dass wir durch Stipendien und Bereitstellung von Infrastruktur versuchen, möglichst viele Schüler*innen, Studierende und Lehrpersonal zu erreichen. Das ist jedoch keine dauerhafte Lösung. Es gibt jedoch

Hoffnung, denn Technologie wird im Laufe der Jahre günstiger und somit für breitere Massen zugänglicher.

Aus diesen Gründen bin und bleibe ich überzeugt vom digitalen Lernen. Hier einige Aspekte, die für das *Learning on Demand* sprechen: Lernen wann und wo ich als Lernender will; bei geschlossenen Übungstypen sofortige automatische Auswertung durch die Lernplattform; die Übungen können so oft wiederholt werden wie gewünscht; die Lehrkraft hat dadurch mehr Zeit gezielt auf Schwierigkeiten einzelner Teilnehmenden einzugehen und bei offenen Übungstypen ein individualisiertes Feedback zu geben; abwechslungsreiche Übungstypen, die die verschiedenen Fertigkeiten trainieren und verschiedene Sinne ansprechen; die Livesitzungen werden aufgezeichnet und stehen den Lernenden jeder Zeit zum Wiederholen zur Verfügung; usw.

Noch nicht überzeugt? Hier kann man sich ein Probekapitel unserer Online Kurse anschauen: <https://www.goethe.de/ins/za/en/spr/kur/fer.html>

Deine Faszination mit Online-Kursen und neuen Formaten kann ich sehr gut nachvollziehen. Nun aber eine privatere Frage: Wie gefällt dir Südafrika?

Nicht selten, wenn ich über meine Versetzung berichtete, lautete die Reaktion: „Nein, super, Du ziehst nach Südafrika? Ich komme Dich in Kapstadt besuchen!“ In der Tat fehlt mir das Meer in Johannesburg. Vor den Bergen habe ich Respekt, nicht zuletzt nach Wanderungen im Pamir. Doch das Meeresrauschen erfüllt mich, vor allem wenn man die Füße ins Wasser stecken kann. Das ist auf jeden Fall in Südafrika machbar. An Weihnachtsfeste bei blauem Himmel und 25 Grad muss ich mich als Hamburger Kind noch gewöhnen. Diese Umgewöhnung dürfte allerdings nicht allzu schwer fallen. Ausflüge zum Walter Sisulu Garten und Hartbeespoort-Stausee haben mich von Gauteng sehr überzeugt. Die Menschen hier sind freundlich, haben viel Sinn für Humor und mit einem Lächeln kann man bekanntlich nicht nur schwierige Situationen meistern, sondern auch einfacher Kontakt aufnehmen.

Das Goethe-Institut Johannesburg hat in diesem Jahr sein 25-jähriges Bestehen gefeiert. Wie siehst du die Zukunft des GI in der Region?

Sprache. Kultur. Deutschland. lautet unser Claim. In diese drei Abteilungen ist entsprechend das Goethe-Institut gegliedert: die Sprach-, Kultur- und Informationsarbeit. Als Leitung der Spracharbeit lege ich persönlich großen Wert auf die Förderung der Mehrsprachigkeit. Das ist auch der Ansatz, der die Grundlage für jedes unserer Projekte bilden muss.

Seit einigen Jahren bewegt unsere Arbeit der Diskurs um die Dekolonisierung und natürlich findet analog ein Umdenken innerhalb unserer Institution statt. Diese Prozesse des kritischen Hinterfragens sind sehr wichtig, denn Stillstand ist keine Alternative und

würde das Ende unserer Existenzgrundlage bedeuten. Wir betrachten heute unsere Stipendien, Fortbildungen und Sprachkurse als ein Angebot, also ein Plus im Lebenslauf der Lernenden, und sehen uns nicht in Konkurrenz zu anderen Sprachen. Aus linguistischer Perspektive erfüllen alle Sprachen alle notwendigen Funktionen für eine erfolgreiche Kommunikation. Man kann also in jeder Sprache die gleiche Information übermitteln. Nicht zuletzt deshalb gilt, dass alle Sprachen gleichberechtigt sind.

Während einer Elternkonferenz in der aserbaidischen Hauptstadt Baku stellte mir ein besorgter Vater die Frage, wie viele Sprachen ein Kind aufnehmen könne. Eine Psychologin soll in einem Interview von einer Überforderung durch das Erlernen von „zu vielen“ Sprachen gesprochen haben. Man muss keine Psychologin oder Linguist sein, um diese Behauptung mühelos zu widerlegen. Es ist großartig zu sehen, wie frei und ohne Vorbehalte Kinder in verschiedenen Sprachen interagieren und von Sprache zu Sprache „switchen“ können. Hier sollten wir als Erwachsene von den Kleinen lernen. Einsprachigkeit ist ein alter Mythos, der erfunden wurde, um den Machterhalt zu legitimieren, vor allem wenn es um die Integration von erobertem Land ging. Mehrsprachigkeit ist gelebte Realität - besonders in Subsahara-Afrika - und diesen Schatz sollten wir alle gemeinsam erhalten.

Lieber Arthur, herzlichen Dank für das Gespräch. (GW)

Neuanstellung an der UCT - Dr Alexandra Campana



Dr Alexandra Campana promovierte an der Vanderbilt University in Nashville, Tennessee, nach Abschluss eines M.A.-Studiums (Lizentiat) in deutscher Philologie, Religionswissenschaft und Musikwissenschaft an der Universität Basel, Schweiz. Dank einer Reihe von Austauschprogrammen fand ihr Grundstudium an verschiedenen Universitäten in der Schweiz und in Deutschland statt. Zwischen ihren akademischen Verpflichtungen arbeitete sie vier Jahre lang für internationale humanitäre Organisationen, was ihr Interesse an interkultureller Kommunikation verstärkte. Dies spiegelt sich sowohl in ihren aktuellen Forschungsprojekten als auch in ihrem Lehransatz wider. Im Laufe der Jahre unterrichtete sie deutsche Sprache, Literatur und Kultur in verschiedenen Kontexten und verfügt über ein Zertifikat in Hochschuldidaktik vom Center for Teaching der Vanderbilt University.

Seit Januar 2020 unterrichtet Dr Campana nun in der Deutschsektion der University of Cape Town. Zu ihren Forschungsinteressen gehören zeitgenössische Literatur, Grenzüberschreitungen, interkultureller Dialog, weibliche Autorschaft, Schweizer SchriftstellerInnen und Vergleichende Literaturwissenschaft. Ihre Monographie *Violent Waters: Literary Border Crossings in a Global Age*, die sich mit innovativen narrativen Strategien vor dem Hintergrund einer multidimensionalen Lebenswirklichkeit auseinandersetzt, erscheint im August 2020 bei Walter de Gruyter (Interdisciplinary German Cultural Studies, Vol. 27). (AC/IdS)

Eva Thamm neue DAAD Lektorin an der University of Cape Town

Nach dreijähriger Abwesenheit fand Eva Thamm ans südafrikanische Westkap zurück und ist seit September 2020 die erste DAAD Lektorin an der University of Cape Town.

Sie studierte Germanistik und Internationale Literaturen an der Eberhard Karls Universität Tübingen (BA) und konkretisierte ihr akademisches Interesse durch ein bi-nationales DaF Masterstudium im deutsch-afrikanischen Kontext an der Universität Leipzig und der Stellenbosch University. Ihr Forschungs- und Interessengebiet, welches sich insbesondere in den Literaturwissenschaften und der kritischen Auseinandersetzung mit kulturellen Konzepten in der Fremdsprachenvermittlung bewegt und dabei einen Fokus auf postkoloniale Theorien und Dekolonialisierungsansätze legt, bringt sie immer wieder zurück auf den afrikanischen Kontinent.



Fachliche Unterrichtserfahrung im Bereich Literatur und DaF sammelte sie einerseits durch die Arbeit als Tutorin an der Stellenbosch University, aber auch durch die Leitung von Sprachkursen am Goethe-Zentrum in Kapstadt, an einer Sprachschule in Leipzig und durch ihre Lehrposition am Goethe-Institut Kamerun in Yaoundé. Neben der Rolle als Dozentin ist Eva Thamm zudem mit Übersetzungsarbeiten, dem Lektorieren von wissenschaftlichen Texten und diversen organisatorischen Tätigkeiten vertraut. (ET/IdS)

Neue Horizonte eröffnen sich für Corli Maartens

Corli Maartens Karriere als Deutschlehrerin begann eigentlich schon, als sie sich während ihrer Schulkarriere an der Fichardtpark High School in Bloemfontein entschied, Deutsch als Zusatzfach zu nehmen. Mit der Hilfe ihrer Deutschlehrerin, Wilmie Vosloo, gelang es ihr, das Goethe-Zertifikat B1 zu erreichen, und in ihrem *National Senior Certificate* - Examen Deutsch als Fremdsprache (Second Additional Language) auf Stufe 7 zu bestehen.

Die drei Monate, die sie bei der Familie Hübscher und an der Realschule Rheinberg während ihres Jugendaustauschprogramms in Deutschland verbrachte, würden zu einer ganz besonderen Beziehung zu ihnen führen. Abgesehen davon, dass Corli die Familie Hübscher danach mehrmals besuchen konnte, haben die Hübschers sich die Mühe gemacht, 2018 an ihrer Hochzeit mit Mario Maartens teilzunehmen, und als Team waren sie für die wunderschönen Proteen-Blumensträuße bei der Zeremonie verantwortlich.

Als Aupair im Haushalt der Familie du Toit-Bracht in Berlin, und später in München, wurde sie für ihre Lehrerkarriere weitergebildet, nachdem sie ihren B.Ed FET an der *University of the Free State* mit den Schwerpunkten Deutsch und Englisch erfolgreich abgeschlossen hatte.

2014 begann ihre Lehrkarriere als Leiterin der Deutschabteilung an der *Pretoria Boys' High School*. Sie war als Managerin des Wasser Polo-, Basketball- und Golfteams, Leiterin des Bridge Clubs sowie als Leichtathletik- und Schwimmbeamtin voll in die außerschulischen Programme der Schule involviert. Als Tutorin im Haussystem der Schule war sie auch für das allgemeine Wohlergehen, die Betreuung und die Seelsorge der Jungen verantwortlich.

Ein Höhepunkt ihrer Karriere war die Ernennung eines Deutschlernenden, Janse Lourens, zu einem der Gewinner der Deutscholympiade 2016, und Corli wurde zur Begleitslehrerin ernannt, um ihn und einen anderen Lernenden auf die Internationale Deutscholympiade 2016 in Berlin zu begleiten.

Fortbildungen in *Methodik und Didaktik* in Schwäbisch Hall, und *Landeskunde und Kulturellem Lernen* in Berlin haben Corli ermächtigt und sie dabei unterstützt, die Deutschabteilung so auszubauen, dass die Hilfe einer zweiten Lehrerkraft benötigt wurde. *Pretoria Boys' High* wurde vor Kurzem auch als DSD-Schule ernannt. Somit wird Lernenden nun ein zusätzliches Sprachdiplom zum Matric geboten. Hiermit wurde ein



Traum sowohl für die Lehrerin, als auch für Lernenden wahr, die hart gearbeitet haben, um dieses Ziel zu erreichen. Außerdem hat Corli an der *Boys' High* auch die Liebe ihres Lebens kennengelernt: Einen Altschüler und Schulsprecher des *Solomon House*, der als stellvertretender Hausmeister und Geografielehrer beschäftigt war.

Die schöne Zeit in Pretoria neigt sich dem Ende zu, seit sich für Corli und Mario die Möglichkeit eröffnete, Teil der Letovo-Schule im Moskau zu werden. Hierbei handelt es sich um ein neues, privates, gemeinnütziges Internat für begabte und talentierte Schüler im Alter von 12 bis 17 Jahren aus ganz Russland. Die Schule befindet sich am Stadtrand von Moskau und legt großen Wert auf die außerschulische Entwicklung der Schüler. Mario und Corli werden als Internatseltern Teil des Managementteams sein. Sie sind für die Seelsorge, das allgemeine Wohlbefinden, die Gesundheit, die Sicherheit und die Disziplin der Schüler verantwortlich.

Unter allen Dankesbriefen, die Corli normalerweise Ende des Jahres von den Lernenden bekommt, fasste der folgende alle anderen zusammen: "Danke, dass wir Spaß haben und trotzdem effizient arbeiten konnten!"

Auf Wiedersehen Corli! Nasdrovi!

(Elna van Rensburg, Pretoria Boys' High School)

C&N Sekondêre Meisieskool Oranje verabschiedet sich von Kristin Göbel



Kristin Göbel kam im Januar 2017 als Bundesprogrammlehrkraft um an der DSD-Schule C&N Sekondêre *Meisieskool Oranje* Deutsch zu unterrichten. Schon in den ersten Tagen wurde es sehr schnell klar, dass sie sich hier an der Schule, aber auch in Bloemfontein sehr gut einleben würde.

Da die Schülerinnenzahlen für Deutsch an dieser Schule so hoch sind, war es toll, die Klassen teilen zu können. Nicht nur hat Frau Göbel sich dafür eingesetzt das Niveau der DSD-Prüfungen zu verbessern, sondern auch das allgemeine Erlebnis des Deutschlernes für die Schülerinnen zu steigern. Ihre Kolleginnen, Wilmie Vosloo und Brigitte Botha haben beide viel von ihr gelernt und konnten Dank ihrer Hilfe auch ihre eigenen Sprachfähigkeiten verbessern.

Frau Göbel wird im Januar 2021 nach vier Jahren an der Oranje nach Deutschland zurückkehren. In dieser Zeit hat sie ihren Stempel auf die Schule gedrückt und in vielen Bereichen einen bleibenden Eindruck hinterlassen. Sie hat sogar gelernt, fließend Afrikaans zu sprechen. In der Schule hat sie sich mit dem Kollegium sehr gut verstanden und lebenslange Freundschaften geschlossen. Sie hat 2018 mit ihrer Kollegin Wilmie Vosloo eine Deutschlandreise mit den Schülerinnen unternommen und hätte dies auch wieder 2020 getan, wäre die Covid19-Pandemie nicht dazwischengekommen!

Im Deutschlehrerverband im südlichen Afrika hat sie auch Kontakt zu anderen Deutschlehrkräften aufgenommen und dort zu vielen Themen beigetragen.

Frau Göbels Enthusiasmus, ihre Lebensfreude und ihr Fleiß waren immer sichtbar und sie wird sehr vermisst werden. Wir wünschen ihr alles Gute für die Zukunft!

(Brigitte Botha)



Kolleginnen und Kollegen zu Alet Conradie, die in den Ruhestand tritt

Ach, wir sind am Ende einer Epoche - nun läuft die berufliche Sanduhr von Alet Conradie offiziell ab. Wir verabschieden uns von unserer Kollegin, die unsere besondere Wertschätzung in ihren vielfältigen Funktionen als DLV-Vorstandsvorsitzende, Berlin-Erforscherin, geniale Deutschlehrerin (Paul Roos Gymnasium), Multiplikatorin *par excellence*, Lehrmittelzentrumexpertin, Leiterin der samstäglichen West-Kap-Aufgabengruppen bei einem Gläschen Wein, IEB-Korrektorin und Goethe-Institut-Tagungsortorganisatorin verdient. Wir haben sie außerdem als eine immer elegant gekleidete Mutter von zwei extrem klugen, schönen Töchtern und Großmutter einer entzückenden Enkelin schätzen und lieben gelernt. Wir wissen Alet für ihre Kreativität, harte Arbeit und digitalen Kenntnisse zu würdigen. Über viele Jahre hinweg waren wir von ihrem Tatendrang beeindruckt. Wir werden sie beruflich und menschlich vermissen. *(Renée Fourie, Rustenburg Girls' High School und Pieter Nel, Hoërskool Tygerberg)*

Alet Conradie war und ist die Dame, die immer außerordentlich gut aussieht und alles tut, um den Deutschunterricht zu fördern. Sie ist immer bereit zu helfen und zu teilen. Trotz eines vollen Programms hat sie immer die Lust und die Energie, noch einen Lehrmittelzentrumsmorgen oder eine Tagung zu organisieren und uns dazu zu bringen, gute Aufgaben zu erstellen und von einander zu lernen. Ich kann mir

Deutschlehrertagungen und -fortbildungen ohne Alet und ihre Fähigkeiten kaum vorstellen. Sie wird eine schwer zu füllende Leere hinterlassen. (*Christine Ferreira, Hoërskool Stellenberg*)

Es fällt mir leicht, Alet Conradies Beitrag zum fremdsprachlichen Deutschunterricht in Südafrika zu würdigen, denn mit ihr verabschieden wir eine Kollegin, die sprachlich, didaktisch und menschlich an der Spitze stand. Als hätte ihr Deputat sie nicht vollends ausgelastet, fand sie immer noch die Kraft und die Zeit, sich zu einer Vorreiterin in der Anwendung der digitalen Technik zu entwickeln und darüber hinaus in der Arbeit des Deutschlehrerverbandes eine führende Rolle zu übernehmen. Allein schon wie sie ihr Klassenzimmer funktional eingerichtet hatte und wie sie die Lernplattform Moodle einsetzte, musste jeder Hospitantin und jedem Hospitanten klar vor Augen führen, dass hier ein Deutschunterricht erteilt wurde, der Wirkung zeigte, was dann auch von Jahr zu Jahr und folgerichtig an den herausragenden Leistungen ihrer Schüler abzulesen war. Die internationalen Kontakte, die sie so knüpfte, übertrafen alle Erwartungen, die man an einen erfolgreichen Unterricht stellen konnte und mündete in nachhaltige Völkerverständigung!

Die Positionen, die ihre Ex-Schüler jetzt schon einnehmen und in Zukunft einnehmen werden, werden den Nachweis erbringen, dass Alet Conradie mit Stolz auf ihren Werdegang zurückblicken kann.

*Und dennoch sagt der viel, der „Abend“ sagt,
Ein Wort, daraus Tiefsinn und Trauer rinnt
Wie schwerer Honig aus den hohlen Waben.
- Hugo von Hofmannsthal*

(*Rudolf Rode, Fachberater i.R.; Foto: GW*)

Geschätzter Lehrer der Hoërskool Tygerberg Pieter Nel tritt in den Ruhestand

Seit 1981 verdient Pieter Nel die Bezeichnung „Pädagoge“ wie kein anderer. Er ist der beste Beweis dafür, dass Lehrer geboren und nicht gemacht werden. Seine Begeisterung für Sprache und Kultur - mit seiner afrikaansen Theatergruppe heimst er Jahr für Jahr Preise auf nationaler Ebene ein - ist im höchsten Maße ansteckend, was jeder bezeugen kann, der die Interaktion zwischen ihm und seinen Zöglingen beobachten kann und feststellen kann, wie beliebt er bei ihnen ist. Seine Methodik ist die direkte Pieter-Nel-Methodik, die sich über alle didaktischen Vorgaben und Gepflogenheiten hinwegsetzen kann und zwar mit durchschlagendem Erfolg. Die spontane Art und



Weise wie seine Schülerinnen und Schüler sich bei jeder sich bietenden Gelegenheit der deutschen Sprache bedienen, sagt alles.

Dass er nun in den Ruhestand versetzt wird, bedeutet einen empfindlichen Verlust für den fremdsprachlichen Deutschunterricht im ganzen Land, denn er war, abgesehen von seiner Lehrtätigkeit, maßgeblich an dem Erstellen und der Korrektur der Matrikprüfungsaufgaben und an Schüleraustauschprogrammen mit Deutschland beteiligt. Nun bleibt zu hoffen, dass er seine Rolle als Vermittler zwischen den Kulturen, wenn auch auf andere Art, weiterhin und langfristig spielen kann.

...
*Nun zweigt es immer
Und blüht so fort.* - Goethe

(Rudolf Rode, Fachberater i.R.)

Verabschiedung von Barbara Liebel, UNAM

Von Mai 2017 bis August 2020 war Frau Barbara Liebel als DAAD-Lektorin an der University of Namibia (UNAM) tätig. Die UNAM Deutschabteilung möchte ihr ganz herzlich für die tollen vergangenen Jahre danken. Frau Liebel unterrichtete vor allem Sprachkurse sowie Grammatik- und Linguistikurse sowie Kurse in der Fachdidaktik. Darüber hinaus engagierte sie sich bei der Planung und Durchführung zusätzlicher Projekte wie etwa dem German Career Day, dem Tag der Deutschen Sprache oder den Deutschen Wochen. Bei der jährlich stattfindenden Dieter-Esslinger-Deutschlehrertagung bot sie 2017 und 2019 Workshops für interessierte Lehrende an. Ein weiterer Aufgabenbereich war die DAAD-Arbeit im Land, wie etwa regelmäßige Sprechstunden, Informationsveranstaltungen, Präsentationen und Workshops an Universitäten und Schulen zum Thema Studium in Deutschland und DAAD Fördermöglichkeiten.

Besonders hervorzuheben ist auch die Organisation von zwei lokalen DAAD Alumni-Treffen im November 2018 und Juni 2019 im Nachgang derer es auch zur Gründung des Alumni Verbands ANGA (Association of Namibian-German Alumni) kam. Zu den weiteren Projekten während ihres Lektorats zählten auch zwei Summerschools für die Fachbereiche Kultur und Informatik, welche von der HTW Berlin und der Humboldt Universität Berlin (HU) initiiert und mit Studierenden aus Berlin und Windhoek durchgeführt wurden. In diesem Rahmen hatten UNAM Studierende des Kurses Applied Linguistics in German die Möglichkeit, interdisziplinär an den Themen "Namibian Living



Books" (2019) und "ARKULT – Augmented Reality für Kultur und Tourismus" (2020) mitzuarbeiten. Ein weiteres binationales Projekt, welches Barbara Liebel gemeinsam mit ihrer DAAD Kollegin Sophie Bornscheuer (Universidade Pedagógica de Maputo) erarbeitete, war das WhatsApp Projekt "German Connects: What's up on WhatsApp", in dem interkultureller Austausch – auf Deutsch – zwischen namibischen und mosambikanischen Studierenden im Mittelpunkt stand.

Barbara Liebel wird nicht nur den Kolleginnen und Studierenden der UNAM fehlen, dazu war ihr Wirkungsfeld hier viel zu groß. Wir alle werden sie vermissen, wollen ihr noch einmal herzlich danken und ihr alles erdenklich Gute für ihre Zukunft wünschen.
(*Marianne Zappen-Thomson, University of Namibia*)



Neue DAAD-Lektorin in Namibia: Julia Gambadatoun

Im September 2020 übernahm Frau Julia Gambadatoun das DAAD-Lektorat an der UNAM – aufgrund der Corona-Pandemie arbeitet sie zunächst online von Deutschland aus, bis der Flugverkehr nach Namibia wieder regulär aufgenommen wird. Frau Gambadatoun war von 2016 bis 2017 DAAD-Sprachassistentin an der Universität Abomey-Calavi in Benin, wo sie u.a. die Leitung von Projekten zu Poetry Slam und Kreativem Schreiben übernommen, sowie eine Exkursion zum Thema "Transatlantischer Sklavenhandel" durchgeführt hat. Seit 2017 ist sie als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache in Bayreuth tätig, unterrichtet u.a. Kurse für international Studierende sowie Seminare der Sommeruniversität. Neben ihrer Arbeit an der Universität engagiert sie sich bei der Initiative "Refugees Welcome". Als wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Interkulturelle Germanistik an der Universität Bayreuth war sie für die Betreuung von DAAD-Stipendiat*innen aus Benin und Togo verantwortlich.

Frau Gambadatoun hat ein Masterstudium in Romanischer Literatur- und Sprachwissenschaft sowie ein Zusatzstudium "Didaktik des Deutschen als Zweitsprache" absolviert. Ihre Forschungsinteressen sind (Post-)migrantische Literatur, Postkoloniale Literaturwissenschaft, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit.

Wir freuen uns über die Zusammenarbeit mit Frau Gambadatoun und können sie und ihre Familie hoffentlich bald in Windhoek Willkommen heißen.

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

Beförderung zum Ass Prof Undine Weber, Rhodes University



Undine Weber, seit 2019 Leiterin der School of Languages and Literatures an der Rhodes University in Grahamstown/ Makhanda, ist zum Associate Professor in German Studies befördert worden (wirksam ab 1.1.2021).

Sie hat an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn ihr Erstes Staatsexamen abgelegt (Germanistik, Anglistik, erziehungswissenschaftliche Begleitstudien und Lusitanistik), und an der Rhodes University ihren PhD in German Studies mit einer Studie zu Wolfgang Koeppens Nachkriegs-Trilogie

erlangt. Ihre Forschungsinteressen sind westdeutsche Literatur der 1950er Jahre, Deutsch als Fremdsprache, interkulturelle Kommunikation und Kompetenz sowie Übersetzungswissenschaft. Undine Weber ist seit über 20 Jahren an der Rhodes University an der Abteilung German Studies tätig, langjähriges Vorstandsmitglied im Germanistenverband im südlichen Afrika (SAGV) und Mitherausgeberin der Acta Germanica. Zu ihrer Beförderung unsere herzlichen Glückwünsche! (UW/IdS)

Cilliers van den Berg befördert zum Associate Professor an der UFS

Nach vielen Jahren harter Arbeit wurde Cilliers van den Berg, der an der University of the Free State in Bloemfontein tätig ist, 2020 zum Associate Professor befördert. Cilliers promovierte zum ersten Mal 2003 in Deutsch, mit seiner Arbeit über Hans Magnus Enzensberger. 2009 schloss er noch eine Promotion ab in Afrikaans und Niederländisch über die Darstellung von Trauma in Literatur. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit komparativen Literaturstudien vor allem in Afrikaans und Deutsch und interessiert sich sehr für Themen des kollektiven Gedächtnis im Bezug zur Vergangenheitsbewältigung. Er verbrachte Forschungsaufenthalte in Augsburg, Leiden und den USA.



Seit 2019 ist Cilliers Herausgeber der Acta Germanica. Neben seinem umfassenden Forschungsprofil ist er auch geschätzter Kollege und Deutschdozent: Seit 2015 ist er Abteilungsleiter der Deutschabteilung der University of the Free State wo er seit 2008 alle deutschen Literaturmodule unterrichtet. Die interessanten Literaturthemen mit denen er sich im Unterricht beschäftigt, und die Art und Weise, wie er sie den Studierenden vorstellt, wecken bei den Studierenden Neugier und Begeisterung für die deutsche Geschichte und Kultur.

Literatur bei Professor van den Berg macht den Studierenden Spaß. Sie meinen:

“Literatur gefällt mir sehr, denn wir besprechen immer philosophische Sachen, und haben immer eine ‘existential crisis’ nachdem wir Unterricht hatten. Und es gefällt mir auch, dass wir alles selbst interpretieren können, und es nicht nur eine richtige Antwort gibt.”

“Literatur gefällt mir, denn man lernt wirklich viel. Literaturunterricht hilft dabei, nicht so engstirnig zu sein und eher das große Ganze zu berücksichtigen.”

Cilliers – im Namen deiner Studierenden, deiner unmittelbaren Kolleg*innen und des gesamten SAGV: Herzlichen Glückwunsch, wir alle freuen uns mit dir.

(TS/GW)

Ankündigungen und CFC

NATIONAL UNIVERSITY OF IRELAND MAYNOOTH
MAYNOOTH, COUNTY KILDARE, IRELAND

SCHOOL OF MODERN LANGUAGES, LITERATURES AND CULTURES
SCOIL NA NUA-THEANGACHA, NA LITRÍOCHTAÍ AGUS NA GCULTÚR



Call for Papers:

Austrian Travel Writing (Maynooth University, Ireland, 17-19 June 2021)
(Public Health status permitting)

Maynooth University School of Modern Languages, Literatures and Cultures in conjunction with the MHRA

On 24 February 1879, Empress Elizabeth of Austria ('Sisi'), participating in a stag hunt out of Summerhill House, residence of the Viscounts of Langfort in Kilcock, County Meath, breached the walls of neighbouring St. Patrick's College Maynooth. She was greeted by Acting President, Dr William Walsh, a future Archbishop of Dublin. On returning to Ireland one year later, she presented the College with a statue of St George, somewhat unfortunately the patron saint of England. Sisi's visit – after all the visit of a Catholic monarch from a 'dual' monarchy – was otherwise welcomed by Irish nationalists as a potent statement of solidarity. The empress, perhaps contritely, later endowed the College with a set of vestments of gold cloth, decorated with gold and green shamrocks and the coats of arms of Austria, Hungary and Bavaria. The less welcome statue was promptly stolen.

Sisi's visit to Maynooth highlights some of the aspects that make travel such a rewarding subject of academic investigation: the purpose, perception, political implications, symbolism and discourse that attend the actual activity of travelling form a potent, intriguing, often contradictory blend, sometimes in their own time, sometimes later.

The aim of the conference is to explore Austrian travel writing in the broadest sense, incorporating all German writing originating from Austria and the Habsburg lands from the Middle Ages to the present day. Travel writing is understood as any text, in fiction or non-fiction, that deals explicitly and substantively with journeys (understood as physical movement through space, not primarily in a figurative or metaphorical sense) and uses an itinerary as a prominent structuring device. As regards purpose, length or destination of the journey, however, engagement with all varieties of travel writing are welcome – internal and external travel, tourism and exploration, 'discovery' of the more remote parts of the Habsburg Empire and the core regions of the truncated Austrian republics, as well as regions further afield.

We welcome a plurality of methodological and theoretical approaches. We welcome engagement with a variety of genres from pilgrims' or journeymen's narratives, accounts of diplomatic or military travel, reports of 'scientific' travel (Novara expedition, Payer/Weyprecht Arctic expedition of 1872-74) and accounts of Afrikareisende such as Oscar Baumann, to genres such as travel journalism / reportage and travel poetry. Journeys undertaken in search of refuge and other kinds of migrations might also have found expression in forms of travel writing. We welcome engagement with noteworthy individuals such as Ida Pfeiffer, travel writing on specific destinations with specific agendas (e.g. Felix Salten's evaluation of Jewish settlement in Palestine

20 years after Herzl's *Altneuland*), fresh studies of classics and modern classics by (e.g.) Roth, Bachmann, Handke, Ransmayr, and of more recent postcolonial treatments of historical journeys in the works of (e.g.) Thomas Stangl and Franzobel. We wonder if contemporary attention to the anthropocene across the humanities is also making its mark on the writing of travel literature and on our ways of reading it...? The Coronavirus experience, too, might have opened up new perspectives on travel writing and travel discourse.

Conference languages are English and German. A selection of the English papers will be published as vol. 31 (2023) of the MHRA yearbook *Austrian Studies*. The publication of a selection of the German papers is also envisaged. Both publications will be fully peer-reviewed. Please send an abstract of no more than 200 words and a short bio-blurb (both in the same document) in your chosen language to florian.krobb@mu.ie and cleahy@tcd.ie by 1 December 2020. Attempts will be made to secure some support for early career scholars / non-tenured colleagues, but no promises can be made with regard to funding. However, there will be no conference fee.

If public health considerations prevent us from going ahead on the dates indicated above, we will reschedule rather than cancel. In the meantime, we would encourage interested colleagues to submit proposals inevitable uncertainties notwithstanding.

[Die IDT](#)[Programm](#)[Anmeldung](#)[Tagungsort](#)[Newsletter](#)

**XVII.
Internationale Tagung
der Deutschlehrerinnen
und Deutschlehrer**

VERSCHOBEN!

Neuer Termin:
15.-20. August 2022

* mit.sprache.teil.haben

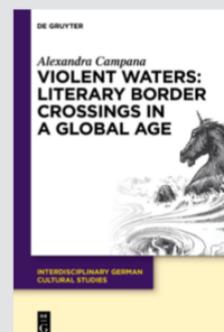




DE GRUYTER

Alexandra Campana

VIOLENT WATERS: LITERARY BORDER CROSSINGS IN A GLOBAL AGE



The experience of witnessing and undertaking border crossings has become a pillar of the contemporary human condition. In order to respond to our global, multidimensional social reality, writers need to generate innovative forms of narration that expand the confines of literary tradition. This study discusses four types of border crossing (migration, intercultural dialogue, multicultural identities, military invasion) and presents literary aesthetics that unfold in Algeria, China, France, Germany, Romania, Switzerland, Trinidad and Tobago, the UK, and the USA. These analyses move from the fall of the Iron Curtain to the rise of the internet, and from the turn of the millennium to the terrorist attacks of 9/11, and the wars in Afghanistan and Iraq. Positioned in the field of comparative literature, this book draws upon an extensive background of theoretical thought (e.g. Adorno/Horkheimer, Arendt, Dawkins, Fanon, Freud, Kristeva, Žižek) and reaches into other academic disciplines (such as religious studies). Border crossings thus serve as both theme and methodology, which not only leads to a new definition of post-modern writing, but also underlines literature's relevance in a global society driven by public discourse.

Alexandra Campana, University of Cape Town, Cape Town, South Africa.

Interdisciplinary German Cultural Studies 27

VIII, 274 pages

Hardcover:

RRP *€ 86.95 / *US\$ 99.99 / *£ 79.00
ISBN 978-3-11-067356-2

E-book:

RRP *€ 86.95 / *US\$ 99.99 / *£ 79.00
PDF ISBN 978-3-11-067860-4

Date of publication: August 2020

Language of publication: English

Subjects:

Cultural Studies · General Cultural Studies

Of interest to: Scholars of cultural studies; history; literary studies; psychoanalysis; postcolonialism; philosophy; sociology; theology

*Prices in US\$ apply to orders placed in the Americas only. Prices in £ apply to orders placed in Great Britain only. Prices in € represent the retail prices valid in Germany (unless otherwise indicated). Prices are subject to change without notice. Prices do not include postage and handling if applicable. Free shipping for non-business customers when ordering books at De Gruyter Online. RRP: Recommended Retail Price.

Order now! orders@degruyter.com

CALL FOR PAPERS
für die
29. TAGUNG DES SAGV
an der
University of the Western Cape
Bellville/Kapstadt
13. – 15. September 2021
(Anreisetag: Sonntag, 12. September)

Tagungsthema:
„Soziale Umwelt“

Die 29. Tagung des SAGV findet an der University of the Western Cape (UWC) statt. Einerseits liegt diese Universität im industriell geprägten Teil der sogenannten Cape Flats, eine Region, die von der Apartheidsregierung geschaffen wurde, um ‚nicht-weiße‘ SüdafrikanerInnen aus der Kapstädter Innenstadt in die Randgebiete zu verdrängen. Andererseits wurde die UWC 2018 zum dritten Mal zu „Africa’s Greenest Campus“ gekürt, denn u.a. besitzt der Campus mit dem *Cape Flats Nature Reserve* ein eigenes Naturschutzgebiet. Das durch diesen Kontext bestimmte Thema der Tagung soll der Frage nachgehen, in welchem Verhältnis Soziales/Gesellschaft und Umwelt zueinanderstehen, wie sie miteinander agieren oder gegeneinander ausgespielt werden und wie sich dies in Literatur und Kultur niederschlägt. Gefragt wird auch, inwiefern die Verknüpfung der Themen soziale Gerechtigkeit und Umweltethik eine Rolle im Deutschunterricht spielen kann und soll.

Themenschwerpunkte:

- a) **Umwelt und Gesellschaft:** z.B. soziale, kulturelle und politische Faktoren von Naturschutzgebieten, Botanischen Gärten, Kulturlandschaften sowie Vorstellungen von Heimat in der Literatur und im DaF-Kontext
- b) **Environmental Ethics:** Konflikte um natürliche Ressourcen in prekären Gesellschaften – z.B. die Berichterstattung zu Tansanias Staudamm-Projekt (Rufiji-Wasserkraftwerk) im Selous-Wildtierreservat
- c) **Wissenschaft und Umwelt:** Anthropozentrismus in der Literatur; Scientists for Future und die Geisteswissenschaften
- d) **Umwelt und Reisen** in der Literatur und im DaF Kontext
- e) **Postcolonial Ecocriticism** in der deutschsprachigen Literatur – gegen die westliche Trennung von Natur und Kultur

Beitragsvorschläge u.a. aus dem Bereich der (interkulturellen) Literaturwissenschaft, der Film-, Theater-, und Medienwissenschaft und dem DaF-Bereich sind willkommen.
Postgraduierte Studierende werden aufgefordert ihre Arbeiten als Poster zu präsentieren!
Beiträge können auf Deutsch oder Englisch gehalten werden.

Anmeldungen eines Referats (Dauer: 20 Minuten), Workshops (Dauer: 80 Minuten) oder einer Poster-präsentation, mit kurzer Zusammenfassung (maximal 300 Wörter) und Angaben zu Person und Institution sowie E-Mailadresse bitte

bis zum 31. Januar 2021

an das Sekretariat des SAGV: stephan.muehr@up.ac.za (in cc kschmidt@uwc.ac.za).

Einzelheiten zur Tagung werden mit der Vortragsannahme mitgeteilt. Stets aktuelle Informationen zur Tagung finden Sie auf unserer Website: <http://www.sagv.org.za/tagungen.htm>

ISSN 1991-6272

Deutschunterricht im südlichen Afrika
eDUSA
Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by Isabel dos Santos in Zusammenarbeit mit / in association with
Gerda Wittmann, Henk van der Westhuizen, Andy Sudermann
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

Call for Contributions

Wir freuen uns auf Artikel und Beiträge für den *eDUSA* 2021.

Die elektronische Zeitschrift *Deutschunterricht im südlichen Afrika* beschränkt sich nicht nur auf Didaktisierungen und Beiträge zum Deutschunterricht aus und zum südlichen Afrika, sondern versteht sich als Fachzeitschrift zur Sprach- und Literaturdidaktik im Deutschunterricht in Afrika und darüber hinaus. Alle wissenschaftlichen Beiträge werden einer zweifachen, anonymisierten Begutachtung unterzogen (*double blind peer review*).

**Wissenschaftliche Artikel zur Sprach- und Literaturdidaktik im Deutschunterricht
(max. 7000 Zeichen)* bis 15. Juni 2021**

Didaktisierungsvorschläge aus der und für die Praxis* bis 30. Juni 2021

**Beiträge zu Veranstaltungen oder Personen (gern mit Fotos),
Rezensionen und Ankündigungen bis 31. Juli 2021**

an Dr. Isabel dos Santos (icds@sun.ac.za)

*Bitte benutzen Sie die vorgefertigten Stilvorlagen:

<https://www.sagv.org.za/wp-content/uploads/2020/05/eDUsA-Template-Wiss.Beitrag-2020.docx>

<https://www.sagv.org.za/wp-content/uploads/2020/05/eDUsA-Template-Didaktisierung-2020.docx>