ISSN 1991-627 Jahrgang: 16/1 2021

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

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

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

VORWORT5			
WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE			
RICO EHREN (DAAD/UCT) & KARIN GROENEWALD (UWC): »I feel like I'm learning to swim again« Ein Praxisbericht zum Einsatz von Reflexionsaufgaben in der akademischen Sprachlehre zweier südafrikanischer Universitäten			
ANGELIKA JOHANNES (Schule Lüneburg Skool): Didaktik und Literatur. Überlegungen zu Wolfgang Herrndorfs <i>Tschick und Bilder deiner großen Liebe</i> im DaF-Unterricht (B1-B2)			
CLÉMENT COMPAORÉ (ENS Koudougou): Kulturwissenschaftliche Landeskundedidaktik in der Deutschlehrerausbildung Burkina Fasos. Methodisch- didaktische Vorschläge zur handlungsorientierten Vermittlung kultureller Deutungsmuster			
ISABELL PFAFF (ehem. DAAD / Stellenbosch): Phonetik im südafrikanischen DaF- Unterricht. Am Beispiel der Erstjahresstudierenden der Stellenbosch University 69			
SASCHA STRÖBEL (BU Wuppertal): (Post-)Kolonialer Diskursraum. Eine materialgestützte Schreibaufgabe zur Geschichte der deutschen Varietät kiche duits (Küchendeutsch) in Namibia			
REZENSIONEN			
GEIGER / MELBER: Kritik des deutschen Kolonialismus. Postkoloniale Sicht auf Erinnerung und Geschichtsvermittlung. (Bruno Arich-Gerz)111			
AUS DEM UND FÜR DEN (DEUTSCH)UNTERRICHT115			
"Weltenreisen" – Russisch-südafrikanisches Student*innenprojekt gewinnt Russischen Deutschlehrerpreis			
Das Lehrmittelzentrum Vryheid stellt sich vor			
Bücherkiste "Afrika-Welten"			
"Deutsch Lehren Lernen" – das DaF-Fortbildungsprogramm des Goethe-Instituts sucht neue Teilnehmende!			

Goethe-Instituts
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und Deutsches Sprachdiplom (DSD)
• Deutsche Schule Durban – 50 Jahre und kein bisschen alt
C & N Sekondêre Meisieskool Oranje
• Verstärkung aus Deutschland: BPLK Patrick Peifer an der Deutschen Schule Hermannsburg
• Die Deutsche Schule Hermannsburg. Interview mit Herrn Lothar Witthöft, stellvertretender Schulleiter der DSH
DLV-Olympiade Bericht 2021140
Didaktisierungen 2021
Das sichtbare Gepäck und die unsichtbaren Päckchen, die wir mit uns tragen: Unterrichtsmodell zu <i>Reisegepäck</i> von Elisabeth Steinkellner (A. Sudermann)
Lasst uns ,verben': Unterrichtsmodell zu <i>nordseerausch</i> von Nils Mohl (A. Sudermann)
BERICHTE VON TAGUNGEN UND VERANSTALTUNGEN159
Abschlussveranstaltung zum DSD II GOLD Kurs in Pretoria159
Kolloquium am Kap159
Deutsch-Wochenende am Kap160
PERSONALIA163
Nachrufe für Prof Klaus von Delft
Auszeichnung der SA Akademie für Wissenschaft und Kunst an Gunther Pakendorf
Neues Jahr mit neuer Lehrkraft: Satu Reiman, HMS Oranje
Gwyn Ortner ist Dozentin an der UCT

A	NKÜNDIGUNGEN	. 173
	Sabine Koch verlässt uns!	. 171
	Promotion und Beförderung für Gerda Wittmann	. 171
	Neuer DAAD Lektor in Stellenbosch: Ingo Müller	170

Vorwort eDUSA 16, 2021

Vorwort

Die Zeitschrift *Deutschunterricht im südlichen Afrika* wurde 1970 als Mitteilungsblatt des SAGV konzipiert. Zwischen 1974 und 1989 erschienen 28 Ausgaben unter der Herausgeberschaft von Klaus von Delft, die sich an Deutschlehrende an Schulen und Universitäten der Region richteten. Die allgemeine Betroffenheit nach seinem Tod im August zeigte, dass es sich nicht nur um das Hingehen eines respektierten Akademikers handelte, Klaus von Delft war auch ein wirklich liebenswerter Mensch und Kollege, der uns verlassen hat. Diese Ausgabe ehrt sein Andenken in einem mehrstimmigen Nachruf, auch wenn es eine Herausforderung bleiben mag, seiner Erinnerung gerecht zu werden.

Alle wissenschaftlichen Beiträge in dieser Ausgabe befassen sich mit der Unterrichtspraxis. In einem Bericht zu ihrer Unterrichtsgestaltung im Pandemie-Jahr 2021 schildern Rico Ehren (UCT) und Karin Groenewald (UWC) ihre Erfahrungen mit dem Einsatz von Reflexionsaufgaben in der akademischen Sprachlehre. Angelika Johannes, Grundschullehrerin aus Lüneburg, erarbeitet mit zwei Romanen von Wolfgang Herrndorf didaktische Vorgehensweisen, um Lernenden auf B1/B2-Niveau literarische Texte zugänglich zu machen. Die Ausbildung von Deutschlehrenden steht im Fokus des Beitrags von Clément Compaoré, der methodisch-didaktische Vorschläge für die kulturwissenschaftliche Landeskundedidaktik in Burkina Faso unterbreitet. In Isabell Pfaffs Beitrag geht es um Phonetik; sie erörtert ihre Erfahrungen im südafrikanischen DaF-Unterricht am Beispiel von Erstjahresstudierenden an der Stellenbosch University. Sascha Ströbel schließlich präsentiert eine materialgestützte Schreibaufgabe zur Geschichte der deutschen Varietät kiche duits (Küchendeutsch) in Namibia, die er in einem (Post-)Kolonialen Diskursraum verortet. Auch Andy Sudermann stellt wieder zwei Didaktisierungen vor, die materialgestützt als Unterrichtsmodelle einsetzbar sind.

Wir freuen uns besonders über die vielseitige Mischung der Autoren und Autorinnen, die beigetragen haben: Jungwissenschaftler und erfahrene Lehrende an Schulen, Instituten und Universitäten, aus Burkina Faso, Deutschland, Namibia, Russland und Südafrika. An alle Mitwirkende unseren herzlichen Dank, insbesondere dem Goethe-Institut Südafrika und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die für diese Ausgabe zahlreiche Beiträge einsandten. Ein besonderer Dank auch an jene, mit denen wir jedes Jahr rechnen dürfen und deren Namen regelmäßig erscheinen.

Wir wünschen viel Gewinn bei der Lektüre und freuen uns, wie immer, über Ihre Rückmeldungen sowie über Einsendungen für die nächste Ausgabe.

Isabel dos Santos

Stellenbosch, November 2021

Wissenschaftliche Beiträge

»I feel like I'm learning to swim again«

Ein Praxisbericht zum Einsatz von Reflexionsaufgaben in der akademischen Sprachlehre zweier südafrikanischer Universitäten

RICO EHREN

Deutscher Akademischer Austauschdienst University of Cape Town

KARIN GROENEWALD

University of the Western Cape

Abstract

The ongoing Covid-19 pandemic continues to influence learning and teaching at universities across South Africa in 2021. Building on an initial report on the challenges and experiences of teaching German as a Foreign Language at three South African universities in 2020, this article serves as a practical experience report describing the current developments in the teaching of the subject at two South African universities and takes a closer look at the potential of using reflective assignments as a medium to support individual language learning processes. Examples of how reflective assignments are used at the University of the Western Cape and the University of Cape Town show how such assignments could support the continued and constantly developing individual learning process of language learners. This process of language learning is understood as being characterised by the interlanguage of individual learners and draws on the theories of Lev Semenovič Vygotskij, who described this process as a progression from the level of current development to the zone of proximal development.

Einleitende Bemerkungen: Bewusstwerdung und Erfassung individueller Lehr-Lern-Prozesse in virtuellen Unterrichtssettings

Auch im Jahr 2021 ist die anhaltende COVID-19-Pandemie eine – wenn nicht die – wesentliche Determinante der Planung und Umsetzung von Lehr-Lern-Angeboten an Universitäten in Südafrika und weltweit: Virtuelle Unterrichtssettings sind dabei auch weiterhin als zentrales Medium des Lehrens und Lernens zu erkennen. An anderer Stelle dokumentieren wir den auf die Pandemiesituation zurückzuführenden Transfer vom Präsenz- zum Online-Unterricht an drei universitären Deutschabteilungen der südafrikanischen Provinz Western Cape im Hochschuljahr 2020 und stellen fest, dass dieser dem Wechsel von einem Extrem in ein anderes gleichkam und so als abrupt zu beschreiben ist (vgl. Ehren/Groenewald/Pfaff 2020: 17). Darüber hinaus prägten jedoch auch veränderte Interaktionsmuster und Feedbackmechanismen zwischen Student:innen sowie zwischen Student:innen und Dozent:innen die Lehr-Lern-Prozesse (vgl. ebd.: 11f.). In einer Untersuchung der virtuellen Unterrichtsangebote an zwei Universitäten der Provinz Eastern Cape verzeichnen Nhlanhla Landa, Sindiso Zhou und Newlin Marongwe

(2021) zudem die Schwierigkeit, die Beteiligung und Aktivitäten der Studierenden zu erfassen, die vor allem mit Präsenzunterricht vertraut sind:

Lecturers indicated that online learning in itself was overwhelming for students accustomed to face-to-face teaching and guidance. In addition, there was pressure on lecturers to upload large quantities of course material at the same time, without an appropriate and relevant tool to actually measure if any constructive engagement was happening on the part of the students. (ebd.: 177)

Daraus ist abzuleiten, dass die Bewusstwerdung und Erfassung individueller Lehr-Lern-Prozesse und -Progressionen in den veränderten Unterrichtssettings eine besondere die (auch) auf veränderte und eingeschränkte Herausforderung darstellen, Interaktionsmöglichkeiten in virtuellen Lehr-Lern-Angeboten zurückzuführen ist. Zusätzlich sind die Lerner:innen damit konfrontiert, im asynchronen Online-Unterricht Lehr-Lern-Inhalte verstärkt selbstständig zu erschließen und anzuwenden (vgl. ebd.). Diesen Befund nehmen wir zum Anlass, den Einsatz von Reflexionsaufgaben im vorliegenden Praxisbericht zu dokumentieren: Wir argumentieren dabei, dass Reflexionen Ausgangspunkt und Bestandteil ebendieser Bewusstwerdung und Erfassung von Lehr-Lern-Prozessen und -Progressionen sein können. Vor dem Hintergrund der Individualität von Lehr-Lern-Prozessen erachten wir Reflexionen im Kontext des virtuellen Unterrichts als besonders relevant, verweisen jedoch auch darauf, dass sie für den Präsenzunterricht ebenso zentral sind - die COVID-19-Pandemie macht hierbei Herausforderungen und Bedarfe in der Hochschul(lehr)e sichtbar, die auch unabhängig von ihr existieren (vgl. ebd.: 176), und wirkt damit als ein Katalysator für ebendiese.

Wir werden hier exemplarisch den Einsatz von Reflexionsaufgaben in der akademischen Sprachlehre an der University of the Western Cape und der University of Cape Town und damit unsere eigenen Lehrtätigkeiten skizzieren. Wir verstehen Spracherwerbsprozesse dabei als eine individuelle Bewegung von einem Niveau der aktuellen Entwicklung hin zu einer Zone der nächsten Entwicklung und beziehen uns so auf Überlegungen Lev Semenovič Vygotskijs (1987: 83). Auch so rücken Reflexionen zur Bewusstwerdung und Erfassung dieser Prozesse in unser Erkenntnisinteresse. Brigitte Scheelen und Norbert Groeben machen in Anlehnung an das Konstrukt Subjektiver Theorie zudem deutlich, dass "die Relevanz von Reflexionen (über Sprache/n, Lernen und Lehren) im Fremdsprachenunterricht [...] nicht zu unterschätzen" (1998: 13) ist. Die Beschreibung und Analyse von Spracherwerbsprozessen in Anlehnung an die Interlanguage-Hypothese erachten wir in diesem Zusammenhang für den multilingualen südafrikanischen Kontext, in welchem Mehrsprachigkeit in der Verfassung festgeschrieben ist (vgl. Maltzan 2010: 1805), als sinnstiftend. Diese sprachliche Vielfalt ist auch im Zusammenhang mit Translanguaging zu verstehen: "Translanguaging reconceptualizes language as a multilingual, multisemiotic, multisensory, and multimodal resource for sense- and meaning-making" (Wei 2018: 22). Als ein zentrales Anliegen von

Reflexionsaufgaben im Unterricht *Deutsch als weitere Sprache*¹ erachten wir so auch, dass sich Lerner:innen mit dieser sprachlichen Vielfalt und deren Bedeutung für Spracherwerbsprozesse auseinandersetzen.

Wir verstehen den vorliegenden Beitrag als Praxisbericht, in welchem wir unsere eigenen Erfahrungen zum Einsatz von Reflexionsaufgaben in der akademischen Sprachlehre dokumentieren und reflektieren. Dabei beziehen wir uns auf Erkenntnisse aus der eigenen Lehrtätigkeit – dieser Praxisbericht ist somit nicht als Studie einzuordnen, sondern als (Selbst-)Evaluation, in der die eigene Berufspraxis und die gewonnenen Erkenntnisse nun auf theoretische Grundlagen bezogen werden. In dieser Einleitung verweisen wir auf die Bewusstwerdung und Erfassung individueller Lehr-Lern-Prozesse in virtuellen Unterrichtssettings. Somit umreißen wir im Folgenden zunächst aktuelle Entwicklungen der Unterrichtspraxis zweier Deutschabteilungen der University of the Western Cape und der University of Cape Town vor dem Hintergrund der anhaltenden Pandemiesituation.² Daran anschließend stellen wir Reflexionsaufgaben dar, die in den Lehr-Lern-Angeboten der beiden Institutionen im Hochschuljahr 2021 eingesetzt wurden und verbinden diese erst in einem weiteren und abschließenden Schritt mit ausgewählten theoriegeleiteten Überlegungen zur Bewusstwerdung und Erfassung individueller Lehr-Lern- und Spracherwerbsprozesse, die ihrerseits keinen Anspruch auf Vollständigkeit verfolgen. Diese Struktur und das Vorgehen bilden so auch ab, dass die dargestellten Reflexionsaufgaben kurzfristig und als Reaktion auf einen Praxisbedarf in diesen virtuellen Lehr-Lern-Angeboten implementiert wurden und eine tiefgreifende theoretische Auseinandersetzung nun im Nachgang erfolgt.

Aktuelle Entwicklungen des Online- und Präsenzunterrichts an UWC und UCT

Im Folgenden werden wir die aktuellen Entwicklungen und Modalitäten der akademischen Lehr-Lern-Angebote der Deutschabteilungen an der *University of the Western Cape* sowie an der *University of Cape Town* vor dem Hintergrund der andauernden COVID-19-Pandemiesituation darstellen. Da die betrachteten Universitätsstandorte "über eine grundlegende Infrastruktur verfügen, die digitale Lehre auch unabhängig von der aktuellen Krisensituation ermöglicht und vor dieser ermöglicht hat" (Ehren/Groenewald/Pfaff 2020: 16) und dem Hochschuljahr 2021 eine intensive und an der veränderten Lehr-Lern-Umgebung orientierte Planungsphase vorausging, soll eine ausführliche Auseinandersetzung mit den entsprechenden Rahmenbedingungen diesen Praxisbericht ergänzen.³

Der Unterricht an der *University of the Western Cape (UWC)* begann im März 2021. Unter Berücksichtigung der anhaltenden COVID-19-Pandemie fand in der Regel kein Präsenzunterricht in der *Arts and Humanities Faculty* statt. Für den Online-Unterricht in

der Deutschabteilung wurden synchrone und asynchrone Formate genutzt. Das wöchentliche asynchrone Unterrichtsangebot wurde auf der Lehr-Lern-Plattform iKamva (Websoftware Sakai) organisiert. Obwohl *iKamva* ohne kostenpflichtigen Datenverbrauch bereitgestellt wurde und Studierende des Weiteren die Bereitstellung von sogenannten mobilen Daten beantragen konnten, konnten Verfügbarkeit und Kontinuität des Internetzugangs nicht als selbstverständlich angesehen werden. Demzufolge wurden synchrone Lehr-Lern-Veranstaltungen nur freiwillig über Videokonferenz-Tools (wie iKamva Big Blue Button und Google Meet) angeboten und eher als Interaktions- und Praxisangebot gestaltet. Wöchentliche synchrone Online-Tutorien wurden dabei verstärkt wahrgenommen und waren als Aufzeichnung auch asynchron verfügbar. Durch Übung und Anwendung dienten diese der Motivation der Student:innen, das wöchentliche Pensum fristgerecht zu bearbeiten.

Im Allgemeinen konnten sich die Universität und ihre Abteilungen sowie die Studierenden auf die Gegebenheiten des Hochschuljahres 2021 besser vorbereiten. Demzufolge galten wieder die Prüfungsmodalitäten, die in Reaktion auf den abrupten Übergang vom Präsenz- zum Online-Unterricht 2020 vorübergehend ausgesetzt wurden (vgl. Ehren/Groenewald/Pfaff 2020: 10). In der Deutschabteilung wurde zudem auch angestrebt, Kommunikationen und Feedbacks sowie Fristen und Unterrichtszeiten nach Möglichkeit wie vor der Pandemiesituation zu gestalten – einerseits Hilfsmechanismus für Tutor:innen und Lehrende, aber auch als Verbindlichkeit für die Studierenden. Wöchentliche Tutoriumsaufgaben, die sowohl Grammatikübungen als auch Schreibaufgaben beinhalteten, Quiz und Online-Prüfungsleistungen sowie Hausaufgaben mit Schreib- und Reflexionsaufgaben wurden für das Continuous Assessment eingereicht, das einen wesentlichen Bestandteil der finalen Kursnote ausmachte. Mündliche Prüfungen wurden jedoch nicht durchgeführt. Im Rahmen der akademischen Sprachlehre wurde das Final Assessment in einigen Kursen als Projekt beziehungsweise als Portfolio durchgeführt, welches wiederum eine Sammlung verschiedener Schreibaufgaben und Reflexionen beinhaltete. Ohne den Präsenzunterricht blieb seitens der Lehrenden die Einschätzung der Fähigkeiten aller Studierenden sowie die ausgewogene Vermittlung aller Fertigkeiten, insbesondere des Sprechens, eine wesentliche Herausforderung. Dabei wurden den Studierenden individuelle Sprechstunden und Konsultationen mit den Tutor:innen und Dozierenden angeboten.

Aus dem Kursfeedback und der Interaktion mit Studierenden in der Deutschabteilung der UWC ist deutlich geworden, dass die Menge an Kommunikation durch verschiedene Kanäle im Hochschuljahr 2020 überforderte und verwirrte. Die entsprechenden Modalitäten wurden 2021 daher angepasst. Obwohl die Tutor:innen weiter Gruppenchats des Instant-Messaging-Anbieters *WhatsApp* nutzten, fand die Kommunikation zwischen Dozierenden und Studierenden nur über *iKamva* oder E-Mail statt. Zudem konnten die

Sprechstunden und individuelle Beratungen so besser organisiert und verwaltet werden, was nicht zuletzt auch dem im Hochschuljahr 2020 festgestellten Mehraufwand (vgl. ebd.: 15f.) entgegenwirkte.

Auch an der *University of Cape Town (UCT)* begann im März der Unterricht des ersten Semesters im Hochschuljahr 2021. Als leitend für die Gestaltung und Umsetzung der akademischen Tätigkeiten erfolgte die Implementierung eines "physically distanced, low-density campus" (Lange 2021, Hervorheb. d. Verf.). Einerseits konnte so ein Teil der Student:innen unter Berücksichtigung entsprechender Vorkehrungen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie erneut in den Studierendenwohnheimen aufgenommen werden. Andererseits wurden die Lehr-Lern-Angebote als Blended Teaching and Learning (vgl. u.a. Ortner 2020: 52ff.) umgesetzt: Neben synchronen und asynchronen Elementen des Online-Unterrichts, die vor allem über die Lehr-Lern-Plattform Vula (Websoftware Sakai) organisiert wurden, erfolgte auch die Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts. Hierbei war vorgesehen, dass alle Vorlesungsformate online und alle Tutorien in Kleingruppen auf dem Campus stattfinden. Für den Unterricht der Deutschabteilung an der UCT ergab sich daraus, dass sowohl Angebote der akademischen Sprachlehre als auch die sogenannten Konversationskurse auf dem Campus realisiert wurden. Dabei war für alle Studierenden der Deutschabteilung eine Unterrichtseinheit im Umfang von 45 Minuten pro Woche als Präsenzunterricht obligatorisch, welche zudem verbindlich aufzuzeichnen war und als Video auf der universitätseigenen Lehr-Lern-Plattform Vula verfügbar gemacht wurde. Der überwiegende Teil der Lehr-Lern-Aktivitäten fand jedoch ausschließlich auf Vula statt: Hier wurden Lehr-Lern-Inhalte als wöchentliche Lektionen zur asynchronen Bearbeitung bereitgestellt. War diese asynchrone Umsetzung im Hochschuljahr 2020 aufgrund des fehlenden Zugangs der Studierenden zu universitätseigener und campusimmanenter Infrastruktur an der UCT noch bindend (vgl. Ehren/Groenewald/Pfaff 2020: 7), konnten im Rahmen der erneuten Öffnung der Studierendenwohnheime nun auch synchrone Formen des Online-Unterrichts verpflichtender Bestandteil der akademischen Lehr-Lern-Angebote sein. Hierbei wurde vor allem auf Videokonferenz-Tools (vorwiegend Zoom Meetings und Microsoft Teams) zurückgegriffen. Student:innen, die nicht in die Wohnheime zurückkehren konnten, wurden weiterhin mit sogenannten mobilen Daten beim kostenfreien Zugang zu universitätseigenen Websiten unterstützt.

Vor dem Hintergrund dieser veränderten Modalitäten wurde an der UCT auch eine erneute Adaption der Prüfungsangelegenheiten angestrebt. Während die finalen Kursnoten in den Undergraduate Studies des Hochschuljahres 2020 – mit Ausnahme der jeweiligen Abschlussjahrgänge – als bestanden oder nicht-bestanden erfasst wurden (vgl. ebd.: 9), wurden das Benotungsschema sowie die *Due Performance Requirements* wieder so implementiert, wie sie vor der COVID-19-Pandemie galten. Zur Umsetzung der

Prüfungsleistungen wurden überwiegend, aber nicht ausschließlich, unterschiedliche Funktionen und Tools der Lehr-Lern-Plattform *Vula* genutzt. Mündliche Prüfungsformate ergänzten das Assessment. In allen Kursen flankierte und unterstützte ein Portfolio zur Reflexion des eigenen Lehr-Lern- und Spracherwerbsprozesses die Kursanforderungen und wurde ebenso in die Bewertung einbezogen. Darüber hinaus bildete auch die Partizipation in den asynchronen und synchronen virtuellen Lehr-Lern-Angeboten sowie im Präsenzunterricht einen Bestandteil der Bewertung.

Zur Kommunikation der Unterrichtsgestaltung und -durchführung nutzte das Kollegium der Deutschabteilung der UCT neben der Lehr-Lern-Plattform *Vula* auch den E-Maildienst der Universität. Die Student:innen organisierten das Kursgeschehen zudem in Gruppenchats externer Anbieter (beispielsweise *WhatsApp*) – ohne Beteiligung der Dozent:innen. Im Zuge der veränderten Rahmenbedingungen konnten auch individuelle Sprechstunden und offene Konsultationen virtuell verstärkt angeboten werden.

Auch vor dem Hintergrund der formalen Angebote beider Universitätsstandorte zur Unterstützung beim Zugang zu den virtuellen Lehr-Lern-Angeboten und trotz der Möglichkeit zur individuellen Beratung und Konsultation erschien auch im Hochschuljahr 2021 die Teilhabe der Student:innen am Online-Unterricht als die größte Herausforderung. Unter dem Stichwort Teilhabe(un)möglichkeiten stellten wir mit Bezug zum Hochschuljahr 2020 fest, dass "Defizite hinsichtlich der individuellen Medienkompetenz beziehungsweise mediendidaktischer Kenntnisse sowie hinsichtlich Erfahrungen im selbstorganisierten und digital gestützten Lehren und Lernen" (vgl. ebd.: 14) die Partizipation an der virtuellen Lehr-Lern-Umgebung erschwerten – seitens der Lehrenden und der Lernenden. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus dem vergangenen Jahr sowie der intensiver angelegten Planungsphase schienen die Unterrichtsakteur:innen im Hochschuljahr 2021 (selbst-)sicherer und routinierter im Online-Unterricht zu agieren. Eine generelle Steigerung der Selbstorganisationskompetenz der Studierenden war darüber hinaus teilweise zu erkennen. Unser Eindruck, dass die Dozierenden Tools der Lehr-Lern-Plattformen zur allgemeinen Kursplanung gezielter einsetzten und so das akademische Programm transparenter darstellten, scheint dies zu bestätigen.

Trotz dieser Routinierungen stellten *Connectivity* und die Partizipation aller Studierenden weiterhin eine Herausforderung an den Deutschabteilungen der beiden betrachteten Universitätsstandorte dar. Zum einen konnte die Teilnahme an synchronen Formen des Lehrens und Lernens – sowohl bezogen auf den Online- als auch auf den Präsenzunterricht – nicht immer gewährleistet werden.⁴ Auch an Universitäten der südafrikanischen Provinz *Eastern Cape* wurden ähnliche Herausforderungen in Bezug zu Teilhabemöglichkeiten verzeichnet (vgl. Landa/Zhou/Marongwe 2021: 176).

Andererseits gehen die asynchronen virtuellen Lehr-Lern-Angebote unweigerlich mit einem Defizit in Unterrichtsinteraktion und Sprachhandlungen einher, was sich auch in einer ungleichen Fokussierung der Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen niederschlägt (vgl. Ehren/Groenewald/Pfaff 2020: 15).

Eine weitere Herausforderung stellten auch im Hochschuljahr 2021 Plagiate sowie der ungesteuerte Einsatz von Übersetzungsprogrammen und entsprechender webbasierter Software zur Erstellung verschiedener Texte und Beiträge dar. Neben adaptierten Aufgabenstellungen sollten hier auch die Reflexionen der Studierenden zu individuellen Spracherwerbsprozessen ansetzen: Ziel entsprechender Reflexionsaufgaben war und ist es, dass sich Studierende ihres eigenen Lehr-Lern-Prozesses bewusstwerden und Zielsetzungen formulieren. Die Intention ist dabei, individueller Entwicklung mehr Raum zu geben und somit ein Bewusstsein zu schaffen, welche Ressourcen für die Sprachhandlungen zur Verfügung stehen. Dies schließt Plagiate freilich nicht aus unsererseits ist aber der Eindruck entstanden, dass sich Studierende so intensiver mit schriftlichen mündlichen Unterstützungsmöglichkeiten des und Kommunikationsprozesses auseinandersetzen.

Bewusstwerdung, Erkennen und Zielsetzungen – Reflexionsaufgaben in der Unterrichtspraxis der UWC und UCT

Das Zitat im Titel dieses Praxisberichts stammt aus der folgenden Beschreibung eines Lehr-Lern-Prozesses:

Initially I thought having learnt other languages and being in the process of learning more would help [...] but it didn't, this experience has felt completely new. I feel like I'm learning to swim again and how at first you learn to float and then you learn to kick and then learn freestyle. Slowly after freestyle you learn other strokes. Eventually you'll learn everything but it's a slow process and at first you don't swim fast but eventually you'll get there. Similarly learning German feels like something that needs consistent effort [...].

So umschreibt ein:e Student:in den eigenen Spracherwerbsprozess in einer Reflexionsaufgabe und stellte dabei generelle Überlegungen zu multi- beziehungsweise translingualen Kontexten sowie Lehr-Lern-Prozessen an. Deutlich wird dessen Herausarbeitung als beständige Bemühung, was insbesondere auf eine Prozesshaftigkeit verweist. Diese metaphorische Beschreibung wird hier nur exemplarisch zitiert – im Fokus dieses Praxisberichts steht die (Selbst-)Evaluation des Einsatzes von Reflexionsaufgaben aus Dozent:innenperspektive.

Im Folgenden skizzieren und diskutieren wir Reflexionsaufgaben, die die akademische Sprachlehre an der *University of the Western Cape* und der *University of Cape Town* im

ersten Semester des Hochschuljahres 2021 flankierten. Dabei möchten wir vor allem den Einsatz in der Unterrichtspraxis, aber auch ausgewählte Möglichkeiten und Grenzen abbilden.

University of the Western Cape

Für die akademische Sprachlehre an der UWC wurden kurze Reflexionsaufgaben in den letzten Jahren vermehrt eingesetzt, um Studierende dazu anzuregen, über grammatikalisch-strukturelle Elemente nachzudenken. In Zeiten des Online-Unterrichts waren und sind diese auch ein hilfreiches Mittel, um zu überprüfen, ob Studierende diese Strukturen tatsächlich verständlich und internalisiert wiedergeben und anwenden können. Darüber hinaus ermöglichten die entsprechenden Fragen individuelles Feedback und das Erfassen von Ambiguitäten und Fehlermustern. Zudem erschwerten Reflexionsaufgaben das Plagiat, da sie auf eigene Erfahrung und damit verbundene Begründungsmuster rekurrieren. In Kursen des ersten Studienjahres der *Undergraduate Studies* (Niveaus A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen GER) wurden Reflexionsaufgaben überwiegend in Englisch oder mehrsprachig formuliert und konnten auch so beantwortet werden:

Reflect: What does it mean to say a noun is in the <u>nominative case</u> (Nominativ). How can we identify this in a sentence? Explain with an example. Do you use it in any other languages you speak?

Reflexionsaufgaben wurden auch eingesetzt, um die individuellen Progressionen und die Lehr-Lern-Erfahrung der Studierenden sichtbar zu machen. Ziel war es, dass sich die Student:innen mit der eigenen Lehr-Lern-Progression auseinandersetzten – und daher fokussierten sie eher auf den Kenntniserwerb als auf ein Kenntisdefizit. Die Studierenden wurden so auch dazu aufgefordert, ihre kurz- und langfristigen Lehr-Lern-Ziele zu formulieren.

Reflect on the past term. What are some things you struggled with and achieved? Reflect on the German knowledge you gained. Have you learnt a lot? How has the experience been? Are there parts you especially liked / disliked? Now, what are some goals you would like to achieve in the second term? How do you aim to achieve them?

Eine ähnliche Frage, die eine vergleichbare und vergleichende Reflexion ermöglichte, wurde im *Final Assessment* verankert. Diese Retroperspektive der eigenen Entwicklung ist auch konstruktiv, da die Student:innen ihre Fortschritte einschätzen und erkennen konnten, ob sie ihre eigenen Lehr-Lern-Ziele erreicht hatten.

Reflektieren Sie! Write a reflection in English or German about learning German this semester. What was difficult / easy? Were there parts that you particularly enjoyed? Also reflect on the

progress you have made and growth you have experienced in your learning of the language. What are your goals for German for the rest of the year (and thereafter)?

Im dritten Studienjahr der Undergraduate Studies reichten die Studierenden im Laufe des Semesters vier Schreibaufgaben ein, die den Hauptteil ihres Portfolios im *Final Assessment* ausmachten. Sie erhielten Feedbacks auf die erste Version, verbesserten die Schreibprodukte und reichten diese zum Ende des Semesters erneut ein. Den Korrekturprozess jeder Schreibaufgabe flankierend schrieben sie auch eine kurze Reflexion:

Welche Fehler haben Sie häufig gemacht, welche Herausforderungen gab es und was haben Sie gelernt?

Die dritte Schreibaufgabe erforderte eine umfangreichere Reflexion zur Deutschlernerfahrung, zu Herausforderungen und zu Zielen:

Schreiben Sie eine Reflexion zu Ihrer Deutschlernerfahrung im Jahr 2021. Was finden Sie / haben Sie besonders herausfordernd gefunden? Reflektieren Sie auch über Ihre Entwicklung seit Ihrem ersten Jahr. Was sind Ihre Ziele für den Rest des Jahres, besonders in Bezug auf das Deutschlernen? Wie möchten Sie diese Ziele erreichen? Glauben Sie, dass Ihnen Deutsch in Ihrem Leben nach dem Studium helfen wird? Haben Sie Pläne, die mit Deutsch / deutschsprachigen Ländern zusammenhängen?

Diese Reflexionsaufgaben schienen für das Erkennen und die Bewusstwerdung der Lehr-Lern-Prozesse und -Ziele der Studierenden sehr hilfreich zu sein und dienten gleichzeitig als Feedback zum Kurs sowie zu den Lehr-Lern-Materialien und -Methoden. Dadurch konnten verantwortliche Dozent:innen den Kurs kontinuierlich adaptieren und verbessern und die Feinplanung den Lehr-Lern-Prozessen der Studierenden anpassen. Individuelles Feedback der verantwortlichen Lehrenden auf die Reflexionen konnten gezielt auf Herausforderungen und Schwierigkeiten verweisen sowie Fortschritte und Ziele der Studierenden kommentieren. Ohne Präsenzunterricht diente dieses Feedback auch als wertvolle Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden. Die meisten Student:innen schienen die Gelegenheit zu schätzen, von ihren Erfahrungen berichten zu können und erstellten ihre Antworten umfassend. Es gab aber auch Studierende, denen die Reflexion der eigenen Lehr-Lern-Erfahrung zunächst schwerfiel, da die Aufgaben von den traditionellen Anforderungen eines Assessments abweich(t)en oder sie befürchteten, bei der Aufgabenlösung Fehler zu machen. Hierbei entstand der Eindruck, dass die entsprechenden Studierenden unterstützt werden konnten, indem das Anliegen der Reflexionsaufgaben transparent kommuniziert wurde: Es wurde in den Korrekturprozessen dabei kein vergleichender Ansatz herangezogen, sondern die Darstellung individueller Lehr-Lern-Progressionen galt als Zielstellung. Bei der Bewertung der Reflexion wurde so auf die Darstellung und Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehr-Lern-Prozess geachtet. Letztendlich unterstützten die Reflexionen den Lehr-Lern-Prozess dadurch, dass die Studierenden eigene Herausforderungen identifizieren konnten und darüber hinaus auch über entsprechende Lösungsmöglichkeiten nachdenken sollten. Dies, so unser Eindruck, bedingte vor allem hinsichtlich des Online-Unterrichts das selbstorganisierte Lernen positiv.

University of Cape Town

Im ersten Semester des Hochschuljahres 2021 fertigten die Studierenden im Rahmen der akademischen Sprachlehre sowie den sogenannten Konversationskursen an der Deutschabteilung der UCT semesterbegleitend ein Portfolio an, in welchem drei Aufgaben bearbeitet wurden – zu Beginn des Semesters, in der Mitte des Semesters und zum Semesterende. Jede Aufgabe zielte darauf ab, sich mit einem Komplex aus zwei bis drei Fragen auseinanderzusetzen, was gleichermaßen die Reflexion der Studierenden zu ihrer individuellen Lehr-Lern-Progression anregen sollte. Zentral war dabei einerseits das Beschreiben und Dokumentieren der eigenen Kommunikationskompetenz und andererseits das Formulieren von Entwicklungsaufgaben, die sich die jeweiligen Student:innen für das entsprechende Semester setzten. Diese beiden Begrifflichkeiten sind für die Reflexionsaufgaben und damit für das Portfolio leitend. Vor dem Hintergrund des asynchronen Online-Unterrichts im Hochschuljahr 2020, in dessen Rahmen sich die Lehr-Lern-Inhalte zwangsläufig überwiegend Studierenden im Selbststudium erschlossen haben, wurde die Notwendigkeit der expliziten Auseinandersetzung mit der individuellen Progression besonders deutlich – es muss an dieser Stelle bemerkt sein, dass diese Notwendigkeit freilich auch vor der Implementierung des Online-Unterrichts im Zuge der COVID-19-Pandemie bestand. Die Umsetzung des Portfolios erfolgte an der UCT über ein Tool der Lehr-Lern-Plattform Vula, in welchem die Studierenden eine persönliche Seite gestalten konnten: Unter anderem bestand so die Möglichkeit, eine allgemeine Struktur dieser Seite eigenständig zu entwerfen, Texte zu editieren und zu formatieren oder Medien einzubinden.

Nach einem erstmaligen Einsatz im Hochschuljahr 2020 wurde die Reflexion als Portfolio im Jahr 2021 fortgeführt und als eigenständige Prüfungsleistung in den Semesterplan aufgenommen. Im Folgenden werden die entsprechenden Fragenkomplexe dargestellt. Diese Portfolioaufgaben wurden in allen Kursen der Undergraduate Studies eingesetzt und – entsprechend des Sprachniveaus der jeweiligen Kurse – ausschließlich in deutscher Sprache, in Deutsch und in Englisch oder nur in Englisch dargeboten. In diesem Beitrag werden lediglich die deutschsprachigen Formulierungen abgebildet. Hinsichtlich der Beantwortung der Fragen wurden die Studierenden ermutigt, mehrsprachig zu agieren.

Eine Dokumentation und Reflexion zu Semesterbeginn kommt zunächst der Abfrage eines IST-Zustandes gleich. Entsprechend wurde die Überlegung angestellt, die Dokumentation der individuellen Kommunikationskompetenz sowie die Formulierung von Entwicklungsaufgaben für den jeweiligen Kurs um die Reflexion der eigenen Aspiration für ein Deutschstudium zu ergänzen. Die erste Portfolioaufgabe umfasste so den folgenden Fragenkomplex:

- 1. Was ist Ihre **Motivation**, Deutsch an der University of Cape Town zu lernen und zu studieren?
- 2. Beschreiben Sie Ihre **Kommunikationskompetenz** in der deutschen Sprache. Was beherrschen Sie schon sicher? Was können Sie schon ausdrücken und sagen?
- 3. Setzen Sie sich **Entwicklungsaufgaben** für diesen Kurs. Was möchten Sie am Ende des Semesters können? Welche Unterstützung wünschen Sie sich dabei von den Dozent:innen und den anderen Student:innen?

Es versteht sich, dass eine entsprechende Abfrage gerade zu Semesterbeginn auch den Dozierenden die Möglichkeit bietet, Voraussetzung und Bedarfe zu erheben und entsprechende Erkenntnisse in die Feinplanung des Unterrichts einzubinden. Andererseits beansprucht der Fragenkomplex für sich, durch die Dokumentation der Kommunikationskompetenz sowie die Reflexion der Lernmotivation das Formulieren und Setzen von Entwicklungsaufgaben anzubahnen und zu unterstützen.

In der zweiten Schleife der Portfolioarbeit wurde ein "Zwischenstand" erhoben. Dabei sollte wiederholt auf die Kommunikationskompetenz eingegangen werden – um einerseits Entwicklungen oder Fossilierungen ableiten zu können und andererseits zur Reflexion der individuellen Progression in Bezug zu den selbst gesetzten Entwicklungsaufgaben überzuleiten. Folgender Fragenkomplex adressierte die Studierenden so in der Mitte des Semesters:

- 1. Reflektieren Sie Ihre **Kommunikationskompetenz**. Welche Inhalte und welche Unterstützung waren bisher besonders relevant für Sie? Wo wünschen Sie sich weitere Unterstützung?
- 2. Gehen Sie auf Ihre **Entwicklungsaufgaben** für diesen Kurs ein. Was haben Sie gemacht, um diese zu erreichen? Was möchten Sie im zweiten Quartal des Kurses noch machen?

Zentral war hierbei vor allem, dass die Studierenden dazu angeregt wurden, über das eigene Investment in ihren Lehr-Lern-Prozess nachzudenken. Das Anliegen war dabei, notwendige Arbeitsschritte abzuleiten und zu formulieren. Auch hier eröffnete sich wiederum die Möglichkeit für Dozierende, die Feinplanung der jeweiligen Kurse vor dem Hintergrund der individuellen Bedarfe zu überprüfen.

Die dritte Portfolioaufgabe wurde am Ende des Semesters gestellt. Sie dokumentierte und reflektierte dieses abschließend, bot gleichzeitig aber auch die Möglichkeit, die nächsten Entwicklungsschritte in der individuellen Lehr-Lern-Progression abzuleiten. Dabei stand die Überprüfung der zu Semesterbeginn formulierten Entwicklungsaufgaben im Zentrum. Darüber hinaus sollte aber auch ein Bezug zu den Lehr-Lern-Zielen des Kurses hergestellt werden. Folgender Fragenkomplex war dementsprechend zum Semesterende von den Studierenden zu bearbeiten:

- 1. Reflektieren Sie Ihre Kommunikationskompetenz: Was können Sie jetzt sagen? Welche Lehr-Lern-Inhalte waren besonders relevant für Sie?
- 2. Gehen Sie auf Ihre **Entwicklungsaufgaben** ein: Was haben Sie erreicht, was haben Sie nicht erreicht? Was beherrschen Sie nun sicherer? Warum oder warum nicht?
- 3. Überprüfen Sie die **Lehr-Lern-Ziele** des Kurses (Syllabus): Was haben Sie gemacht, um die Lehr-Lern-Ziele zu erreichen? Woran müssen Sie auch weiterhin arbeiten? Welche Unterstützung der Dozent:innen wünschen Sie sich in der Zukunft?

Alle drei Portfolioaufgaben ordneten sich in einen individuellen Dialog zwischen Studierenden und Dozierenden ein. Für die Unterrichtspraxis bedeutete dies, dass im Anschluss an die Beantwortung jedes Fragenkomplexes durch die verantwortlichen Dozierenden ein Feedback formuliert wurde, welches vor allem Impulse für die weitere Auseinandersetzung mit den individuellen Lehr-Lern-Prozessen setzen sollte. Mit Hinblick auf die Dokumentations- und Reflexionsleistungen einzelner Student:innen schien die tiefgründige Auseinandersetzung der Studierenden mit ihrer jeweiligen Lehr-Lern-Progression eine zentrale Herausforderung zu sein – auch, da entsprechendes Wissen und fachsprachliches Vokabular zu Spracherwerbsprozessen fehlte. Auf diese Defizite in der Reflexionsfähigkeit versuchten gezielte Rückfragen als Teil des Dozent:innenfeedbacks zu reagieren.

Für die Bewertung des Portfolios und der Reflexionsaufgaben wurden (1) die Dokumentation des Lehr-Lern-Prozesses und der eigenen Kommunikationskompetenz sowie (2) die Analyse und Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses herangezogen, wobei insbesondere das Ableiten von notwendigen Arbeitsschritten zum Erreichen der gesetzten Entwicklungsaufgaben sowie eine Überprüfung dieser und der Lehr-Lern-Ziele des jeweiligen Kurses berücksichtigt wurden. Zudem wurde (3) die Gestaltung des Portfolios mit den zur Verfügung stehen Tools der Lehr-Lern-Plattform in die Bewertung einbezogen.

Die hier dargestellte Portfolioarbeit an der Deutschabteilung der UCT strebte an, Leerstellen in der Bewusstwerdung individueller Lehr-Lern-Prozesse aufzudecken und daraus notwendige Entwicklungsschritte abzuleiten. Es muss jedoch festgestellt werden, dass die formulierten Entwicklungsaufgaben keine Verbindlichkeit mit sich bringen. Ein Potential ist folglich, die (Sprach-)Lernberatung zwischen Dozierenden und Studierenden entsprechend zu ergänzen.

Im Rekurs auf die Kommunikationskompetenz akzentuierte das Portfolio in dieser Form zunächst vor allem Lehr-Lern-Inhalte der akademischen Sprachlehre. Hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben erfolgte jedoch keine Schwerpunktsetzung, sodass die Studierenden auch eigene Zielstellungen für andere Module ihres Deutschstudiums formulieren konnten – und in der Praxis formulierten. Daraus ist zu schlussfolgern, dass Reflexion zur eigenen Progression mit Lehr-Lern-Prozessen im Allgemeinen verknüpft werden können und zu verknüpfen sind, was wir im Folgenden genauer umreißen wollen.

Spracherwerb und Zonen der nächsten Entwicklung – ausgewählte theoriegeleitete Überlegungen zu Reflexionsaufgaben im (Sprach-)Unterricht

Dieser Beitrag entsteht aus der Unterrichtspraxis der Deutschabteilungen der *University of the Western Cape* und der *University of Cape Town*. Wir haben uns daher entschieden, theoretische Betrachtungen und Rahmungen zu Reflexionen der akademischen Sprachlehre und den individuellen Lehr-Lern-Prozessen der Studierenden der exemplarischen Darstellung anzuschließen und nicht voranzustellen. Damit unterstreichen wir den Charakter dieses Beitrags als Praxisbericht und (Selbst-)Evaluation. Dies ist gleichzeitig auch Ausdruck der Prozesshaftigkeit und Dynamik der Unterrichtsentwicklung an den entsprechenden Deutschabteilungen – im Zuge des akademischen Lehrens und Lernens erachten wir die theoretische Auseinandersetzung nicht nur als Teil der Unterrichtsplanung, sondern auch als essenziell für die Nachbereitung, Evaluation und Anpassung damit verbundener Aufgabensettings. Hier möchten wir mit den folgenden Überlegungen anschließen.

Eine besondere Form der Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht stellt die Lerner:innensprache oder *Interlanguage* als Varietät der Lernenden (und Lehrenden) dar, welche als instabiles und variables System zu verstehen ist (vgl. Apeltauer 2010: 834). Diese Varietät speist sich aus Wissensbeständen und Kompetenzen der Erstsprache(n), der Zielsprache(n) sowie der weiteren Sprache(n). Damit ist der Sprachenerwerb an Prinzipien der Sprachverarbeitung, aber auch an die Einflüsse der Umgebung gebunden (vgl. Roche 2013: 122). "Die lernersprachliche Entwicklung verläuft [dabei] nicht kontinuierlich, sondern durchläuft Phasen rascheren Wandels, die durch stabilere Stadien unterbrochen werden." (Huneke/Steinig 2013: 41). Diese Feststellung knüpft an Überlegungen Lev Semenovič Vygotskijs zur sogenannten *Zone der nächsten Entwicklung* (1987: 83) an. Vygotskij stellt hierbei heraus, dass Entwicklungsprozesse nicht linear verlaufen, sondern individuelle Progressionen von einem aktuellen Niveau der Entwicklung auf das Erreichen einer nachfolgenden Zone zulaufen (vgl.

Jugel/Steffens 2019: 80), die ein wiederum stabiles Stadium darstellt. Ausgehend von der *Interlanguage*-Hypothese liegt die Verbindung dieser Überlegungen mit der Skizzierung von Spracherwerbsprozessen nahe.

Im Verlauf des Erwerbs [einer Sprache] bildet ein Lerner eine Kette immer neuer, jeweils komplexer werdender Lernervarietäten aus, die einander in systematischer Weise ablösen und sich der Zielsprache annähern. Dieser Prozess verläuft aber nicht linear, sondern ist auf jeder Erwerbsstufe von intraindividueller Variabilität gekennzeichnet. (Koeppel 2016: 9)

Die intraindividuelle Variabilität dieser Lehr-Lern-Prozesse ist dabei unbedingt hervorzuheben. Aus deren Annahme lässt sich gleichsam ableiten, dass Lehrende die Unterrichtsgestaltung nicht an einer allgemeinen Schnittmenge messen können, sondern die Orientierung an den Voraussetzungen und Bedarfen der einzelnen Lerner:innen Maxime für die entsprechenden Feinplanungen sein muss.

Eine Erwerbsstufe könne also nicht mit Hilfe einer von diesem Stufenaufbau abweichenden Progression im Fremdsprachenunterricht übersprungen werden. Wenn ein Lerner in seiner Entwicklung noch nicht bereit ist, eine bestimmte Struktur zu erwerben, wäre es zwecklos, sie im Unterricht zu üben. [...] Ein Abarbeiten einzelner Bereiche der Grammatik von Lektion zu Lektion unabhängig von der erreichten Erwerbsstufe eines Lerners würde dagegen für den fremdsprachlichen Erwerbsprozess eher kontraproduktiv sein. (Huneke/Steinig 2013: 42)

Werden diese Überlegungen zu Lehr-Lern-Progressionen zentral, sind die "klassischen" und institutionalisierten Bildungsangebote hinsichtlich ihrer Adressat:innenorientierung zu hinterfragen. Eine didaktische Progression sollte sich daher "an der natürlichen Erwerbsfolge jeden Lerners orientieren. Und da nicht alle Lerner einer Gruppe gleichermaßen [...] in ihrer internen Progression vorankommen, gilt es, differenziert und individuell auf jeden einzelnen Lerner einzugehen" (ebd.: 47). Vor dem Hintergrund unterrichtspraktischer Rahmenbedingungen scheint dies in ,klassischen' Unterrichtssetting jedoch nicht möglich zu sein. Wir möchten daher für die Implementierung von Grundzügen einer entwicklungslogischen Didaktik (u. a. nach Georg Feuser) plädieren, in deren Rahmen der Analyse der Sachstruktur zunächst die Analyse der Tätigkeits- und Handlungsstrukturen des Subjektes vorausgeht, beziehungsweise mit diesen in Wechselbeziehung steht (vgl. Langner/Heß 2020: 16).

In diesem Zusammenhang erkennen wir die Notwendigkeit der Bewusstwerdung von Lehr-Lern-Prozessen seitens der Lerner:innen sowie der Lehrenden, aus denen als Language (Teaching and Learning) Awareness (u.a. Schmidt 2010) entsprechende Schlussfolgerungen für die Umsetzung des (Sprach-)Unterrichts zu generieren sind.⁵ "Postuliert wird [hierbei] ein positiver Zusammenhang zwischen der Förderung sprachlichen Bewusstseins und dem Entstehen einer besseren Sprachperformanz, die weit mehr als die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz umfasst" (ebd.: 859). Als ein

Mittel für diese Bewusstwerdung erkennen wir fragengeleitet Reflexionsaufgaben, die Lernenden dazu anregen, sich mit den eigenen Lehr-Lern-Spracherwerbsprozessen auseinanderzusetzen, und die in der akademischen Sprachlehre nicht zu unterschätzen sind (vgl. Scheelen/Groeben 1998: 13). Dies wiederum ermöglicht den Lehrenden, intraindividuelle Entwicklungsschritte der Lerner:innen zu erfassen – und darauf Feinplanung Unterrichts Sinne aufbauend die des einer Adressat:innenorientierung zu gestalten. Ein Potential stellen außerdem die möglichen Feedbacks und Dialoge dar, die sich an Dokumentationen und Reflexionen der Lernenden anschließen (können): In diesen werden Erkenntnisse besprochen, verglichen und aufeinander bezogen. So kann auch bedingt werden, dass Entwicklungsaufgaben einen verbindlichen Charakter haben. Dies orientiert sich an Sprachlernberatungen, die zum Ziel haben, dass "sich [die Lerner:innen] des eigenen Lernprozesses bewusst [...] werden, ihre individuellen Voraussetzungen, Motive und Bedürfnisse [...] erkennen, konkrete und realisierbare Ziele [...] identifizieren und auf ihnen zur Verfügung stehende Ressourcen" (Kleppin 2019: 572) zurückgreifen. Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, das Paradigma des Unterrichts von einer Defizitorientierung hin zu einer individuellen Ressourcen-, Prozess- und Kompetenzorientierung zu verschieben, was eine umfassende Neuausrichtung der Wissensvermittlung induziert:

Aufgrund der hohen Individualität von Konstruktionsprozessen kann die Lehrkraft im Klassenzimmer nicht mehr nur von einem richtigen Weg der Wissensvermittlung ausgehen, sondern sie muss ein Spektrum verschiedener Lernmöglichkeiten und Lernwege anbieten, aus dem die Lernenden individuell auswählen und kombinieren können. Der Lehr-Lernprozess muss daher inhaltlich wie auch methodisch-didaktisch flexibel und vielseitig gestaltet werden. Erfolgreiches Lernen setzt eine hohe Motivation des Lerners voraus, die auch durch den Lehrprozess generiert und aufrechterhalten wird, indem Lernende stets zum Hinterfragen angeregt werden, um so ihr Interesse am Lernstoff zu fördern. Je besser die Lehrkraft den individuellen Lerner kennt, desto besser wird sie die Lernangebote an seinen spezifischen Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse ausrichten können. Es wird also kein Transfer fertigen Wissens betrieben, sondern die Auseinandersetzung mit Erklärungsansätzen regt Lernende dazu an, eigenes Wissen zu konstruieren, das wiederum auf andere Kontexte übertragen werden kann. (Witte/Harden 2010: 1327, Hervorheb. i. O.)

Arnd Witte und Theo Harden (2010) folgend stellen wir so wiederholt fest, dass Reflexionen der Lerner:innen eine wichtige Rückmeldung für die Lehrenden darstellen und entsprechend geschätzt und in die methodisch-didaktischen Überlegungen einbezogen werden sollten. Die in diesem Praxisbericht vorgestellten Reflexionsaufgaben möchten hier ansetzen, leisten jedoch nur einen ersten Schritt: Sie dokumentieren, wie der individuelle Spracherwerb verläuft und verbinden diese Erkenntnisse mit Entwicklungszielen. Als eine Leerstelle erkennen wir hierbei, dass eine theoretische Rückkopplung zu Spracherwerbsprozessen eine noch notwendige Schärfung im Einsatz der Reflexionsaufgaben darstellt.

Resümee und Ausblick

In diesem Praxisbericht haben wir Reflexionsaufgaben im Unterricht Deutsch als weitere Sprache vor allem vor dem Hintergrund besprochen, dass die generierten Erkenntnisse die Lerner:innen in ihrem Spracherwerbsprozess unterstützen – unter anderem durch das Generieren von Entwicklungsaufgaben. Gleichzeitig stellen wir fest, dass solche Reflexionen dem Erkennen individueller Lehr-Lern-Prozesse und -Progressionen durch die Lehrenden dienen und mithin entsprechend geschätzt und in die methodischdidaktischen Planungsschritte einbezogen werden können und sollten. Das Potential von Reflexionsaufgaben wird so besonders deutlich. Wir haben in diesem Beitrag argumentiert, dass eine Language (Teaching and Learning) Awareness Lehr-Lern-Progressionen hin zur Zone der nächsten Entwicklung positiv beeinflussen kann, indem wir Spracherwerbsprozesse vor dem Hintergrund der Interlanguage-Hypothese verstehen. Hinsichtlich der Bewusstwerdung kommen wir nicht umhin, diese gleichermaßen auch für die Lehrenden beziehungsweise Dozierenden einzufordern, die ebenso ein dezidiertes sprachwissenschaftliches und pädagogisches Hintergrundwissen zu Spracherwerbs- sowie Lehr-Lern-Prozessen benötigen. Dabei erachten wir es auch als notwendig, von einer Defizitorientierung zugunsten einer Kompetenzorientierung Abstand zu nehmen.

Erwähnt wurde zudem bereits auch, dass die in diesem Praxisbericht vorgestellten Vorgehensweisen an der *University of the Western Cape* und der *University of Cape Town* noch Reserven haben. Dabei möchten wir in diesem Resümee vor allem auf die Einbindung der Reflexionsaufgaben in das Lehr-Lern-Angebot sowie auf deren noch nicht in vollem Umfang ausgeschöpftes Potential als Bestandteil von Sprachlernberatungen verweisen.

Die anhaltenden Veränderungen in der südafrikanischen Hochschul(lehr)e aufgrund der COVID-19-Pandemie haben unseres Erachtens dazu geführt, dass die Notwendigkeit von Reflexionen der individuellen Lehr-Lern-Prozesse als Grundvoraussetzung für das Erkennen nächster Entwicklungsschritte besonders deutlich geworden ist. Dieser Bedarf bestand jedoch auch vor dem Transfer vom Präsenz- zum Online-Unterricht, wird in der anhaltenden Krisensituation aber besonders deutlich, da die Lerner:innen vermehrt mit asynchronen Selbstlerneinheiten konfrontiert sind (vgl. Landa/Zhou/Marongwe 2021: 177). Dabei die Lehr-Lern-Plattformen der einzelnen Universitätsstandorte als Medium für diese Reflexionen zu nutzen, bewerten wir als Potential eines digital gestützten (Sprach-)Unterrichts⁶, in welchem der bewusste und überlegte Einsatz von Technologie die Lehr-Lern-Erfahrung der Lerner:innen verbessern kann (vgl. Ortner 2020: 195) und für den wir uns gleichsam aussprechen.

Weitere Gedanken schließen sich an dieses Potential an. Unter anderem geraten vergleichende Bewertungen in die Kritik: Bezogen auf die Annahme, dass Spracherwerb als Progression von einem aktuellen Niveau zu einer Zone der nächsten Entwicklung verläuft, sind Bewertungen der Lerner:innen einer Lerngruppe nach einem verallgemeinerten Erwartungsbild letztendlich nicht zu rechtfertigen. Die überprüften Leistungen gewähren in diesem Sinne keinen Aufschluss darüber, *ob* das Lehr-Lern-Ziel generell erreicht werden *kann*, sondern eher, ob es zu einem bestimmten Zeitpunkt bereits erreicht wurde.

In diesem Praxisbericht haben wir den Einsatz von Reflexionsaufgaben exemplarisch anhand der akademischen Sprachlehre im Unterricht Deutsch als weitere Sprache dargestellt und deren Potential herausgearbeitet. Dabei kommen wir auch zu dem Schluss, dass Reflexionsaufgaben und (Selbst-)Reflexionen in allen Disziplinen und Unterrichtsfächern ein wertvolles Instrument für die Bewusstwerdung und das Erkennen individueller Lehr-Lern-Prozesse und entsprechender Bedarfe für die Lerner:innen und die Lehrenden sind.

Da wir in diesem Praxisbericht Reflexionsaufgaben im Zusammenhang mit betrachten und eine Relevanz Bewusstwerdung der Spracherwerbsprozessen herausarbeiten, plädieren wir für eine Stärkung linguistischreflexiver Perspektiven im Unterricht Deutsch als weitere Sprache in Südafrika. Dazu gehört unseres Erachtens auch die Ergänzung des bestehenden Lehr-Lern-Angebots um linguistische Studieninhalte: Ein solches strukturelles Wissen zu Sprache im Allgemeinen und zur deutschen Sprache im Speziellen erscheint uns als grundlegende Bedingung für Reflexionen von Spracherwerbsprozessen im Fach Deutsch als weitere Sprache – und fördert darüber hinaus auch die Analysefähigkeit der Sprachanwendung. Wir kommen so nicht umhin, uns zu der literaturwissenschaftlichen Orientierung der Germanistik in Südafrika (vgl. Augart 2012: 16) und der entsprechenden Gestaltung des Lehr-Lern-Angebots zu positionieren. Andere Autor:innen führen zudem aus, dass linguistische Seminare nicht in den Fremdsprachenunterricht hineingehörten (vgl. Dobstadt/Riedner 2017: 239). Wir sind hingegen davon überzeugt und haben in diesem Praxisbericht gezeigt, dass neben literarischen Perspektiven auf den Unterricht Deutsch als weitere Sprache, welche einen literarischen Sprachbegriff und Literarizität als Grundfunktion von Sprache postulieren (vgl. u. a. ebd. sowie Riedner/Dobstadt 2016), linguistisch-reflexive Perspektiven sowie ein zugehöriger Sprachbegriff die Lehr-Lern-Prozesse der entsprechenden Student:innen positiv unterstützen. Hierbei soll Sprache jedoch nicht auf die Rolle als "Werkzeug" für kommunikative Handlungen reduziert werden, sondern aus einer (angewandten) linguistischen und kritischen Perspektive beschrieben werden.⁷ Dabei erscheint es uns grundlegend, dass sich Lerner:innen und auch Lehrer:innen beziehungsweise Dozent:innen bewusst mit Mechanismen und Wirkungsweisen von

Spracherwerbs- und entsprechenden Lehr-Lern-Prozessen auseinandersetzen und des Weiteren über einschlägige sprachwissenschaftliche Kenntnisse verfügen.

The fact that foreign languages are still taught for the most part in 'departments of foreign language and literature' and that the curriculum for foreign language majors still puts a heavy emphasis on the study of literature is a reminder that language study was originally subservient to the interests of philologists and literary scholars, not anthropologists or sociologists. (Kramsch 2013: 65)

Nach Claire Kramsch zeigt diese Fokussierung auf Literatur, wie Sprache schon lange im Dienst des Literaturstudiums gelehrt und gelernt wird (ebd.). Hier knüpfen Überlegungen zu den Motivationen von Studierenden an, die sich für Lehr-Lern-Angebote im Bereich Deutsch als weitere Sprache und der Germanistik entscheiden. Daher möchten wir im Folgenden knapp auf zwei exemplarische Untersuchungen verweisen. Als am häufigsten angegebene extrinsische Lehr-Lern-Motivation in einer exemplarischen Untersuchung an der Stellenbosch University zählten bei Deutschstudierenden die Studien-, Arbeits- und Lebensmöglichkeiten in Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern (Groenewald 2019: 19). Daraus ist gleichsam zu schlussfolgern, dass seitens der Studierenden vielfältige Entscheidungslogiken für ein Germanistikstudium beziehungsweise das Belegen von Lehr-Lern-Angeboten der Deutschabteilungen existieren, die nicht zwangsläufig mit einem genuinen Interesse an deutschsprachiger Literatur in Verbindung stehen – und folglich die Dominanz entsprechender Bezüge in der Unterrichtspraxis (vgl. Augart 2012: 16) nicht zwangsläufig damit vereinbar ist. Julia Augart stellt zudem fest, dass "Modelle [...], in denen Deutsch in anderen Studiengängen als Wahlpflichtfach angeboten wird und zu einer Professionalisierung führt, [...] die Möglichkeit [bieten,] die Relevanz von Deutsch zu erhöhen, beispielsweise im Tourismus" (ebd.: 16f.). Auch so sehen wir unsere Forderung bestätigt, neben einem literarischen Zugang auch weitere Perspektiven auf den Unterricht Deutsch als weitere Sprache an südafrikanischen Universitäten zu stärken.

Daran angelehnt möchten wir den Beitrag mit einem weiteren Ausblick schließen: Eine stärkere Lerner:innenorientierung im Unterricht Deutsch als weitere Sprache bedeutet auch, das Rollenverständnis von Studierenden und Dozierenden als Akteur:innen des Unterrichts sowie die Hegemonien, in die sie sich entsprechend ihrer Rolle verstricken, kritisch zu adressieren. Die ungleichen Machtverhältnisse innerhalb von Lehr-Lern-Setting lassen sich aus der Positionierung von Lehrenden als erzählende Subjekte und Lernenden als zuhörende Objekte ableiten (vgl. Freire 1970: 71). Das Auflösen dieser ungleichen Subjektpositionen ist ebenfalls Gelingensbedingungen für (selbst-)reflexive Perspektiven auf Lehr-Lern-Prozesse – auch bezogen auf den Unterricht Deutsch als weitere Sprache.

Anmerkungen

- 1 Im südafrikanischen schulischen Kontext wird Deutsch als sogenannte Second Additional Language geführt, was auf eine politische Dimension des Fachs verweist (vgl. u. a. Wittmann/Olivier 2020: 56). Im universitären Kontext ist global vor allem die Bezeichnung Deutsch als Fremdsprache etabliert, welche neben Rahmenbedingungen des Spracherwerbs jedoch auch auf eine (soziale) Positionierung verweist. Indem wir die Bezeichnung Deutsch als weitere Sprache (DaW) wählen, möchten wir hierbei ansetzen und konturieren, dass eine Positionierung als »fremd« vor dem Hintergrund individueller Zugänge multibeziehungsweise translingualer Lerner:innen zur deutschen Sprache nicht angemessen ist. Darüber hinaus ist Deutsch auch "als zu fördernde Sprache" (Maltzan 2010: 1805) in der südafrikanischen Verfassung aufgeführt; und Li Wei konstatiert mit Blick auf die sprachpolitische Dimension: "Translanguaging reconceptualizes [...] the multilingual as someone who is aware of the existence of the political entities of named languages and has an ability to make use the structural features of some of them that they have acquired." (2018: 22). Auch dies spricht gegen die Positionierung »fremd«. Ferner geht es "[i]m Arbeitsgebiet DaW [...] um das Lehren und Lernen mit und von Menschen (Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen), welche u. a. entlang der Differenzlinien class/race/gender/nation/hegemonic language Benachteiligungen erfahren" (Heinemann 2021: 2). Dies verweist insbesondere auf den südafrikanischen Kontext, in welchem der Deutschunterricht wiederum nicht (politisch) neutral ist (vgl. Ortner 2020: 19).
- 2 Diese Skizzierung schließt an unsere Darstellung der virtuellen Lehr-Lern-Angebote an drei südafrikanischen Hochschulstandorten im Hochschuljahr 2020 an (vgl. Ehren/Groenewald/Pfaff 2020), in welcher wir den Transfer vom Präsenz- zum Online-Unterricht an der *Stellenbosch University*, der *University of the Western Cape* sowie der *University of Cape Town* dokumentierten. Aufgrund personeller Veränderungen sowie der Fokussierung auf den Einsatz von Reflexionsaufgaben im Unterricht Deutsch als weitere Sprache im vorliegenden Praxisbericht ist ebendieser zweistimmig und bezieht aktuelle Entwicklungen an der Deutschabteilung der *Stellenbosch University* nicht in die Darstellung ein.
- 3 Der vorliegende Praxisbericht wurde zum Ende des Hochschuljahres 2021 verfasst und bezieht so nicht nur Überlegungen zu dessen Planung und Vorbereitung in die Darstellung ein, sondern auch Erkenntnisse aus der entsprechenden Umsetzung.
- 4 Anhaltende Schwierigkeiten bei der Internetverbindung, fehlender Zugang zu campuseigener Infrastruktur und Hardware sowie das sogenannte *Loadshedding* (kontrollierte Stromausfälle) sind einige Gründe, die die Teilhabe am synchronen Online-Unterricht erschwerten. Die Partizipation am Präsenzunterricht war wiederum in Abhängigkeit von der epidemischen Lage beschränkt: Einerseits konnte aufgrund individueller Risikofaktoren und Vorerkrankungen die Teilnahme und Teilhabe an akademischen Aktivitäten auf dem Campus erschwert sein; andererseits sahen sich die Akteur:innen des Unterrichts wiederholt damit konfrontiert, dass die verbindliche und vor jedem Betreten des Campus zu absolvierende Gesundheitsüberprüfung eine mögliche Infektion mit dem Coronavirus ergab und so der Zugang zum Präsenzunterricht nicht möglich war.
- 5 Es muss bemerkt werden, dass die entwicklungslogische Didaktik nicht nur auf solche Bewusstwerdungsprozesse rekurriert, sondern unter anderem auch eine Projektorientierung als Realisierungsform des Unterrichts in den Blick nimmt, bei der die Lernenden entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen an einem gemeinsamen Lehr-Lern-Gegenstand arbeiten.

- 6 In Diskursen zu hybriden Lehr-Lern-Settings, in denen Präsenz- und Online-Unterricht kombiniert werden, wird ebendiese Kombination häufig als *Blended Teaching and Learning* bezeichnet (vgl. u. a. Ortner 2020: 52ff.). Wir bevorzugen die Beschreibung als *digital gestützte Lehr-Lern-Umgebung*, um neben den Lehr-Lern-Prozessen auch auf deren Organisation zu verweisen. In der digital gestützten Lehr-Lern-Umgebung werden virtuelle Tools genutzt, um den Präsenzunterricht sowie die Unterrichtsorganisation zu unterstützen, zu entlasten sowie vor- und nachzubereiten.
- 7 Zur Rolle und zu Grundlagen der Linguistik im Bereich Deutsch als weitere Sprache verweisen wir unter anderem auf Fandrych 2010.

Literatur

- APELTAUER, ERNST 2010. Lernersprache(n). 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, 833-842.
- AUGERT, JULIA 2012. (Süd-)Afrikanische Germanistik. Zur Positionierung und Professionalisierung der Germanistik im südlichen Afrika. In: *Deutschunterricht im südlichen Afrika*, 7, 7-22, online unter: https://www.sagv.org.za/publikationen-publications/edusa/ [15. Oktober 2021].
- DOBSTADT, MICHAEL / RENATE RIEDNER 2017. Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, Ingelore / Bernt Ahrenholz (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 10), 231-241.
- EHREN, RICO / KARIN GROENEWALD / ISABELL PFAFF 2020. Digitale Lehre während der COVID-19-Krise Von 0 auf 100?! Ein erster Praxisbericht der Hochschulgermanistik des Western Cape. In: *Deutschunterricht im südlichen Afrika*, 15, 5-21, online unter: https://www.sagv.org.za/publikationen-publications/edusa/ [08. Juli 2021].
- FANDRYCH, CHRISTIAN 2010. Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 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, 173-188.
- FREIRE, PAULO 1970. Pedagogy of the Oppressed. New York, London: continuum.
- GROENEWALD, KARIN 2019. Motivations for learning German in the South African context with Stellenbosch as case study an investigation into knowledge production and the decolonising of the curriculum. In: *Acta Germanica*, 47, 11-22.
- HEINEMANN, ALISHA M. B. 2021. Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld "Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache". In: Biele Mefebue, Astrid V. / Andrea D. Bührmann / Sabine Grenz (Hrsg.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1-16.

- HUNEKE, HANS-WERNER / WOLFGANG STEINIG 2013. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. (Grundlagen der Germanistik, Band 34). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- JUGEL, DAVID / JAN STEFFENS 2019. Didaktische Leitgedanken für die Entwicklung inklusiver Lernumgebungen. In: Langner, Anke / Matthias Ritter / Jan Steffens / David Jugel (Hg.): *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung.* Wiesbaden: Springer VS, 77-112.
- KLEPPIN, KARIN 2019. Sprachlernberatung: Hype oder Notwendigkeit? In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46 (5), 571-585, online unter: https://doi.org/10.1515/infodaf-2019-0024 [08. Juli 2021].
- KOEPPEL, ROLF 2016. Deutsch als Fremdsprache Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KRAMSCH, CLAIRE 2013. Culture in foreign language teaching. In: *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1 (1), 57-78.
- LANDA, NHLANHLA / SINDISO ZHOU / NEWLIN MARONGWE 2021. Education in emergencies: Lessons from COVID-19 in South Africa. In: *International Review on Education*, 67, 167-183, online unter: https://doi.org/10.1007/s11159-021-09903-z [15. Oktober 2021].
- LANGE, LIS 2021. Further details on undergraduate studying in 2021. Cae Town: University of Cape Town, online unter: https://www.news.uct.ac.za/campus/communications/updates/covid-19/-article/2021-02-05-further-details-on-undergraduate-studying-in-2021 [08. Juli 2021].
- LANGNER, ANKE / MAXI HEß 2020. Die Universitätsschule Dresden. Das Schulkonzept. In: WE_OS-Jahrbuch, 3, 11–36, online unter: https://doi.org/10.4119/we_os-3340 [08. Juli 2021].
- MALTZAN, CARLOTTA VON 2010. Deutsch in Südafrika. 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, 1805-1808.
- ORTNER, GWYNDOLEN JEANIE 2020. Exploring teaching and learning German as a foreign language at a South African institution of higher education: blended learning and collocations. Unveröffentlichte Dissertation. Makhanda: Rhodes University, online unter: http://hdl.handle.net/10962/167295 [15. Oktober 2021].
- RIEDNER, RENATE / MICHAEL DOBSTADT 2016. "Winks upon winks upon winks" Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 42, 39–61.
- ROCHE, JÖRG 2013. Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A. Franckeverlag.

- Scheele, Brigitte / Norbert Groeben 1998. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 27, 12-32.
- SCHMIDT, CLAUDIA 2010: Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. 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, 858-866.
- VYGOTSKIJ, LEV SEMENOVIČ [Wygotski, Lew] 1987. Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.
- WEI, LI 2018. Translanguaging as a Practical Theory of Language. In: *Applied Linguistics*, 39 (1), 9-30, online unter: https://doi.org/10.1093/applin/amx039 [14. Oktober 2021].
- WITTE, ARND / THEO HARDEN 2010. Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. 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, 1324-1340.
- WITTMANN, GERDA ELISABETH / JAKO OLIVIER 2020. Professional development needs of teachers of German Second Additional Language in South Africa. In: *Acta Germanica*, 48, 53-73

Didaktik und Literatur

Überlegungen zu Wolfgang Herrndorfs *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe* im DaF-Unterricht (B1-B2)

ANGELIKA JOHANNES

Schule Lüneburg Skool

Abstract

This article aims to make a contribution to the field of teaching German as a Foreign Language. Based on Dobstadt and Riedner's theoretical concept of "didactics of literariness" ("Didaktik der Literarizität") and considering Kramsch's concept of a "symbolic competence", it provides didactical suggestions for teaching the novels Tschick and Bilder deiner großen Liebe by Wolfgang Herrndorf on a B1 – B2 level. The goal is to develop the learner's understanding of the complexity of language, to make them aware of the potential of literary texts and to gain a broader understanding of language itself.

Einleitung

"Verrückt sein heißt ja auch, dass man verrückt ist, und nicht bescheuert." (Herrndorf 2014:7). Warum die Bedeutung des Wortes "verrückt" gleich zu Anfang eines Romans geklärt werden muss, ist eine interessante Frage. Als einleitender Satz besteht noch kein Kontext einer Geschichte oder kein Zusammenhang einer Handlung. Zugleich weist er darauf hin, dass es mehrere Bedeutungen gibt, die in Frage kämen.

Lernt man eine Fremdsprache, kommt es oft vor, dass man neue Vokabeln als entsprechende Übersetzung der muttersprachlichen Äquivalenten lernt. Verrückt wäre dann auf Englisch mit *crazy* oder auf Afrikaans mit *mal* gleichzusetzen. Was dabei leider nicht beachtet wird, sind die unterschiedlichen Konnotationen, die in einer Sprache durch ein einzelnes Wort hervorgerufen werden. Die Mehrdeutigkeit des Wortes spielt dabei keine Rolle und die poetische Funktion innerhalb des Satzes oder des Textes wird außer Acht gelassen. Dass Wörter mehr als nur eine Bedeutung haben, ist scheinbar irrelevant.

Die Komplexität einer Sprache und der Wörter innerhalb einer Sprachgemeinschaft sind durchgehend Gegenstand der Spracherforschung. Sprache ist kein in sich geschlossenes System, das man komplett verstehen und erlernen kann. Es wird durch unzählig viele Faktoren beeinflusst, die mal mehr, mal weniger auf den Gebrauch der Sprache einwirken. In diesem Zeitalter der Globalisierung stehen Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Migration und Vernetzung im Vordergrund. Keine Sprachgemeinschaft ist isoliert, sondern ständig im Austausch und stets in Entwicklung.

"Was Sprache überhaupt ist, kann man daher an der Sprache der Literatur feststellen." (Jahraus 2004:104 zitiert nach Dobstadt/Riedner 2012:17). Die Frage stellt sich also, wie man dann überhaupt festhalten kann, was Sprache tatsächlich ist. Eine Möglichkeit wird in dem oben aufgeführten Zitat deutlich: die Sprache kann durch Literatur erkenntlich werden.

In dem vorliegenden Beitrag soll untersucht werden, wie das Potenzial der Literatur in der Sprachvermittlung konkret ausgeführt werden könnte. Wie kann die Aufmerksamkeit der Fremdsprachenlerner anhand von Literatur auf die Mehrdeutigkeit einzelner Wörter, oder gar Sätze und Texte, und auf die literarisch-ästhetische Dimension einer Sprache gelenkt werden? Wie können Lehrer einer Fremdsprache die *Language Awareness* der Lerner fördern und sie für die 'Literarizität' (vgl. Dobstadt/Riedner 2012) einer Sprache sensibilisieren?

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die folgende Forschungsfrage: Welche Aufgaben und Methoden können dazu beitragen, die Bewusstheit für die Literarizität von Texten im DaF-Unterricht auf dem Niveau B1-B2 zu fördern? Auf der Grundlage der Didaktik der Literarizität sollen didaktische Überlegungen anhand der Romane *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe* von Wolfgang Herrndorf zur Beantwortung dieser Frage dargestellt werden.

Zentral für diesen Beitrag ist das Konzept der Literarizität, das von Dobstadt und Riedner geprägt wurde. Auch das von Kramsch entwickelte Konzept der symbolischen Kompetenz ist in diesem Zusammenhang relevant. Eine rein kommunikative Kompetenz als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts, wie sie heute von vielen angestrebt wird, ist nicht mehr ausreichend für die Anforderungen der sprachlichen Lage in einer globalisierten Gesellschaft (vgl. Kramsch 2006:249f). Der Ansatz der Literarizität ist deshalb meines Erachtens sehr geeignet, um den Fremdsprachenlernern eine erweiterte Spracherfahrung zu bieten, die die Lust am Lesen weckt und auch Wege zum kreativen Umgang mit der Sprache eröffnet.

Die Ziele der Didaktik der Literarizität sind vor allem darauf fokussiert, die Lerner mit der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache vertraut zu machen (vgl. Dobstadt/Riedner 2011b:110f). Dabei werden Aspekte wie Mehrdeutigkeit, Intertextualität und Ambivalenzen beachtet, die aber nicht nur auf den Bereich des "Ästhetisch-Schönen" (Dobstadt/Riedner 2011b:108) beschränkt sind, sondern tatsächlich Merkmale der Sprache im Allgemeinen sind. Dazu gehört auch das implizite und explizite Wissen, dass Sprache nicht nur eine Bedeutungsseite hat, die wir verwenden können, sondern dass auch immer die Ausdrucksseite der Sprache mitschwingt (ebd. 2011b:109).

Das zweite hier beachtete Konzept ist die symbolische Kompetenz, wie sie von Claire Kramsch beschrieben wird (2006:249f). Kramschs Plädoyer bezieht sich auf eine Entwicklung des rein referentiellen Sprachbegriffs als kommunikative Kompetenz zu einer "symbolischen Kompetenz", in der die Bedeutungsseite der Sprache durch die Ausdrucksseite erweitert wird und der sich ständig wiederholende Prozess der Bedeutungsherstellung einstellt. Der Zweck und die Art einer bestimmten Aufgabe haben das Potenzial, über die Vermittlung von Sprache als Verwendungszweck weit hinauszureichen. Kramschs Ansatz betont, wie wichtig es ist, Studierende für eine Gesellschaft zu sensibilisieren, in der Sprachen und Kulturen ständig in Kontakt stehen. Ein didaktischer Ansatz, der Sprache und Literatur integriert, sollte daher nach Kramsch einen Standard in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden darstellen.

Im Hauptteil dieses Beitrags werden vier konkrete didaktische Vorschläge und Überlegungen zur Arbeit mit den Texten *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe* von Wolfgang Herrndorf aufgeführt. Es handelt sich dabei nicht um komplette und in sich abgeschlossene Unterrichtseinheiten, sondern sie dienen eher als Anregungen für den Unterricht für Zielgruppen auf der Niveaustufe B1-B2. Gern können diese von den Lehrkräften für andere Zielgruppen angepasst oder verändert werden. Auf Angaben zur Anzahl der Unterrichtstunden oder andere Zeitangaben wurde verzichtet, da solche Angaben meist kontextabhängig sind. Die Unterrichtsüberlegungen können von Lehrkräften je nach Kontext und Situation angepasst und benutzt werden, um die Lerner für die Literarizität eines Textes zu sensibilisieren und die *Language Awareness* zu fördern.

"Didaktik der Literarizität"

Wie Dobstadt 2009 in seinem Aufsatz *Literarizität als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten*, ausführt, wird Literatur oftmals nur als "Mittel des Spracherwerbs oder zum Kulturlernen" im DaF-Unterricht eingesetzt. (Dobstadt 2009:21). Der aktuelle Sprachunterricht ist vorwiegend auf prüfbare Kompetenzbereiche und handlungsorientierte Aufgaben fokussiert. Dabei werden vorgelerntes Wissen überprüft und Ergebnisse dargestellt, das Erlernen einer Sprache ist kaum mit sinnlicher Wahrnehmung oder subjektbezogenem Interpretieren verbunden, sondern viel eher aufs Lernen mit Hilfe authentischer Kommunikationssituationen ausgerichtet. Die von Weinrich betonte ästhetische Dimension der Sprache wird dabei völlig vernachlässigt (Dobstadt/Riedner 2011a:7).

In diesem Zusammenhang plädieren Dobstadt und Riedner mit ihrem Konzept der Literarizität für einen neuen Ansatz im Fremdsprachenunterricht, bei dem der Einsatz von Literatur zu beachten ist. Im Mittelpunkt ihres Arguments steht die literarische Form, die Ausdrucksseite der Sprache. In der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* (Ausgabe 44, 2011:69) im Aktuellen Fachlexikon wird es wie folgt definiert:

Literarizität meint das Literarische der Literatur. Dieses ergibt sich aus der Tatsache, dass die Sprache nicht nur eine Bedeutungsseite, sondern auch eine Ausdrucksseite hat. [...] Literarizität bedeutet daher indirektes, uneigentliches Sprechen. (FD 44 2011:69)

Die Ausdrucksseite der Sprache kann sehr viele Aspekte beinhalten. Zum einen die Form des Textes, das Aussehen, der Klang der Sprache und sogar die Position des Textes auf dem Papier. Zum anderen schließt es aber auch die Position im öffentlichen Diskurs ein, der meist von sozio-politischen Gegebenheiten beeinflusst wird. Plurale kulturelle und sprachliche Codes in Texten sind in der Lage, die sozialen, affektiven und interkulturellen Kompetenzen der Lerner gleichzeitig mit rezeptiven und produktiven Kompetenzen in einer Fremdsprache zu generieren und diese zu verbessern. Literarische kulturelle Texte, die in einem solch didaktischen Ansatz verankert sind, haben das Potenzial, die Lerner für eine sich wandelnde Gesellschaft zu sensibilisieren. Das indirekte und uneigentliche Sprechen, das in der literarischen Form auf subtile Weise realisiert wird, hat zur Folge, dass jeder Rezipient den Text oder die Lektüre auf eine eigene Weise deuten und interpretieren kann (ebd.). Jeder Leser trägt seine eigene theoretische Kenntnis, individuelle Erfahrung und subjektiven Gefühlserlebnisse, sowie sein eigenes Vorwissen an einen Text heran. Dieses führt dazu, dass einem einzigen Text mehrere Bedeutungen zugeschrieben werden können.

Dobstadt und Riedner betrachten Literarizität in ihrem Beitrag Überlegungen einer Didaktik der Literarizität im Kontext Deutsch als Fremdsprache als "spezifische Sprachfunktion, die sich nicht auf bestimmte Textsorten und -typen einschränken lässt, sondern je nach Fokussierung durch den Betrachtenden in den Vorder- oder Hintergrund tritt" (2011b:110). Demnach könnte also jeder Text im Prinzip als Literatur gelten. Im diesem Verständnis wird deshalb von einer "Didaktik der Literarizität" und nicht von Literaturdidaktik im engeren Sinne gesprochen, da Literarizität eine Sprachfunktion ist, die nicht auf Literatur begrenzt ist, sondern sprachlichen Äußerungen grundsätzlich inhärent ist (vgl. ebd.).

Infolgedessen identifizieren Dobstadt und Riedner (2011b:110f) drei Hauptziele der Didaktik der Literarizität, die hier kurz erläutert werden sollen. Als erstes geht es darum, die Lerner mit der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache vertraut zu machen. Dieses heißt konkret:

1. mit der Bedeutungsrelevanz der formalen, der Ausdrucksseite des sprachlichen Zeichens, die bei Kramsch (2006:251) mit dem Begriff "form as meaning" erfasst wird; 2. mit der sich daraus ergebenden "suspended relation of reference and meaning" (Derrida 1992:48), d.h. mit der Tatsache,

dass Zeichen auf Zeichen verweisen und nicht auf Sachen (bzw. Konzepte); 3. mit der damit in Zusammenhang stehenden fundamentalen Zitathaftigkeit (und also Uneigentlichkeit) der Rede – ein anderer Ausdruck dafür ist 'Intertextualität"; und 4. mit der sich daraus ergebenden irreduziblen Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit sprachlicher Äußerungen, die vom sprechenden Subjekt niemals völlig unter Kontrolle gebracht werden können. (Dobstadt & Riedner 2011b:110)

Wie dem Beitrag Literarizität als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten (Dobstadt 2009:24) entnommen werden kann, wird hier an die Bestimmung von Literarizität bei Derrida als "suspended relation to meaning and reference" angeknüpft, wobei "suspended" hier nicht bedeut, dass "Literatur Referenzialität, Bedeutung und pragmatische Wirkung der Sprache außer Kraft, wohl aber, dass sie sie gleichsam in Anführungszeichen setzt" (ebd.). Das heißt also, dass es der Didaktik der Literarizität nahe liegt, den Lernern den symbolischen Zusammenhang der Sprache beizubringen, und dass man als Sprecher in einer Sprachgemeinschaft immer mit Deutungsmustern ausgestattet wird, die auch perspektivieren, wie man auf die "Wirklichkeit" schaut.

An zweiter Stelle setzt die Didaktik der Literarizität das Sensibilisieren der Lerner für die Differenz zwischen einem instrumentellen und einem literarizitäts-orientierten Sprachverständnis zum Ziel (Dobstadt/Riedner, 2011b:111). Einerseits wird die Sprache als eindeutiges und zu jeder Zeit verfügbares Medium angesehen, andererseits wird gerade diese Eindeutigkeit und die Verfügbarkeit von Signifikaten in Frage gestellt. Es genügt nicht, den Lernern literarische Sprachverwendung ohne reflexive Bewusstmachung des Sprachverständnisses beizubringen, da es die sprachliche Handlung grundlegend beeinflusst (ebd.).

Als letztes Ziel der Didaktik der Literarizität wird auf eine erweiterte Spracherfahrung hingezielt, indem die ästhetische Dimension der Sprachverwendung, wie sie in der Literatur genutzt und aufgedeckt wird, vermittelt wird (Dobstadt/Riedner 2011b:111). Eine solche Spracharbeit hat einen Mehrwert, der von Dobstadt und Riedner in den folgenden vier Hypothesen dargestellt wird. Er liegt:

- 1. in einem erweiterten Sprachwissen/-bewusstsein, das Sinn als konstruiert, als Effekt, als nicht vorgängig und ein für allemal feststehend erkennt
- 2. in einem bewussteren und zugleich gelasseneren Umgang mit Sprache (in Bezug auf die man nunmehr weiß, dass sie niemandem gehört und von niemandem völlig beherrscht werden kann) und Kultur (insofern diese als Teil und Ergebnis von sprachlich verfassten, ebenfalls mehrdeutigen und unabschließbaren Deutungsprozessen erkannt und anerkannt ist)
- 3. in der Schärfung der Deutungskompetenz (z.B. in Bezug auf Verschleierungs- und Manipulationsrhetorik)

4. in der Steigerung der Handlungskompetenz (auch) in der Fremdsprache (indem klar wird, dass sprachliches Handeln ein kreativer Prozess ist, der sich völligen Festschreibungen widersetzt). (Dobstadt/Riedner 2011b:112)

Das Konzept der Literarizität verändert die Perspektive auf Sprache und die Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität eröffnen große potentielle Veränderungen im Rahmen des Unterrichts. Die Erwartungen an den einzelnen Menschen, vor allem auf kommunikativer und interkultureller Ebene, sind heute entsprechend höher als noch im vorigen Jahrhundert. Nicht mehr steht im Mittelpunkt die Gegenübersetzung "meiner" und "ihrer" Kultur oder des "Eigenen" und des "Fremden", sondern der flexible Umgang mit Fremdheit und das konstante Reflektieren, Bearbeiten, Erproben und Entwickeln des eigenen Wissens. Dieses wird im Sprachunterricht durch die Besonderheit der literarischen Sprachverwendung ermöglicht.

,Symbolische Kompetenz⁴

Befasst man sich mit der Funktion der Literarizität im Fremdsprachenunterricht, wird man auch auf das von Claire Kramsch entwickelte Konzept der symbolischen Kompetenz aufmerksam. In ihrem Beitrag *From Communicative Competence to Symbolic Competence* (2006:249f) plädiert sie für einen komplexeren Fremdsprachenunterricht, der nicht nur die nötige Alltagskommunikation vermittelt, sondern den einzelnen Lerner mit einer symbolischen Kompetenz ausstattet, die ihn befähigt, in einer global vernetzten Welt besser zu kommunizieren und (verbale und non-verbale) Kommunikation zu interpretieren. Es reicht nicht mehr, nur Bedeutungen zu vermitteln:

Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself. (Kramsch 2006:251)

Dieses steht im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht, wie er in der Gegenwart leider oft aussieht. Kommunikation in einer globalisierten Welt verlangt jedoch sehr viel mehr Fähigkeiten, es wird heute viel mehr von den Fremdsprachenlernern erwartet. Selten trifft man auf einen monolingualen Muttersprachler, der ethnisch und national eindeutig verortet werden kann. Das hat zur Folge, dass nicht alle Kommunikation kurz, akkurat und stringent erfolgt. Die Gesprächssituation ist oft von Misstrauen des Gesprächspartners und Mangel des Verständnisses geprägt (vgl. Kramsch 2006:250). Es wäre deshalb von unschätzbarem Wert, wenn Fremdsprachenlerner im Unterricht lernen würden, wie man die Symbolik einer Gesprächssituation navigiert, wie man die Wörter außerhalb der Bedeutungsebene interpretiert und welche Aussagekraft allein die Wortwahl hat. Im Mittelpunkt steht nicht nur das bloße Reden und der Informationsaustausch, sondern eine Person mit ihrer Identität, ihren Erinnerungen,

Geschichten, Träumen, ihrer Gedankenwelt und vieles mehr (Kramsch 2006:250). Alle Aspekte fließen in die Gesprächssituation hinein und bereichern den Austausch.

Symbolic competence does not do away with the ability to express, interpret, and negotiate meanings in dialogue with others, but enriches it and embeds it into the ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today. (Kramsch 2006:251)

In ihrem Beitrag *Symbolische Kompetenz durch literarische Texte*, erschienen in der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* (FS Deutsch 44 2011:35), nennt Kramsch drei Aspekte der symbolischen Kompetenz, die auch den drei von Karl Bühler identifizierten Funktionen von Sprache entsprechen. An erster Stelle steht die symbolische Darstellung als das, was die Sprache aussagt. Wörter können eine denotative, also wörtliche Bedeutung, aber auch eine konnotative Bedeutung haben, die sich je nach Kontext oder Perspektive ändern kann (ebd.).

An zweiter Stelle steht die symbolische Sprechhandlung oder der Appell, also was die Sprache tut (Kramsch 2011:37). Hier können in Texten die literarischen Verfahren identifiziert und analysiert werden, z.B. in welchem Ton geschrieben wird, ob Wiederholungen stattfinden, welche Anredeformen benutzt werden, welche Bezüge zu Personen oder Dingen hergestellt werden, welche Ausdrucksweise gebraucht wird, wie Parallelismen die Form unterstützen, welche Lücken und Leerstellen es im Text gibt - was nicht gesagt oder gefragt wird (ebd.).

Als dritten Aspekt der symbolischen Kompetenz nennt Kramsch (2011:37) den symbolischen Ausdruck oder was durch die Sprache evoziert wird. Kann man in einem Text Verweise oder Anspielungen auf andere Texte oder Gattungen finden? Welche Ausdrücke sind anderen Texten oder Gattungen entliehen? Welche Assoziationen werden durch Klangeffekte oder außergewöhnliche Zusammensetzungen hervorgerufen? Welche historischen oder zeitlichen Ebenen kann man im Text identifizieren?

Alle drei Komponenten können durch die Arbeit mit literarischen Texten gefördert werden. Durch Literatur betritt man eine Welt, in der man nicht nur mit lebenden Personen im Austausch steht, sondern auch mit fiktionalen Personen (vgl. Kramsch 2006:251) und mit Personen, die dem Leser vielleicht Identifikationsmöglichkeiten bieten. Mit Hilfe der Literatur ist Sprache nicht nur als funktionales Kommunikationsmittel zu erlernen, auch die Hauptaspekte der symbolischen Kompetenz sind aufzudecken. In ihrem Beitrag identifiziert Kramsch drei weitere Aspekte, die durch Literatur zu fördern sind:

- 1. Production of Complexity
- 2. Tolerance of Ambiguity

3. Form as Meaning (Kramsch 2006:251)

"Production of Complexity" oder die Produktion von Komplexität beinhaltet, dass man sich von der binären Anschauungsweise, Kommunikation sei entweder "richtig" oder "falsch", wegbewegen und mögliche Alternativen schaffen sollte. Sprachliche Äußerungen lassen sich nicht nur den zwei Kategorien zuordnen, sondern sind von Natur aus vielschichtig, mehrdeutig, komplex und unübersichtlich (vgl. van der Westhuizen 2016: 57).

"Tolerance of Ambiguity" oder Ambiguitätstoleranz ist für Kramsch wesentlicher Bestandteil der symbolischen Kompetenz (Kramsch 2006:251). In der Literatur bietet sich die Möglichkeit, Kontroversen zu erforschen und Tabuthemen anzusprechen. Fremdsprachenlerner können an Widersprüche und Inkompatibilitäten herangeführt werden und befähigt werden, mit Konflikten umzugehen (van der Westhuizen 2016:57). Die Literatur dient sozusagen als Schule für die Auseinadersetzung mit Ambivalenzen und Ambiguitäten im alltäglichen Leben.

"Form as Meaning" oder Form als Bedeutung erfasst die Relevanz der Bedeutung in allen Manifestationen, seien sie linguistisch, textuell, visuell, akustisch oder poetisch (Kramsch 2006:251). Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist es, den Lernern mit Hilfe der Literatur auf die Relevanz der Form für die Bedeutugsbildung aufmerksam zu machen. Das geschieht durch einen Umgang mit Literatur, bei dem nicht nur der Inhalt als bedeutungsrelevant gilt, sondern auch die Funktion der Ausdrucksebene erschlossen wird und die Rolle der formalen Elemente im Sinnbildungsprozess berücksichtigt wird (van der Westhuizen 2016:57f).

Wolfgang Herrndorfs Tschick

Der 2010 erschienene Roman *Tschick* bedeutete für Wolfgang Herrndorf den Durchbruch. Der Protagonist Maik Klingenberg ist ein unauffälliger 14-jähriger Junge, der aus bürgerlichem Elternhaus stammt und in der Schule gute Leistungen in Sport und Mathe erbringt. Heimlich ist er in seine Klassenkameradin Tatjana verliebt und bedauert sich selbst, da er keinen persönlichen Kontakt zu ihr hat. Der zweite Protagonist ist Andrej Tschichatschow, oder einfach Tschick, der mit seinem Bruder aus sehr einfachen Verhältnissen in Russland nach Deutschland gekommen ist. Er fällt auf durch sein Verhalten und seine Kleidung, und weiß sich in der Schule Respekt zu verschaffen, bleibt aber trotzdem Außenseiter. Als die Sommerferien anfangen, taucht Tschick mit einem gestohlenen Auto vor Maiks Haustür auf und gemeinsam beschließen sie, "in die Walachei" (Herrndorf 2012:97) zu fahren. Planlos fahren sie durch den Osten

Deutschlands und begegnen überall hilfsbereiten Menschen, die ihnen in aussichtslosen Situationen zur Seite stehen. Maik meint zum Schluss:

Seit ich klein war, hatte mein Vater mir beigebracht, dass die Welt schlecht ist. Die Welt ist schlecht, und der Mensch ist auch schlecht. [...] Das hatten mir meine Eltern erzählt, das hatten mir meine Lehrer erzählt, und das Fernsehen erzählte es auch. [...] Und vielleicht stimmte das ja auch, und der Mensch war zu 99 Prozent schlecht. Aber das Seltsame war, dass Tschick und ich auf unserer Reise fast ausschließlich dem einen Prozent begegneten, das nicht schlecht war. Da klingelt man nachts um vier irgendwen aus dem Bett, weil man gar nichts von ihm will, und er ist superfreundlich und bietet auch noch seine Hilfe an. (Herrndorf 2012:209)

Nach Ende der turbulenten Reise kommt Tschick in ein Heim, doch Maik gilt nicht mehr als Außenseiter und kann, mit Tatjana nun im Austausch, in das neue Schuljahr starten. Die Reise hat die Protagonisten letztendlich zu sich selbt auf dem Weg ihrer Identitätsbildung geführt und einander in enger Freundschaft vereint. Klaus Maiwald (2016:13) meint, dass man keinen Roman besser hätte zu Ende bringen können:

Ich dachte daran, dass es jetzt nicht mehr lange dauern würde, bis ich Tschick in seinem Heim besuchen konnte, und ich dachte an Isas Brief, [...]. Ich dachte, dass ich [die Fahrt] ohne Tschick nie erlebt hätte in diesem Sommer und dass es ein toller Sommer gewesen war, der beste Sommer von allen, und an all das dachte ich, während wir da die Luft anhielten [...] und ich freute mich wahnsinnig. Weil, man kann zwar nicht ewig die Luft anhalten. Aber doch ziemlich lange. (Herrndorf 2010:253f)

Im Folgenden werden nun einige Überlegungen dargeboten, die als Anregungen für die Unterrichtsgestaltung gedacht sind. Textstellen aus dem Roman werden mit Hinblick auf ihre Funktion auf die angesetzten Lernziele ausgewählt, wobei den Beispielen ein Stellenwert in Bezug auf die Gesamtargumentation der Literarizität zukommen soll.

i. Überlegung zu Tschick - genreübergreifende Parodie

Auszug aus Tschick:

Dann zog [ein alter Mann] ein kleines braunes Glasfläschen aus der Hosentasche und überreichte es uns, als wäre es das Kostbarste auf der Welt. Er machte ein großes Gewese drum, wollte aber nicht sagen, was drin war. [...] Wir sollten es nur aufmachen, wenn wir in Not wären, schärfte er uns ein, wenn die Lage so ernst wäre, dass wir nicht mehr weiterwüssten, [...] Es würde uns das Leben retten. [...] und als er das Fläschen schließlich aufmachte, fing es an, wie wahnsinnig nach faulen Eiern zu stinken, und er warf es aus dem Fenster. (Herrndorf 2012:188)

In diesem Abschnitt wird den beiden Jungen, Tschick und Maik, ein Fläschen "Elixier" von einem alten Mann geschenkt. Sein Vorgehen und ihre Ahnungslosigkeit erinnern an die alte literarische Tradition der Heldenromane, in denen die Helden eines Elixiers oder

Zaubertranks bedürfen um, oft lebenswichtige, Herausfordeungen zu überwinden und an ihr Ziel zu gelangen, dafür aber die Hilfe einer übergeordneten Instanz benötigen. Herrndorf scheint somit die alte Tradition der Heldenromane nicht nur zu erfüllen, sondern zugleich seinen Spott damit zu treiben. Denn die "Helden" bekommen tatsächlich ihren Heldentrank, ihr Elixier, doch anstatt ihnen das Leben zu retten, wird es unzeremoniell aus dem Fenster geworfen. Was Herrndorf mit dieser Szene intendierte, darüber gab er in einem Interview mit der FAZ Auskunft:

Das bin ich jetzt auch schon häufiger gefragt worden: Was das für ein Elixier ist, das der Alte mit der Flinte den beiden da aufdrängt? Aber das weiß ich ja auch nicht. Das war nur, weil mich beim Schreiben jemand auf die "Heldenreise" aufmerksam machte, ein Schema, nach dem angeblich fast jeder Hollywood-Film funktioniert. Da müssen die Protagonisten unter anderem immer ein solches Elixier finden. Habe ich natürlich gleich eingebaut. (Herrndorf 2010 in der FAZ)

Herrndorf gibt als Autor keine Geheimnisse preis und zieht vor, den Leser rätseln zu lassen. Die Funktion des Elexiers deutet Born (2016:41) folgendermaßen:

Das Elixier hat folglich den Zweck, das Heldenreise-Schema zu erfüllen, vielleicht aber noch mehr, überhaupt darauf aufmerksam zu machen, dass dieses Schema dem Autor bekannt und für ihn verbindlich ist. Für den uneingeweihten Leser bleibt es rätselhaft, den kundigen Leser erfreut es als Kommentar, der zeigt, dass die Romanhandlung in einer großen Texttradition steht. Dass bewusst auf das Schema der Heldenreise angespielt wird, kann als ironische Distanzierung oder augenzwinkernde Identifikation gedeutet werden. Dieses Verfahren ist in Herrndorfs OEuvre durchaus kein randständiges Phänomen. (Born 2016:41)

Herrndorf spielt in diesem Abschnitt offensichtlich mit dem Genre der Heldenreise. Der Funktionsverlust des Elixiers verändert nämlich die Verbindung zu diesem Genre, da er für manche Leser unverständlich und rätselhaft wirkt, während andere Leser eine Abgrenzung empfinden. Somit wird "das Genre der Heldenreise nicht nur parodiert – sondern auch aktualisiert" (Born 2016:44). Im Unterricht können die Lerner sich mit dieser Intertextualität, die Herrndorf sehr oft in seinen Werken benutzt, auseinander setzen. Ziel dieser Unterrichtsüberlegung ist die Bewusstmachung der Lerner für die Intertextualität auf den Ebenen der Sprache, des Textes und der Gattung. So können die Lerner für die unendlichen Möglichkeiten der Sprache sensibilisiert werden. Niemand kann eine Sprache in ihrer Ganzheit begreifen, verstehen oder erlernen. Die Leseerfahrung des Lesers spielt dabei eine große Rolle, da die eigenen Erfahrungen und das Vorwissen immer mit an einen Text herangetragen werden.

Als Vorentlastung kann von der Lehrkraft das Genre der Heldenreise vorgestellt werden. Anhand einiger bekannten Filme und Romane, wo die Helden durch ein Elixier gerettet werden, kann im Unterricht dann eine kurze Zusammenfassung mit Bildern und kurzen Videos präsentiert werden. Hieraus soll einerseits deutlich werden, dass viele

Texte genau dieser Tradition folgen und andererseits untersucht werden, welche gemeinsamen Merkmale sich identifizieren lassen.

Danach wird der obige Textausschnitt an alle Lerner verteilt. Dieser soll in Kleingruppen gelesen werden und Unterschiede zwischen den "typischen" Heldenreisen und diesem Text aufgezeichnet werden. Dann soll die folgende Aufgabe erarbeitet werden:

- => Vergleichen Sie die vorgestellten Romane und Filme der "typischen" Heldenreise mit der "Heldenreise" der Protagonisten.
- 1. Welche Unterschiede fallen Ihnen bei dem Vergleich auf?
- 2. Welche sprachlichen Mittel benutzt Herrndorf, diese "Heldenreise" darzustellen?
- 3. Wie wirkt es auf den Leser?
- 4. Wie hätten Sie sich in Tschick und Maiks Lage verhalten? Hätten Sie das Elixier aufbewahrt und in der richtigen Situation getrunken oder es auch sofort weggeworfen? Oder fallen Ihnen andere Ideen ein?
- 5. Schreiben Sie einen Text, ungefähr eine Seite lang, wie die Geschichte auch hätte verlaufen können.

Bei Herrndorf wird Intertextualität oft durch Ironie eingeführt, so wie auch in diesem Abschnitt. Born meint, dass Ironie und Intertextualität nach "kompetenten Lesern" verlangen, "die mit entsprechendem Vorwissen, bzw. entsprechenden Vorerwartungen an Texte herangehen" (Born 2016:45). Anhand der Fragen, die die Lerner beantworten müssen, soll ihnen gezeigt werden, wie dieses Vorwissen die Rezeption eines Textes verändern kann. Es soll ihnen nahegebracht werden, dass selbst Muttersprachler nicht immer genügend Vorwissen oder Kenntnis der eigenen Sprache besitzen, um alle Hinweise und Verweise wahrnehmen und deuten zu können.

Die fertigen Texte können zum Schluss im Plenum vorgestellt und eventuell auch gespielt werden. Daraus könnte für die Lerner deutlich werden, wieviele Möglichkeiten eine Gattung birgt und welche unterschiedlichen Merkmale die einzelnen Lerner in ihren Texten benutzt haben.

ii. Überlegung zu Tschick und Bilder deiner großen Liebe - Perspektivendarstellung

Auszug aus *Tschick*:

Und so lernten wir Isa kennen. Die Ellenbogen auf die vorderen Sitzlehnen gelegt, schaute sie von der Rückbank genau zu, wie Tschick den Lada anließ und Gas gab. Und natürlich hatten wir da überhaupt keine Lust drauf. Aber nach dieser Benzinsache war es schwer, sie nicht wenigstens ein

Stück mitzunehmen. Sie wollte unbedingt, und nachdem sie gehört hatte, dass wir Berliner waren, sagte sie, das wäre genau ihre Richtung. [...] Isa saß hinten und quasselte unaufhörlich. [...] Und auch was sie da redete, war gar nicht immer uninteressant. Ich meine, sie war nicht doof auf ihre Weise und auch Tschick biss sich nach einiger Zeit auf die Lippen und hörte ihr zu und nickte. [...] Trotzdem war es zwischen den beiden noch nicht ganz vorbei. (Herrndorf 2012:164f)

Auszug aus Bilder deiner großen Liebe:

Bei Tageslicht ist der Blonde ganz hübsch, er redet aber kaum. Das Reden erledigt der Russe. Schlitzaugen, dicke Lippen. Er sieht aus wie ich, wenn ich ein Junge wäre. Mir ist sofort klar was mit ihm los ist, und ich glaube, er weiß auch, was mit mir los ist. Da gibt es gleich Streit. Wir beschimpfen uns. Der Blonde hält sich raus. An einer Veränderung in seinem Gesicht kann ich sehen, dass er sich in mich verliebt hat. Er weiß es noch nicht. (Herrndorf 2014:121)

In diesen beiden Abschnitten wird die Begegnung zwischen den beiden Jungen, Maik und Tschick, und dem wilden Mädchen Isa dargestellt. Die erste Fassung ist aus der Perspektive Maiks und die zweite aus der Perspektive Isas. Beim ersten Lesen wird schnell deutlich, dass sie sehr unterschiedlich sind und das Erlebte anders in Worten gefasst wird. Für einen Unterricht der Didaktik der Literarizität bieten sich diese Textausschnitte insofern an, da anhand eines Spiels ein Einblick in die Komplexität und Mehrdeutigkeit der Sprache durch die Äußerungen vermittelt werden kann.

Rein formal betrachtet, erstreckt sich die Begegnung in *Tschick* von Kapitel 29 bis 34 und umfasst somit fast 30 Seiten, wobei die Begegnung in *Bilder deiner großen Liebe* in Kapitel 29 und 30 stattfindet und nur knappe 6 Seiten deckt. Trotzdem "nimmt die Begegnung eine Sonderstellung ein" (Hollerweger 2016:178). In *Tschick* ist sie, im Vergleich zu anderen Begegnungen auf ihrer Reise, viel länger, und in *Bilder deiner großen Liebe* läuft sie auf den Höhepunkt zu, da sie direkt vor dem Treffen Isas mit ihrer Halbschwester in Prag stattfindet (vgl. ebd.).

Im Unterricht können als Vorentlastung die beiden Texte gelesen werden. Von der Lehrkraft können zwei Personen ausgewählt werden, die die Abschnitte laut vorlesen. Dazu können dann im Plenum einige Gedanken ausgetauscht und diskutiert werden. Es ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht so wichtig, die unterschiedlichen Perspektiven tiefgründig zu besprechen.

In der nächsten Phase soll den Lernern anhand eines Spiels aufgezeigt werden, wie die unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten, die die verschiedenen Sprachstile (in diesem Fall die Beschreibungen) hervorrufen können,. Sechs Lerner können sich freiwillig melden und werden in zwei Gruppen geteilt. Die drei Personen in Gruppe 1 setzen sich in einer Dreiecksformation auf Stühle vorne im Raum. Wichtig ist, dass keiner den anderen sehen kann. Während dessen sollten die Personen aus Gruppe 2 den Raum

verlassen. Es wäre sehr hilfreich, wenn das Spiel aufgenommen werden könnte, damit Gruppe 2 es sich danach anschauen kann.

Die Personen der Gruppe 1 nennen wir nun Person A, Person B und Person C. Vor Person A liegt auf einem Tisch ein Bild mit einer Bauidee für Lego Bausteine. Es ist nur das Bild - keine Bauanleitung ist vorhanden. Vor Person B und Person C liegen auf dem Tisch alle nötigen Lego Bausteine. Die Aufgabe ist folgende: Person A soll möglichst genau erklären, wie die Bauidee aussieht und wie sie zu bauen ist, also die Bauanleitung in Worte fassen. Dabei spielt vor alle die Farbe, die Größe und die Form der Bausteine eine große Rolle. Personen B und C müssen dann die Anleitung befolgen und jeweils versuchen, die Bauidee umzusetzen. Die restlichen Lerner achten genau auf die Sprachverwendung der Person A.

Wenn die Bauidee einigermaßen umgesetzt ist, können die drei Personen die entstandenen Produkte mit den echten Lego Bausteinen vergleichen. Erfahrungsgemäß ist die Bauidee von Personen B und C anders umgesetzt als ursprünglich auf dem Bild zu sehen ist und unterscheidet sich auch von einander.

Danach kommt Gruppe 2 in den Raum und wird vor genau dieselbe Aufgabe gestellt. Person A der Gruppe 2 bekommt das gleiche Bild wie die der vorigen Gruppe und Personen B und C müssen die gleiche Idee umsetzen, wie die der vorigen Gruppe. Die Lerner sollten nun genau darauf achten, wie anders die Wörter und die Beschreibung der Person A dieser Gruppe ist. Obwohl die gleiche Bauidee beschrieben werden soll, wird die Anleitung anders in Worte gefasst. Auch die Umsetzung ist wahrscheinlich eine ganz andere.

Nachdem die Idee mit der Umsetzung der Gruppe 2 verglichen wurde, kann im Plenum Feedback gegeben werden. Wie haben die beiden Personen A die Bauidee beschrieben? Welche Worte haben sie benutzt? Wie effektiv waren sie? Was hätten sie anders sagen können? Es ist festzuhalten, dass dieselbe ursprüngliche Idee komplett anders ausfallen kann. Die Umsetzung der Bauidee der beiden Gruppen sieht als Endprodukt ganz anders aus.

Relevant für die Sensibilisierung der Literarizität der Sprache sind nicht nur die unterschiedlichen Stile, die die beiden Personen A benutzt haben, sondern auch die verschiedenen Deutungen, die Personen B und C dem Gehörten entnommen haben. Obwohl sie genau dieselbe Beschreibung gehört haben, haben sie diese trotzdem anders umgesetzt. Dieses Spiel gibt den Lernen einen Einblick in die Komplexität der Sprache, in die Mehrdeutigkeit der Äußerungen und die Vielschichtigkeit des Gesagten und

verweist so auf die Unterschiede in der literarischen Perspektivendarstellung der beiden Texte, die sich auf die gleiche Begegnung beziehen.

Als Abschluss kann in beiden Gruppen der Auftrag erteilt werden, einen kurzen Text zu schreiben, der die zentrale Begegnung aus der Perspektive einer dritten, neutralen Person erzählt. Es soll dabei eine Außenperspektive entstehen, die einen anderen Stil benutzt und trotzdem dieselben Gegebenheiten beschreibt. Die Texte können im Plenum vorgelesen und abschließend besprochen werden.

Wolfgang Herrndorfs Bilder deiner großen Liebe

Bilder deiner großen Liebe erzählt die Geschichte der verrückten, doch hellsichtigen Isa, die dem Leser auch schon im Roman Tschick begegnet ist und von der der Autor in seinem Blog meinte: "Tschick-Fortsetzung aus Isas Perspektive angefangen. Mach ich aber nicht. Mach ich nicht." (19.06.2011 - Herrndorf 2015: 213). Herrndorf hat sich aber schließlich anders entschieden und es doch gemacht; es wurde zur zweiten Road Novel, dieses Mal aber eine Reise zu Fuß. Zunächst kam die Arbeit gut voran und Herrndorf schreibt in seinem Blog: "Mit etwas Rumprobieren einen Ton gefunden, schreibt sich wie von selbst. Und praktisch: kein Aufbau. Man kann Szene an Szene stricken, irgendwo einbauen, irgendwo streichen, irgendwo aufhören." (31.03.2012 - Herrndorf 2015:31)

iii. Überlegung 1 zu Bilder deiner großen Liebe - filmisches Erzählen

Die Wärme des Tages ist im Gras. Ich liege auf dem Rücken. Weiß umrandete Wolken ziehen vor dem Mond vorbei. Ich stelle mir vor, jemand sieht mich von oben, aber niemand sieht mich. Dabei liege ich so malerisch. Das glaube ich, und ich fühle mich so wohl und so tot und wie ein aufgestauter Fluss, über den in der Nacht immer wieder einmal der Wind geht. (Herrndorf 2014:59)

In diesem Abschnitt begegnet der Leser einem für Herrndorf typisches Merkmal. Wie oft in der Gegenwartsliteratur, schreibt auch Herrndorf oft eher fragmentarisch, aber was ihn auszeichnet, ist das filmische Erzählen. In einem Beitrag im Band *Wolfgang Herrndorf lesen*, beschreibt Führer (2016:31) dies als eine Veränderung des Textes durch verschiedene Erzähltechniken. Dabei sind zwei Kennzeichen zu unterscheiden: "die Audiovisualisierung der Literatur" und "die Einbindung des Aspekts der Bewegung" (ebd.) Weiterhin kann auch zwischen dem offenen und dem verdeckten Typos des filmischen Erzählens unterschieden werden, wobei dieser Textauschnitt eher dem offenen Typos zugeordnet werden würde. Das heißt, dass dieser Text formal filmisch erzählt ist, aber auf inhaltlicher Ebene keinen Film einbindet (ebd.).

Typologisch könnte man also den Roman auf Zeitstrukturen oder Raum- oder Figurenverhältnisse untersuchen (vgl. Führer 2016:32). Dieser Textausschnitt eignet sich meines Erachtens sehr gut für eine Betrachtung der Raumverhältnisse. Isa ist eine intradiegetische Erzählerin. Der Leser erlebt somit die erzählte Welt aus ihre Perspektive, hier vor allem was ihre Augen sehen. Isa liegt auf ihrem Rücken und schaut nach oben. Sie sieht die Wolken, die am Nachthimmel vorüberziehen. Dann stellt sie sich vor, wie jemand sie von oben sieht. Plötzlich ändert sich die Perspektive des Lesers und ungewollt wird man in die Lage der von oben schauenden Person versetzt. Man sieht Isa malerisch im Gras liegen und vielleicht kann man sich verbildlichen, wie sie ein aufgestauter Fluss ist, über den der Wind weht.

Für den Unterricht lohnt sich eine Untersuchung dieses kurzen Abschnitts. Als Einleitung kann der Lehrer diesen Textausschnitt laut vorlesen, während die Lerner ihre Augen verschlossen halten und still sitzen. Die vorher erteilte Aufgabe ist, einfach nur zuzuhören und sich die Szene vorzustellen. Man könnte eventuell auch einen längeren Abschnitt oder sogar die ganze Seite vorlesen. Anschließend kann im Plenum besprochen werden, was man "wahrgenommen" hat.

Diese Besprechung kann durch leitende Fragen des Lehrers in die Richtung des filmischen Erzählens geführt werden. Aus welcher Perspektive sieht man Isas Umgebung? Wenn man "mit Isas Augen" schaut, warum kann man plötzlich Isa im Gras sehen? Wo ist es üblich so einen Perspektivenwechsel wahrzunehmen?

Diese Schwenkung der Kamera kommt natürlich normalerweise im Film vor. Aber in Bilder deiner großen Liebe hat Herrndorf diese Technik noch gesteigert. Nachdem diese Textstelle als Einleitung im Unterricht eingesetzt wurde, können die Lerner sich auf ein ganzes Kapitel des Perspektivenwechsels und der verwirrenden Raumverhältnisse einlassen.

Dann stehe ich vor einem Zaun. Hinter dem Zaun liegt ein Feld. Auf dem Feld steht ein Haus zwischen sechs hohen Buchen. Ich stelle mir vor, wie mein Leben jetzt weitergehen würde, wenn es nicht mein Leben wäre, sondern ein Roman. Dann wäre das Haus jetzt mein Haus [...] und jetzt würde ich dort mit einer Schürze in der Küche stehen. [...] Mit auf den Tisch gestützten Ellenbogen würde ich aus dem Fenster schauen und seufzen [...] Und während ich so weine und klage und den Glauben an Gott verliere, würde der Romanautor die Gelegenheit nutzen, noch einmal schnell mein Leben vor den Augen des Lesers vorbeiziehen und dabei meinen Charakter in allen Facetten leuchten zu lassen, so in der Art wie Bilder auf einem Kalender. [...] Ich habe eine Hand auf den Zaun gelegt, da kommt ein riesiger Schäferhund aus Richtung des Hauses auf mich zugerast und bellt und beißt in die Luft. [...] Ich renne. Hinter Gut Hohenbuchen kommt freies Feld. Das Gebell habe ich noch kilometerweit in den Ohren. (Herrndorf 2014:25-29)

In Kleingruppen können die Lerner dieses Kapitel im Unterricht untersuchen. Zu Anfang erlebt der Leser noch die Handlung aus Isas Perspektive. Danach ist es fast, als erlebe man Isa aus ihrer Gedankenwelt. Sie beschreibt eine Szene, wie sie in einem von ihr vorgestellten Roman stattfindet. Folgende Fragen könnten als Anregung dienen, die Überlegungen sollten aber nicht nur auf diese Aspekte eingeschränkt werden.

- 1. Kann man sich die unterschiedlichen Kameraschnitte, wie sie in einem Film vorkommen würden, vorstellen? Warum?
- 2. Welche klanglichen Aspekte sind von Herrndorf in diesem Abschnitt eingebunden, die ihn wie einen Film wirken lassen?
- 3. Diesen Abschnitt könnte man als Handlung innerhalb einer anderen Handlung bezeichnen. Doch da kommt noch eine dritte Handlung innerhalb der zweiten Handlung vor. Wie wird diese visuell inszeniert?
- 4. "Gut Hohenbuchen" ist der Name, der erst im "zweiten Roman" vorkommt. Trotzdem ist es Isa, die im "ersten Roman" zum Schluss tatsächlich von dort wegrennt. Wie wirkt diese Perspektivenvermischung auf den Leser? Schaut man Isa nach, wie sie wegrennt oder sieht man eher wieder die Welt aus ihren Augen?

Aus diesen Fragen sollte deutlich geworden sein, dass die Perspektive des Lesers sich wie die Kameraschwenkungen eines Films verändert. Obwohl Isa von einem "Roman" redet, zeigen die klanglichen und visuellen Aspekte, dass es in der Typologie auch viele Merkmale des filmischen Erzählens aufweist. Insofern könnte man sagen, dass Herrndorf nicht nur genreübergreifend, sondern auch medialübergreifend schreibt. Die Sprache, die er benutzt, reiht er nicht nur nach Logik und Bedeutung aneinander, damit sich ein zusammenhängender Inhalt ergibt, er widersetzt sich der für eine intradiegetische Erzählerin typische Erzähltechnik und benutzt das filmische Erzählen, um mit der Sprache zu spielen und einen außergewöhnlichen Effekt zu schaffen.

Zum Abschluss dieser Einheit kann von den Lernern ein Storyboard erstellt werden. Das heißt, dass die Lerner in der Kleingruppe die unterschiedlichen Szenen auf einem Poster festhalten. Im traditionellen Sinn sollten diese Szenen gezeichnet werden, aber meines Erachtens kann dieses auch mit Hilfe ausgedruckter Bilder zusammengestellt werden. Als Endprodukt können die Lerner dann visuell die verschiedenen Perspektiven auf einen Blick wahrnehmen. Eine Möglichkeit wäre, mit einer Kamera einige Fotos aufzunehmen und sie dann als Inszenierung in einem Storyboard zusammenzutragen. Auditive Effekte können auf kreative Weise hinzugefügt werden.

iv. Überlegung 2 zu Bilder deiner großen Liebe - Zitathaftigkeit der Sprache

Die Wärme des Tages ist im Gras. Ich liege auf dem Rücken. Weiß umrandete Wolken ziehen vor dem Mond vorbei. Ich stelle mir vor, jemand sieht mich von oben, aber niemand sieht mich. Dabei liege ich so malerisch. Das glaube ich, und ich fühle mich so wohl und so tot und wie ein aufgestauter Fluss, über den in der Nacht immer wieder einmal der Wind geht. (Herrndorf 2014:59)

Obwohl hier wieder der gleiche Textabschnitt wie in der vorigen Überlegung zitiert wird, bietet sich eine komplett andere Didaktisierungsmöglichkeit an. Für einen belesenen Leser kommen einige Aspekte aus diesem Text bekannt vor. In *Die Leiden des jungen Werther* von Goethe gibt es im ersten Buch einen sehr ähnlichen Abschnitt:

Am 10. Mai [...] Ich könnte jetzt nicht zeichnen, nicht einen Strich, und bin nie ein größerer Maler gewesen als in diesen Augenblicken. Wenn das liebe Tal um mich dampft, und die hohe Sonne an der Oberfläche der undurchdringlichen Finsternis meines Waldes ruht, und nur einzelne Strahlen sich in das innere Heiligtum stehlen, ich dann im hohen Grase am fallenden Bache liege, und näher an der Erde tausend mannigfaltige Gräschen mir merkwürdig werden; wenn ich das Wimmeln der kleinen Welt zwischen Halmen, die unzähligen, unergründlichen Gestalten der Würmchen, der Mückchen näher an meinem Herzen fühle, und fühle die Gegenwart des Allmächtigen, der uns nach seinem Bilde schuf, das Wehen des Alliebenden, der uns in ewiger Wonne schwebend trägt und erhält; mein Freund! [...] (Goethe 1771)

Die Ähnlichkeit liegt nicht im Stil oder in der Syntax, sondern in den Elementen, aus denen der Text zusammengesetzt ist. Hier wird der Mensch unzertrennlich mit der Natur verbunden, fast verschmelzen sie zu einem Ganzen. Dieses bietet die Möglichkeit sich mit der Intertextualität als Ziel der Didaktik der Litarizität zu befassen und die Lerner für die Zitathaftigkeit der Sprache zu sensibilisieren. Als Ziel dieser Überlegung steht auch die Bewusstmachung der unterschiedlichen Effekte derselben Elemente in verschiedenen Kontexten bzw. Texten.

Zu Anfang des Unterrichts werden die Lerner in zwei große Gruppen geteilt. Die eine Hälfte bekommt den Textausschnitt aus *Bilder deiner großen Liebe* von Herrndorf, die andere Hälfte den Textausschnitt aus *Die Leiden des jungen Werther* von Goethe. In diesen Gruppen können nun Kleingruppen gebildet werden, so, dass alle in einer Kleingruppe denselben Text haben. Die Aufgabe ist, sich den Text genau anzuschauen und zu untersuchen: Die wichtigsten Elemente, aus denen der Text besteht, sollen notiert werden. Das wären also Objekte oder Dinge, die genannt werden oder Verben, die die Handlung beschreiben oder auch Beschreibungen der Umgebung. Übergeordnete Begriffe oder Wörter, die nicht genau so im Text vorkommen, aber trotzdem das Gesagte erfassen, können auch miteingeschlossen werden.

Die verschiedenen Gruppen werden sehr wahrscheinlich alle unterschiedliche Wörter aufschreiben, aber sie sollten sich trotzdem ähneln. Danach werden die notierten Wörter unter den Gruppen ausgetauscht. Die Gruppen mit den Herrndorf Texten bekommen

Wörterlisten mit den Elementen aus dem Goethe Text und umgekehrt. Nun kann verglichen werden, welche Elemente sich aus der fremden Wörterliste im eigenen Text wiederfinden.

Bevor der Lehrer den Gruppen auch den zweiten Text austeilt, sollten die Lerner mit den Elementen auf der fremden Wörterliste einen eigenen kurzen Text produzieren. Dieses soll dazu dienen den Lernern zu zeigen, wie viele unterschiedliche Texte aus den selben Wörtern zustande kommen können. Wenn die Texte fertig sind, können sie im Plenum vorgelesen und diskutiert werden.

Vor allem soll es aber aufzeigen, welche vielschichtigen Bedeutungen ein Wort annehmen kann, wenn sich der Kontext, der Stil und die Ausdrucksweise ändert. Die produzierten Texte sollten bestenfalls im Raum aufgehangen und öfter gelesen werden. Zum Schluss sollten alle Lerner beide Texte in Ruhe untersuchen und vergleichen.

Fazit

Eine Fremdsprache zu erlernen ist mit vielen Herausforderungen verbunden. Wichtig ist nicht nur, die Sprache zu verstehen und selbst inhaltlich verstanden zu werden, sondern man muss auch die Ausdrucksebene und das Nicht-gesagte einer Kommunikationssituation interpretieren und auf symbolischer Ebene, im Austausch mit muttersprachlichen Gesprächspartnern, effektiv und tiefgründig interagieren können. Dieser Lernprozess ist niemals abgeschlossen und muss immer wieder aufs Neue durchgeführt werden.

Die Didaktik der Literarizität, wie auch die symbolische Kompetenz, zielen im Fremdsprachenunterricht darauf hin, den Lernern diese Aspekte der Sprache nahezubringen und sie für die Besonderheiten der sprachlichen Ausdrucksweise zu sensibilisieren. Wie im vorliegenden Beitrag gezeigt wurde, können diese Zielsetzungen durch die Literatur erkenntlich gemacht werden.

Herrndorfs Romane bieten sprachliche Besonderheiten, den leichten Hauch der Ironie und genreüberschreitende Techniken, die etliche Untersuchungsperspektiven ermöglichen, ohne dass jemals alles zu deuten wäre. Und genau das ist das Ziel der Didaktik in der Literatur – Sprache ist kein festgesetztes Regelsystem, sie ist ein kreativer Prozess, der immer wieder neu und in allen möglichen Kombinationen realisiert werden kann.

Literatur

- BORN, STEFAN (2016): Intertextualität bei Wolfgang Herrndorf. Potenziale für die Stildidaktik. In: Standke (Hg.): Wolfgang Herrndorf lesen: Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 41-52.
- DOBSTADT, MICHAEL (2009): "Literarizität" als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. In: Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 46, S. 21-30.
- DOBSTADT, MICHAEL / RIEDNER, RENATE (2011a): Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44, S. 5-14.
- DOBSTADT, MICHAEL / RIEDNER, RENATE (2011b): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert/Riedner/Schiedermair (Hgg.) (2011): Deutsch als Fremdsprache und Literarturwissenschaft. München: Iudicium Verlag GmbH, S. 99-115.
- DOBSTADT, MICHAEL / RIEDNER, RENATE (2012): "Sprache": Literatur Sprache Literarizität. Modul "Literatur und ihre Didaktik". Universität Leipzig.
- DOBSTADT, MICHAEL / RIEDNER, RENATE (2014): "Dann machen Sie doch mal etwas anderes" Das Literarische im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: Bernstein/Lerchner (Hgg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Musik Kunst Film Theater Literatur. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag, S. 17-31.
- DOBSTADT, MICHAEL / RIEDNER, RENATE (2017): Literatur Lesen Lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2. Stuttgart, S.83-97. [noch unveröffentlicht]
- FÜHRER, CAROLIN (2016): "Es wird eigentlich nichts erzählt, oder?" Wolfgang Herrndorfs Debütroman In Plüschgewittern im Literaturunterricht der Sekundarstufen. In: Standke (Hg.): Wolfgang Herrndorf lesen: Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 9-24.
- FÜHRER, CAROLINE (2016): Intermediales Erzählen. Oh Boy! und In Plüschgewittern als Generationeporträts? In: Standke (Hg.): Wolfgang Herrndorf lesen: Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 25-40.
- GOETHE INSTITUT ET AL. (Hgg.) (2011): Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44, S. 68-70.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG (1771): Die Leiden des jungen Werther. [Online abrufbar unter: http://gutenberg.spiegel.de/buch/die-leiden-des-jungen-werther-3636/1 [17.11.2017]
- HERRNDORF, WOLFGANG (2012): Tschick. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- HERRNDORF, WOLFGANG (2014): Bilder deiner großen Liebe. Ein unvollendeter Roman. Berlin: Rowohlt Berlin Verlag.
- HERRNDORF, WOLFGANG (2015): Arbeit und Struktur. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- HOLLERWEGER, ELISABETH (2016): Ver-rückte Welt? Von De- und Rekonstruktion von Ich Natur Gesellschaft in Wolfgang Herrndorfs Bilder deiner großen Liebe. In: Standke (Hg.): Wolfgang

- Herrndorf lesen: Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 167-184.
- KRAMSCH, CLAIRE (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal 90(2), S. 249-252.
- KRAMSCH, CLAIRE (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44, S. 35-40.
- LENZ, LUTZ (2016): Wolfgang Herrndorf: "Bilder deiner großen Liebe". Deutsch betrifft uns. Aachen: Bergmoser & Höller Verlag AG, 3.
- MAIWALD, KLAUS (2016): Literarische Qualität und (Re-)Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeiten in der neueren deutschen Kinder- und Jugendliteratur: aufgezeigt an Romanen von A. Steinhöfel, M. Wildner und W. Herrndorf. [Online abrufbar unter: http://opus4.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/3809/Maiwald_KJL.pdf [16.11.2017]
- STANDKE, JAN (2016): Wolfgang Herrndorf lesen: Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- WEINRICH, HARALD (1985): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Ders.: Wege der Sprachkultur. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, S. 221–245.

Kulturwissenschaftliche Landeskundedidaktik in der Deutschlehrerausbildung Burkina Fasos

Methodisch-didaktische Vorschläge zur handlungsorientierten Vermittlung kultureller Deutungsmuster

CLÉMENT COMPAORÉ

Ecole Normale Supérieure Koudougou

Abstract

This paper is concerned with the application of cultural patterns of interpretation based on Claus Altmayer's concept of cultural studies for the didactics of area studies in the academic teaching of German as a foreign language (GFL). The reflections focus on the context of the task-based teaching of area studies in the training for future teachers of GFL in Burkina Faso.

In the first part of the article, an attempt is made on the one hand to show the significance and the special features of the didactics of regional studies in Burkina Faso in the training of German teachers. On the other hand, theoretical insights are developed based on three main approaches in the development of the didactics of regional studies. The second part presents Altmayer's approach from a didactic perspective.

The final part conceptualizes, within the framework of topic-oriented and group-oriented approaches, both a preliminary learning activity and consolidation activities, in which the task-based teaching of cultural patterns of interpretation is the focal point of a cultural-studies-based didactics of area studies. The learning activities are devised using the methodological/didactics approach of scenario-based didactics.

Einleitung

Gegenwärtige mahnende Verweise auf das Teilgebiet Landeskunde bzw. Kulturstudien des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beziehen sich im Allgemeinen auf "die fehlende Wissenschaftlichkeit und de[n] sich daraus ergebende[n] Dilettantismus sowie die Unübersichtlichkeit und Unklarheit der landeskundlichen Zielsetzungen und didaktischen Konzepte" (vgl. Altmayer 2017: 4 f.). Ferner hebt Köck zu Recht hervor, dass

[kulturwissenschaftliche Theorien] trotz [ihrer] zunehmenden Etablierung [...] in der Theorie [...] bis dato kaum Eingang in Lehrmaterialien oder Curricula gefunden haben, in der fremdoder zweitsprachlichen Praxis dominieren nämlich nach wie vor Faktenwissen und interkulturelle Ansätze (2017: 89).

Der vorliegende Beitrag fokussiert deswegen methodisch-didaktische Fragen zur Vermittlung kultureller Deutungsmuster an angehende DaF-Lehrkräfte in Burkina Faso. Die Zielsetzung des Beitrags liegt in der Erarbeitung von Vorschlägen zur handlungsorientierten Vermittlung kultureller Deutungsmuster in der Deutschlehrerausbildung Burkina Fasos. Zunächst wird die aktuelle Situation des

Stellenwerts der Landeskunde bzw. Kulturvermittlung im Germanistik- und DaF-Studium Burkina Fasos dargestellt. Danach werden drei didaktische Hauptansätze diskutiert, die die Landeskunde im Allgemeinen durchschritten hat bzw. noch durchschreitet. Anschließend widmen sich die Überlegungen dem kulturwissenschaftlichen Konzept Altmayers im Hinblick auf seinen Kulturbegriff, seine Implikationen für die Landeskunde im DaF-Unterricht sowie seine konkrete Umsetzbarkeit in einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Zum Schluss werden Unterrichtsszenarien zur handlungsorientierten Vermittlung kultureller Deutungsmuster unter besonderer Berücksichtigung der DaF-Lehrerausbildung im burkinischen Bildungskontext konzipiert.

Landeskundedidaktik im Germanistik- und DaF-Studium Burkina Fasos

Gut durchdachte, doch theoriebasierte didaktische Konzepte scheitern zum großen Bedauern eines Seminarleiters oft in der Praxis, weil sie an der Realität vorbei entwickelt wurden. Um dem vorzubeugen, sind die aktuellen Gegebenheiten der Landeskundevermittlung im Laufe des Beitrags in Bezug auf Burkina Faso zu berücksichtigen. Das Ziel des folgenden Abschnitts besteht daher darin, die Stellung der Landeskundedidaktik im burkinischen Germanistik- und DaF-Studium und deren inhaltliche Schwerpunkte aufzuzeigen. Anschließend sollen kritische Fragestellungen angeregt werden, die helfen sollen, die gegenwärtige Lage der Landeskunde in diesem Land zu ergründen.

Landeskundedidaktik in den Germanistikstudiengängen

In den vor Kurzem überarbeiteten Lehrplänen der *Licence*- und Masterstudiengänge zählt *Civilisation* zu den Teilgebieten, die während des Germanistikstudiums an der Université Ouaga I Pr Joseph KI-ZERBO in Ouagadougou in der Lehre vertreten sind. Wegen des Fehlens einer fachkundigen Lehrperson bleibt das Angebot im Vergleich zu anderen Teilgebieten wie der Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft lehrstundenmäßig auf ein Minimum reduziert. Den alarmierenden Mangel an Spezialisten in *Civilisation*, "civilisationnistes", stellt ebenfalls Martens (2006: 9) in Frankreich fest.

Das Teilgebiet *Civilisation* in Burkina Faso widmet sich ausdrücklich der deutschsprachigen bzw. insbesondere der deutschen Landeskunde, jeweils *Civilisation des pays gemanphones* und *Civilisation allemande* genannt. Es handelt sich dabei zusammengefasst um eine hauptsächlich geschichtsorientierte, deutschlandfokussierte Landeskunde. Zu den Schwerpunkten der Seminarinhalte gehören die Habsburgermonarchie (1740–1780), das Deutsche Kaiserreich oder Zweites Reich (1871–1918), die Österreichisch-Ungarische Monarchie (1867–1918), die deutsche

Kolonialgeschichte in Afrika vor und nach dem Ersten Weltkrieg, die Weimarer Republik (1918–1933), der Erste Weltkrieg, die Wirtschaftskrise sowie der Zweite Weltkrieg. Die jüngste Geschichte Deutschlands wird ebenfalls gelehrt. Themen dabei sind der Wiederaufbau Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg, die Berliner Mauer und der Kalte Krieg, die Wiedervereinigung, die soziale Marktwirtschaft, das heutige politische System Deutschlands, das deutsche Grundgesetz, der Föderalismus in Deutschland sowie Deutschland und die Europäische Union.

In Ost- und Südafrika wurden hingegen als Reaktion auf einen zunehmenden Legitimationszwang von Germanistikstudiengängen "Innovationen und Neustrukturierungen sowohl der Inhalte als auch der Methoden" notwendig (vgl. Okoko 2014: 6). An der University of Nairobi und an der Kenyatta University werden beispielsweise folglich Lehrveranstaltungen angeboten, "die sich mit der Kultur des deutschsprachigen Raums, interkultureller Kommunikation in den Bereichen Forschung, internationale Beziehungen und Wirtschaft sowie Mehrsprachigkeit befassen" (vgl. Okoko 2014: 7). Für einen umfassenden Überblick über den aktuellen internationalen Diskurs in Forschung und Lehre des Teilgebiets *Civilisation allemande* aus Sicht frankophoner Germanistinnen und Germanisten empfiehlt sich insbesondere die Arbeit von Lüsebrink und Vaillant (2013).

Landeskundedidaktik in der DaF-Lehrerausbildung

Die in diesem Beitrag entworfenen Lernszenarien zur Vermittlung kultureller Deutungsmuster im akademischen DaF-Unterricht richten sich an Studierende der Pädagogischen Hochschule Ecole Normale Supérieure (ENS), ehemals Ecole Normale Supérieure de Koudougou (ENSK) genannt. Die Zulassung zu dieser burkinischen Hochschule, die an einem Standort in Koudougou und einem anderen in Ouagadougou angesiedelt ist, setzt das Bestehen einer staatlichen Aufnahmeprüfung voraus. Die Hochschule ENS ist für die bundesweite Aus- und Fortbildung von staatlich akkreditierten Gymnasiallehrkräften im dortigen Bildungsraum zuständig. Die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte dauert insgesamt zwei Studienjahre. Die Studierenden in der Fachrichtung Deutsch als Fremdsprache haben mindestens bereits ein sechssemestriges Licence-Studium - mit einem Bachelor vergleichbar - in Germanistik an der Université Ouaga I Pr Joseph KI-ZERBO in Ouagadougou abgeschlossen. Das erste Jahr wird dem Erwerb fachtheoretischen Wissens gewidmet. Aufgrund des zentralisierten Profils der Bildungseinrichtung belegen die Studierenden sowohl fachübergreifende als auch fachspezifische Kurse je nach Studienausrichtung. Das zweite Ausbildungsjahr konzentriert sich auf die Unterrichtspraxis. Die Studierenden absolvieren ein Pflichtpraktikum in einem staatlichen Gymnasium. Nach dem erfolgreichen Abschluss erlangen sie den Grad CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'enseignement Secondaire) und werden somit staatlich angestellte Deutschlehrkräfte.

Roche weist in Bezug auf den Stellenwert der Landeskunde in der Lehrerausbildung darauf hin, dass sie noch unzureichend berücksichtigt wird: "In der Lehrerbildung wird das Thema nur am Rande behandelt. Deshalb fehlt Lehrkräften häufig die Kompetenz oder Bereitschaft, landeskundliche Themen zu vermitteln." (2013: 298) Gleichermaßen weist Bationo mit den folgenden Fragen auf die Notwendigkeit einer konsequenten Kulturvermittlung für angehende DaF-Lehrkräfte hin:

Wie können die Lehrkräfte ihre Unterrichtsziele über die deutsche Geschichte oder die deutsche Kultur erreichen, wenn sie sich mit diesen Themen während der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule der Universität Koudougou (Ecole normale supérieure de l'Université de Koudougou (ENS / UK)) nicht auseinandersetzen? (2015: 569)

Der vorliegende Beitrag betont deshalb den notwendigen Bedarf nach einer verstärkt forschungsorientierten kulturwissenschaftlichen Landeskundedidaktik sowohl während des Germanistikstudiums als auch in der Deutschlehrerausbildung. Der wesentliche Grund für die Kulturvermittlung in der Ausbildung burkinischer Fremdsprachenlehrkräfte lässt sich auf die Kulturpolitik Burkina Fasos zurückführen. Sie setzt sich nämlich dadurch "zum Ziel, die eigene kulturelle Identität zu bewahren, die seit der Kolonisierung allmählich verloren geht" (vgl. Bationo 2021: 43). Es lassen sich folgende weitere triftige Gründe erwähnen, die untermauern, warum sich Landeskunde im Germanistik- und DaF-Studium Burkina Fasos zunehmend kulturwissenschaftlich profilieren sollte: "Sprache [gilt] als Vehikel der Kultur" (vgl. Bationo 2014: 14), das Zeitalter der Globalisierung und Internationalisierung führt zu verstärkten kulturellen Grenzüberschreitungen (vgl. Altmayer 2017: 5 ff., Bationo 2014: 17, Okoko 2014: 3 f.) und die damit einhergehenden Anforderungen des Arbeitsmarkts an Germanistikabsolventen, was Kulturkompetenzen betrifft (vgl. Hamann 2014: 144 zur Vorstellung der Berufsziele der Studierenden mit den realistischen Arbeitsmarktaussichten in Togo sowie Okoko 2014: 7 über die arbeitsmarktgemäße Kulturdidaktik in Germanistikstudiengängen Ost- und Südafrikas).

Hauptansätze in der Entwicklung der Landeskundedidaktik

Das Ziel des folgenden Abschnitts besteht darin, drei grundlegende landeskundliche Hauptansätze als Hintergrundwissen darzustellen, die sich in die Landschaft der Landeskundevermittlung im DaF-Bereich mit Neu- und Umstrukturierungen durchgesetzt haben, und sie kritisch zu beleuchten. Es handelt sich um den faktenorientierten, den kommunikativen und den interkulturellen Hauptansatz. Auf eine aktuelle Bestandsaufnahme der Landeskunde/Kulturstudien und des kulturellen Lernens im Fach DaF/DaZ in den letzten zehn Jahren wird bewusst verzichtet. Hierzu empfiehlt

sich der umfassendere und kritische Beitrag von Koreik und Fornoff (2020), der außerdem einen Blick auf potenzielle zukünftige Arbeitsschwerpunkte wirft.

Faktenorientierter Hauptansatz

Der faktenorientierte Landeskundehauptansatz, chronologisch als Erstes erwähnt, orientiert sich sowohl an der Vermittlung von Informationen über "Fakten, Zahlen und Daten zur politischen Struktur, Geographie oder Wirtschaft" als auch an der "Beschreibung bestimmter kultureller Phänomene" wie zum Beispiel von Sitten und Bräuchen (Padrós und Biechele 2003: 18 f.). Die Behandlung historischer Themen beweist, dass die Geschichtswissenschaft für die Landeskundevermittlung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als bedeutender Baustein genutzt wird (vgl. Koreik 2010: 1481 f.).

Zweifelhaft ist die Erreichbarkeit der mit einer derart orientierten Landeskunde verfolgten Ansprüche. Sie schreibt sich zusätzliche Aufgaben zu, verliert somit den Überblick über ihre eigenen Schwerpunkte und ihre Eigenartigkeit, da sie stark auf die Erkenntnisse der Bezugswissenschaften angewiesen sein wird. Zusammengefasst vernachlässigten sowohl der Landeskunde- als auch der Fremdsprachenunterricht lange Zeit die Erkenntnis, dass Sprache in erster Linie dem Kommunikationszweck dient. Der kommunikative Hauptansatz der Landeskundedidaktik, der als Nächstes diskutiert wird, versucht, dieses Manko zu beheben.

Kommunikativer Hauptansatz in der Landeskunde

Die kommunikative Landeskunde gilt als Rückwirkung der kommunikativen Fremdsprachendidaktik und -methodik. Ausschlaggebende Einflüsse kamen von der Integration der Pragmalinguistik, die "Sprache als eine besondere Form menschlichen Handelns" betrachtet (vgl. Neuner und Hunfeld 1993: 152). Der Landeskundeunterricht findet darüber hinaus nicht mehr isoliert neben dem Deutschunterricht als autonomes Fach statt, sondern wird in ihn integriert. Die Themenauswahl in der Vermittlung von "Landeskunde als sprachliches Handeln" liegt der Annahme zugrunde, dass sich die Lernenden später in der gleichen Kommunikationssituation befinden werden (vgl. Padrós und Biechele 2003: 43). Das Spektrum der Inhalte umfasst Alltagsphänomene und dreht sich um die Frage, wie Leute wohnen, sich erholen, miteinander in Verbindung treten, am Gemeinwesen teilnehmen, sich versorgen, arbeiten/ihren Lebensunterhalt sichern, sich bilden (vgl. Pauldrach 1992: 6).

Mit diesem Hauptansatz rückt dabei die Gefahr näher, landeskundliche Informationen auf die zu bewältigende Alltagskommunikation einzuengen, und sie wird als "Flucht vor

den 'Aporien der Totalität' in den Alltag kritisiert" (vgl. Hackl 2001: 1210 f.). Die Vermittlung und Erforschung eines umfassenden Alltagswissens im akademischen Bereich stößt ohne Zweifel auf die Herausforderung, dass sie mit der "Banalität des Alltags" konfrontiert wird. Es liegt auf der Hand, dass die Textinhalte nur kontextuell – sowohl zeitlich als auch räumlich – sein können. Es bleibt schließlich zu hinterfragen, welchen Platz die Ausgangskultur noch gewinnt. Ausgerechnet dieser Aspekt begründet die Berücksichtigung des interkulturellen Kontexts.

Interkultureller Landeskundehauptansatz

Landeskunde im Sprachunterricht wird als ein möglicher Ort zum interkulturellen Lernen begriffen. Die Lernenden sollen befähigt werden, "sich ihrer eigenkulturellen Lern- und Handlungsvoraussetzungen bewußt [sic]" zu werden, "Einsichten in die Mechanismen der Wahrnehmung und Interpretation von Realität" zu gewinnen und "die eigene Realität als eine Realität neben anderen begreifen" zu lernen. Es dürfte darunter verstanden werden, dass im Allgemeinen die Zielkultur "nicht mehr aus einer Art distanzierter Aquariumsperspektive betrachtet wird, sondern im Zusammenhang mit anderen Kulturen und vor allem der eigenen Gesellschaft und Kultur" (vgl. Lüsebrink 2003: 64).

Skepsis an diesem Hauptansatz, was den Umgang mit Vorurteilen betrifft, kommt auf, sobald man sich mit den Methoden befasst. Die in den Lehrwerken oder im Unterricht behandelten kulturellen Themen führen im ersten Schritt zur Konstituierung eines Bilds vom Zielsprachenland und daher zu Typisierungen bzw. Stereotypen. Im Beitrag von Cramer (2017) wird mithilfe von Beispielen zum Thema Mahlzeiten aus älteren Lehrwerken die Darstellung von Stereotypen in landeskundlichen Materialien durch die Konstruktion nationaler, kultureller Homogenität erforscht. Zugleich wirft Altmayer die Problematik einer homogenen Auffassung von Nationalkulturen auf. Des Weiteren sollten Lernende nach Altmayer nicht als bloße Repräsentanten ihrer Kultur betrachtet werden, sondern vielmehr als Individuen, die im Zeitalter der Globalisierung "kulturelle Hybridität, Mehrsprachigkeit und multikulturelle Biographien" manifestieren können (vgl. 2006: 46 ff.). Insbesondere für die burkinischen Deutschstudierenden und Deutschlernenden trifft dies zu. Sie sind nämlich einerseits per se mehrsprachig: Sie beherrschen mindestens drei Sprachen – eine der einheimischen Sprachen, Nationalsprachen genannt, Französisch und Englisch, denen Deutsch als vierte oder fünfte Fremdsprache folgt. Andererseits wachsen sie in einem heteroethnischen Kulturraum auf und leben in einem mehrkulturellen Kontext (vgl. Bationo 2016: 116).

Aufgrund der in den drei diskutierten Hauptansätzen aufgezeigten Schwachstellen liegt der Fokus des vorliegenden Beitrags auf einer kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde.

"Kulturelles Lernen" durch die Vermittlung kultureller Deutungsmuster

Die etwa seit Ende der 1980er-Jahre ausgelöste grundsätzliche Umorientierung auf Kultur, kurz gesagt die "cultural turn(-s)", hat neue Anstöße in den Geistes- und Sozialwissenschaften gegeben (vgl. Bachmann-Medick 2006). Im Fach Deutsch als Fremdsprache wird vehement nicht nur gefordert, "den veralteten Begriff der "Landeskunde" durch eine angemessenere Bezeichnung zu ersetzen", sondern gleich die Landeskunde zu einer eigenständigen Kulturwissenschaft aufzuwerten (vgl. Altmayer 2004: 1 f.). Im Folgenden wird der dem Ansatz Altmayers zugrunde liegende Kulturbegriff erörtert.

Kulturbegriff und Grundbasis des Ansatzes

Der Kulturbegriff nach Altmayer trennt sich definitiv von der "Ebene des (beobachtbaren) Verhaltens von Menschen" und bezieht sich "eher [auf] die Ebene der (verstehbaren) Bedeutungszuschreibungen" (2007: 12). Ausgangspunkt ist, dass für Menschen ,,die ,Wirklichkeit' keineswegs, wie man in einem erkenntnistheoretischen Realismus anzunehmen geneigt sein mag, unmittelbar und an sich, sondern nur als immer schon gedeutete Wirklichkeit zugänglich ist" (ebd.). Somit ergibt sich die Wirklichkeit als "ein von vornherein soziales und diskursiv gedeutetes Konstrukt" (ebd.). Zentrale Rollen spielen hier "kulturelle Deutungsmuster", die Menschen "mit Sinn und Bedeutung ausstatten, die sie für die (diskursive) Deutung der Wirklichkeit verwenden", und die darüber hinaus "nicht immer neu erfunden werden müssen, sondern im kollektiven Wissensfundus einer Gruppe vorhanden und dort textuell gespeichert und überliefert sind" (ebd.). Die Muster, auf die man sich stützt, entstehen aus der Phase der Sozialisation. Damit Individuen zur Erschließung einer gemeinsamen Welt kommen, benötigen sie einen gemeinsamen "Wissensvorrat", den sie sich bei diskursiven und kontroversen Deutungsprozessen zunutze machen. Der gemeinsame Nenner in definierten Gruppen kann allerdings stark variieren. Der Kulturbegriff, der hier untermauert wird, ist nach Altmayer eindeutig als "Vorrat an Deutungsmustern" zu begreifen. Kultur wirkt in diesem Fall als ein "offener Fundus", der Individuen bei jeder denkbaren Situation zugänglich ist (vgl. Altmayer 2006: 51 ff.). Es lohnt sich auch, daran festzuhalten, "dass "Kultur" und "kulturelle Deutungsmuster" ja vor allem dazu dienen, eine für eine soziale Gruppe gemeinsame Welt herzustellen, in der wir uns zurechtfinden und orientieren können" (vgl. Altmayer 2007: 19). Im Folgenden resümiert Altmayer, welche Rolle der Landeskundeunterricht zu übernehmen hat:

Die Aufgabe der Landeskunde besteht dann insbesondere darin, bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache durch die Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Diskursen Prozesse des "kulturellen Lernens" in Gang zu setzen, d. h. Prozesse der Bewusstmachung, Reflexion,

Überprüfung und ggf. auch der Korrektur, Weiterentwicklung und Umstrukturierung der ihnen vertrauten Muster oder deren Ersetzen durch andere (2007: 20 f.).

Das gesetzte Lernziel der Landeskunde liegt darin, "die Lernenden zum Verstehen der und zur Partizipation an den Diskussionen zu befähigen, indem sie sie zur Auseinandersetzung mit den in den Diskursen gebrauchten, reflektierten oder diskutierten kulturellen Deutungsmustern anregt" (vgl. Altmayer 2006: 56).

In den folgenden Abschnitten wird die Umsetzbarkeit des Konzepts im DaF-Unterricht überprüft. Aus den Ausführungen wird abgeleitet, auf welche Themen die Auswahl und Behandlung landeskundlicher Aspekte nach Altmayers Konzept von kulturellen Deutungsmustern als Lerngegenstand zu verorten ist.

Zur Umsetzung kulturwissenschaftlicher Landeskunde in der Unterrichtspraxis

Das leitende Interesse, Theoretisches und Praktisches zugunsten der Didaktik in Einklang zu bringen, versucht Altmayer durch eine Abgrenzung und Systematisierung der kulturellen Muster nach Themen zu decken. Eine Komplexität tritt auf, da sich Kultur als "ein amorphes und nur schwer fassbares Gebilde" weiterprofiliert (Altmayer 2007: 18). Eine weitere Herausforderung liegt darin, dass die landeskundlichen Themen ohne Einschränkung auf die Herkunft und den Unterrichtsort der Deutsch Studierenden konzipiert sein sollen, egal ob sie beispielsweise aus/in Burkina Faso, der Mongolei oder Frankreich kommen/sind.

In dieser Hinsicht orientiert sich Altmayer an den von Neuner erarbeiteten "Universalien menschlicher Daseinserfahrungen". Es sind Erfahrungen, die "alle Menschen machen, gleich welchem Kulturkreis sie angehören". Die sich darauf stützenden Themen sollten bei der Stoffauswahl als "Suchkategorien" einerseits dazu verhelfen, Desinteresse und Unverständnis bei nichtdeutschsprachigen Studierenden zu überwinden. Andererseits sollten sie den Studierenden eine "Brücke" zwischen ihrer Ausgangskultur und der fremden Kultur ermöglichen. Diese "elementaren Daseinserfahrungen des "Menschenseins" hält Neuner in siebzehn Themenbereichen fest, wie beispielsweise in der "[g]rundlegende[n] Existenzerfahrung (Geburt, Tod; Da-Sein in der Welt)" oder in der "Arbeit (Unterhaltungssicherung)" (vgl. Neuner 1989: 360 ff.). Im Folgenden weist Altmayer darauf hin, dass die kulturellen Deutungsmuster primär zum Zurechtfinden und Orientieren der Individuen in einer gemeinsamen Welt dienen. Er geht in dieser Hinsicht davon aus, dass sich Menschen erst orientieren können, wenn sie genau wissen, wer sie sind und welcher sozialen Gruppe sie angehören – das bedeutet weiterhin, dass sie wissen, wo sie sich befinden, was gestern war und was morgen sein wird und, schließlich, was gut und was schlecht, was richtig und was falsch ist. Daraus folgert er anschließend: "Kultur' gibt uns demnach Orientierung in vier sehr grundlegenden Bereichen: Identität, Raum, Zeit und Werte" (vgl. Altmayer 1997: 19).

Mögliche Einstellungen zu diesen Bereichen sind sehr individuell aufzufassen. Aus den erwähnten vier Bereichen macht Altmayer ebenfalls deutlich, dass sich jeweils weitere Unterthemen im Unterricht nutzen lassen. So kann das Thema Zeit unter "Zukunft" und "Vergangenheit", "Jahreszeiten", "Wochentage", "Kalender", "Termine", "Pünktlichkeit", "Arbeitszeit vs. Freizeit", "Modernität" und "Tradition" usw." behandelt werden (2007: 20).

Aus methodisch-didaktischer Perspektive fördert und betont Altmayers Ansatz die mit der konstruktivistischen Lerntheorie verbundene Individualisierung des Lernens. Dessen zentraler Ausgangspunkt liegt in "der Annahme, dass sich die Wahrnehmung von Welt als ein auf der Basis individueller Wissensbestände operierender Konstruktionsprozess vollzieht" (Schmidt 2010: 811 f.).

Für die Vermittlung kultureller Deutungsmuster bedeutet der Konstruktivismus folglich, dass Lernende nicht als bloße Repräsentanten einer nationalen Kultur – die somit durch eine überbetonte einheitliche Ausgangskultur ausgeblendet werden -, sondern als einzelne Individuen zu behandeln sind, die über eigene Wissensbestände kultureller Muster verfügen. Die Lernenden können/sollten schließlich selbst besser bewusst oder unbewusst (heraus-)finden, welche kulturellen Muster auf welchem Niveau ihnen überhaupt vertraut sind. Unabhängig davon zeichnet sich eine Lerngruppe bzw. Lernklasse vor allem dadurch aus, dass die Kursteilnehmenden in Bezug auf Leistungsstand (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Vorkenntnisse), Lernerfahrungen, Motivation und Interessenlage gar heterogen sind. Grundsätzlich für die Optimierung einer Unterrichtssituation, die diese Rahmenbedingungen berücksichtigt, erweist sich eine lernerzentrierte Didaktik. Die verstehens- und verständigungsorientierte Landeskunde nach Altmayers Konzept (2007: 18) betont die Aktivierung, den Nutzen von Prozessen der Bewusstmachung, die Reflexion, die Überprüfung und Korrektur sowie die Weiterentwicklung und Umstrukturierung der den Lernenden vertrauten Muster. Für ein autonomes Lernen benötigen die Lernenden trotzdem konkrete Hinweise von den Lehrenden über Vereinbarungen, Arbeitsschritte, verschiedenartig formulierte Arbeitsaufträge, Regelungen, Zielvereinbarungen und ein organisatorisches Konzept zur Lernbegleitung und -beobachtung.

Die themenbezogenen Arbeits- bzw. Lernmaterialien, die die Lehrenden in der Vorbereitungsphase zusammengestellt haben, sollen die vier Kategorien, nämlich Identität, Raum, Zeit und Werte, decken und Aspekte wie die Interessens- und Motivationslage sowie das Sprachniveau der Kursteilnehmenden berücksichtigen.

Entwurf von Unterrichtsszenarien zur handlungsorientierten Vermittlung kultureller Deutungsmuster im burkinischen DaF-Unterricht

Der folgende Abschnitt beleuchtet erstens die Auseinandersetzung mit den methodischen Phasen, die einem handlungsorientierten DaF-Unterricht zugrunde liegen. Zweitens wird anhand von zwei Lernaktivitäten gezeigt, wie die handlungsorientierte Vermittlung kultureller Deutungsmuster an burkinischen Studierenden realisiert werden kann.

Methodische Phasen eines handlungsorientierten DaF-Unterrichts

Eine konkrete Unterrichtsform, die auf Handlungsorientierung beruht, ist die Szenariendidaktik. Piepho (2003: 108) wehrt sich gegen die Bezeichnung der Szenariendidaktik als "Methode" und begreift sie dagegen als "Weg". Demnach finden die Sequenzen eines Fremdsprachenunterrichts in Szenarien statt. Das Lernen in Szenarien bewirkt in erster Linie die Aktivierung der Lernenden (vgl. Hölscher, Roche und Simic 2009: 6; Piepho 2003: 108). Ein Kernprinzip der Szenariendidaktik liegt in der verstärkten Berücksichtigung dessen, was die Lernenden individuell als bereits Erlebtes, Erfahrenes und Persönliches mitbringen – also in den "Lernervarietäten" (Hölscher, Piepho und Roche 2006: 16). Das Unterrichtsprinzip der Szenariendidaktik ist aus diesem Grund ausdrücklich lernerorientiert. Die Heterogenität der Lernenden einer Klasse oder einer Lerngruppe wird (an-)erkannt und zum Lernzweck bei der Unterrichtsgestaltung verwertet (vgl. Hölscher 2010). Eine weitere Besonderheit der Szenariendidaktik liegt in der Offenheit und Flexibilität, die den Lernenden bei der Auswahl und Bearbeitung der Lernaufgaben gewährt wird (vgl. Hölscher, Roche und Simic 2009: 10). Szenarien werden "arrangiert", sie sind daher je nach Zielgruppe dynamisch (Piepho 2003: 48).

In Hölscher, Roche und Simic (2009: 6 f.) wird ein siebenstufiges Phasenmodell ausgearbeitet und dargestellt, das der Vorbereitung und Durchführung eines Lernszenarios zugrunde liegt. Zuerst wird den Lernenden ein Themenbereich vorgegeben, auf den verschiedene Aufgaben bezogen werden. Zweitens wird den Lernenden die Möglichkeit gewährt, eine der bereitgestellten Aufgaben selbst auszuwählen und zugleich die für die Bearbeitung der Aufgabe gewünschte Sozialform zu bestimmen, etwa allein oder in einer Gruppe. Die dritte Phase wird der Erarbeitung der Aufgabenlösungen, der Bearbeitung der Lernaufgabe, gewidmet.

Das Arbeiten in Gruppen auf kommunikativer Basis wird dabei priorisiert. Die Lernenden tauschen sich in Gruppen untereinander aus und beschäftigen sich mit der Informationssammlung zum Thema, der Arbeitsplanung und der Realisierung der Präsentation. Anschließend folgt die Vorstellung und Erläuterung der von der Lerngruppe erarbeiteten Ergebnisse. Nach dieser vierten Phase findet in der fünften die Optimierung statt. Dabei liegt der Fokus darauf, dass die Lernenden die bei der Vorstellungsphase entstandenen Rückmeldungen in die Aufgabenlösung einarbeiten und das Ergebnis entsprechend überarbeiten. In Phase sechs sollen die Lernenden das Endergebnis der Zusammenarbeit in der Lerngruppe offenlegen. Insbesondere diese Präsentationsphase bleibt in der Szenariendidaktik unumgänglich für die Lernenden. Der Rahmen und die zur Bearbeitung sowie Lösung der Aufgaben nötigen Ressourcen sollen den Lernenden zugänglich sein. Die in einer Lerngruppe ausgearbeiteten Teillösungen werden zu einem einzigen Ergebnis zusammengeführt und den Lernenden der anderen Gruppen in der gesamten Klasse vorgestellt. Auf dem Weg der Erläuterung und Begründung des Endergebnisses entstehen dabei sowohl bei den Vortragenden als auch bei den aktiven Zuhörern neue Denkanstöße. Verschiedene Meinungen und Gedanken werden miteinander abgeglichen, wodurch "neue und weitere Erkenntnisse" zum Thema erschlossen werden (Hölscher, Roche und Simic 2009: 7). Alle Teilnehmenden gewinnen durch die differenzierten Gesichtspunkte an Wissen hinzu. Die siebte und letzte Phase in diesem Modell betrifft die gemeinsame Reaktion der vortragenden Lernenden auf die Rückmeldungen der Zuhörer, der Zuschauer. Sie reflektieren zusammen in- oder außerhalb der Präsentationssituation über die neu dazugekommenen Aspekte.

Analysiert man diese Schritte im Hinblick auf die notwendigen Arbeitsformen, die bei der Durchführung von Lernszenarien in der vorliegenden Arbeit genutzt werden, kommt man zu dem Ergebnis, dass sich ab der dritten Phase kollaboratives Lernen durchsetzt. Lediglich die ersten beiden Phasen setzen keine Interaktion des Lernenden mit anderen voraus. Kollaboration versteht sich auch als Synonym von Kooperation – also unabhängig davon, ob das daraus resultierende Ergebnis aus den addierten strukturierten individuellen Leistungen der einzelnen Lernenden besteht oder nicht (vgl. Compaoré 2018: 78 f.). Daraus folgt, dass das Lernen in Szenarien überwiegend in Gruppen stattfindet.

Praktische Umsetzung im Unterricht

Die Durchführung des Unterrichts erfolgt einerseits durch eine Phase der Vorarbeit bzw. Vorentlastung (Einstieg) und andererseits durch eine Vertiefungsphase (Bearbeitung von Vertiefungslernaktivitäten). Die Lehrmethode ist themenzentriert und die Lernziele werden mithilfe von Aufgabenstellungen gesteuert. Die Vertiefungslernaktivitäten werden von den Studierenden in Kleingruppenarbeiten selbst aktiv durchgeführt. Eine Kleingruppe besteht aus maximal sechs Personen (vgl. Compaoré 2018: 115 f. über den Einfluss der Gruppengröße auf die Förderung kognitiver Lernprozesse).

Vorarbeit bzw. Vorentlastung

Die Kenntnisse in den Bereichen Civilisation des pays gemanphones bzw. Civilisation allemande, die die angehenden DaF-Lehrkräfte während des Germanistikstudiums an der Université Ouaga I Pr Joseph KI-ZERBO in Ouagadougou erworben haben und zur ENS mitbringen, sind hauptsächlich fakten- bzw. geschichtsorientiert. Bevor sie sich mit kulturwissenschaftlicher Landeskundedidaktik beschäftigen, erhalten sie daher in vorangehenden Vorlesungen von der Lehrkraft ausführliche Einführungen in die Modelle der Inter-, Multi- und Transkulturalität. Weil diese Phase komplex ist und viel Zeit beansprucht, erfolgt sie in einem separaten Seminar im Vorfeld. Sie dient dazu, Vorkenntnisse der Studierenden zu unterschiedlichen Auffassungen vom Kulturbegriff und von Kulturmodellen zu erweitern und im Anschluss daran Verknüpfungspunkte zu Altmayers Konzept von kulturellen Deutungsmustern als Lerngegenstand zu ermöglichen. Zusammengefasst werden folgende Erkenntnisse in diesen Vorlesungen vermittelt:

Modelle der Multi- und Interkulturalität gehen von einer Vorstellung von Kultur als Ensemble an Lebensweisen und Verhaltensweisen eines Volks bzw. einer Nation nach Johann Gottfried Herder (1967) aus. Das Konzept der Multikulturalität beschreibt eine gesellschaftliche Situation, in der verschiedene Einzelkulturen miteinander koexistieren. Beim Konzept der Interkulturalität finden Begegnungen zwischen Kommunikanten unterschiedlicher Kulturen statt und es wird sich ständig um interkulturelles Verstehen bemüht. In beiden Fällen wird Kultur als eine sozial-kulturell homogene Entität, als eine individuumsübergreifende und autonome Insel in dem Sinne begriffen, dass sie als ein in sich geschlossenes System existiert.

Davon ausgehend soll mit dem Ansatz der Transkulturalität die Binarität Eigenes und Fremdes sowie der statische, ethnische, autonome und homogene Charakter von Kultur aufgelöst werden. Es wird davon ausgegangen, dass die binäre Auffassung von Fremdem und Eigenem das Ziel des interkulturellen Verstehens verfehlt. Man argumentiert damit, dass Ausgangskultur und fremde Kultur oder Kulturen nicht getrennt über verschiedene Kulturräume zu finden sind. Aufgrund globaler diachronischer sozialer Transformationen wird begründet, dass Gesellschaftssysteme oder Individuen nicht monokulturell, sondern hybrid sind (vgl. Hildebrandt 2005: 349). Der Kulturbegriff im Transkulturalitätsansatz unterscheidet sich außerdem durch seine Dynamik von demjenigen in den Vorgängermodellen (vgl. Clifford 1986: 19).

In den nächsten Abschnitten werden die Themen "Identität" und "Zeit" als Teil kultureller Deutungsmuster behandelt.

Vertiefungslernaktivitäten

Die Studierenden werden informiert, dass sie ihre Arbeit als kurze Referate halten werden. Im nächsten Schritt finden deshalb die Gruppenbildung und die Themenverteilung statt. Die folgenden beiden Lernaktivitäten werden den burkinischen Studierenden als Hausaufgaben zur Auswahl gegeben, deren Lösungen sie dann im Plenum in der Klasse vor ihren Mitstudierenden präsentieren werden.

Lernaktivität 1, Themenfeld: "Identität"

Aufgrund der Komplexität des Themenfelds "Identität" werden die Aufgaben unterteilt und an drei Arbeitsgruppen (Gruppe A, Gruppe B und Gruppe C) vergeben. Hierfür wird zum einen auf die multimedialen Unterrichtsmaterialien zurückgegriffen, die der deutsche Auslandsrundfunk *Deutsche Welle* Lernenden und Lehrenden in der Rubrik *Deutsch Aktuell* kostenlos online zur Verfügung stellt. Für die Zielgruppe wird der Text "Fremdenhass in Norwegen und ganz Europa" ausgewählt. Ausgestattet mit einem Glossar, Aufgaben zum Text und einem Arbeitsauftrag ist der Text online¹ abrufbar. Die eigene Leistung der Lehrperson besteht weiterhin darin, über diese erste Etappe des "reinen, bloßen" Sprachenlernens hinauszugehen, indem sie zum Beispiel Reflexionsaufgaben zur behandelten Thematik im Text zusätzlich gestaltet. Zum anderen werden die beiden Beiträge "Der "Nationalsozialistische Untergrund" (NSU)"² und "Fünf Jahre NSU-Prozess"³, jeweils 2013 und 2018 auf dem Onlineportal der *Bundeszentrale für politische Bildung* (bpd) erschienen, herangezogen. Die bpd versteht sich als "unabhängig und überparteiisch" und engagiert sich im Auftrag des deutschen Bundesministeriums des Inneren für politische Bildung und Kultur ⁴.

Gruppe A

- Was hat Anders Behring Breivik Ihrer Meinung nach zu seinen Anschlägen motiviert?
- Identitätsfragen im Vielvölkerstaat Côte d'Ivoire: Lesen Sie den folgenden Beitrag im Jahr 2011 über das Thema Ivoirité in Côte d'Ivoire: "Hasspropaganda in der Elfenbeinküste"⁵.
- Sind wir alle potenziell ausländerfeindlich? Ziehen Sie einen Vergleich zwischen den ausländerfeindlichen Aspekten im Fall Anders Behring Breivik und in der Elfenbeinküste und erarbeiten Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede, was die Motive angeht.
- Welche präventiven Lösungen schlagen Sie gegen Ausländerfeindlichkeit vor?
- Ist es ein Denkfehler, zu glauben, dass man im Ausland heimisch sein wird?

Gruppe B

Lesen Sie die beiden Artikel "Der "Nationalsozialistische Untergrund" (NSU)" und "Fünf Jahre NSU-Prozess" auf dem Onlineportal der bpd. Gehen Sie in Ihrem Referat auf folgende Kernfragen ein:

- Was war der NSU?
- Ihre Mitstudierenden in der Gruppe A behandelten den Fall Anders Behring Breivik. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen den Motiven von Anders Behring Breivik und denen der NSU-Mitglieder?
- Welche Verantwortung für die Anschläge trägt das Umfeld der NSU-Täter?
- Werden Sie selbst zu Mutmachenden und sammeln Sie Ideen (z. B. in Form von Unterrichtsprojekten), wie Sie in Ihren Schulen gegen Ausgrenzung, Ausländerfeindlichkeit und Rassismus vorgehen können. Stellen Sie diese Ideen Ihren Mitstudierenden vor.

Gruppe C

- Über die Vielfalt der Kulturen schreibt der französisch-bulgarische Kulturwissenschaftler Todorov (2010: 77): "Weder sind alle Menschen gleich, noch sind sie grundverschieden."⁶. Nehmen Sie Stellung anhand von Beispielen Ihrer Wahl.
- Im Zeitalter der Globalisierung wird die Welt kleiner. Die Welt ist ein Dorf, heiβt es. Was halten Sie davon? Bringt sie Lösungen oder legt sie Weichen für weltweite Identitätsprobleme?

Die Gruppenmitglieder, die dafür zuständig sind, arbeiten zusammen an den Antworten, die sie dann in der Klasse präsentieren. Die Lehrperson sollte bei der Präsentation für rege Auseinandersetzungen und Diskussionen zwischen den Kursteilnehmenden sorgen, einspringen und damit eine interne Weiterentwicklung Umstrukturierung der ursprünglichen Muster favorisieren. Hierbei kann sie den Anlass nutzen, um die Entwicklung kultureller Identität sowie das Verhältnis von Sprach-, Staats- und Kulturgrenzen ausführlich zu besprechen. Irritationsmomente entstehen, wenn die Studierenden mit dem hochsensiblen Thema Ivoirité konfrontiert werden, das sie im Zusammenhang mit der Ausländerfeindlichkeit in Norwegen, Deutschland und in Bezug auf sich selbst hinterfragen (vgl. Aufgabenstellungen in Gruppe A und Gruppe B). Das Ivoirité-Konzept wurde im Nachbarland Côte d'Ivoire als Spaltungsmittel zu politischen Zwecken derart missbraucht, dass es zu blutigen Konflikten zwischen den Einheimischen und Eingewanderten führte. Die Frage nach dem sogenannten "echten" Ivorer führte auch zu innerethnischen Spannungen. Identität ist bis heute noch ein aktuelles Thema im postkolonialen Afrika.

Anhand der Aufgabenstellungen in der Gruppe B lässt sich anschließend herausarbeiten, welche (Vor-)Kenntnisse, Vorannahmen sowie Einstellungen die angehenden DaF-Lehrkräfte an der *ENS* zum deutschen *NSU* haben, wie sich durch die

thematischen Diskussionen Meinungsveränderungen ergeben und wie sie in einer Unterrichtssituation und in ihrem Umfeld aktiv gegen Ausgrenzung, Ausländerfeindlichkeit und Rassismus handeln können.

Bezüglich der Aufgabenstellungen in Gruppe C kann das Werk von Todorov der Lehrkraft als Stütze besonders gut helfen. Dabei sollte der Inhalt dem Verständnis sowie den Sprach- und Weltvorkenntnissen der Studierenden entsprechend erklärt werden.

Lernaktivität 2, Themenfeld: "Zeit"

Wie zuvor erwähnt lässt sich das Thema Zeit beispielsweise unter "Zukunft' und "Vergangenheit', "Jahreszeiten', "Wochentage', "Kalender', "Termine', "Pünktlichkeit', "Arbeitszeit vs. Freizeit', "Modernität' und "Tradition'" behandeln.

Bei der zweiten Lernaktivität erstellen die Studierenden innerhalb von Kleingruppen Concept-Maps, anhand deren sie die beiden folgenden Redensarten einzeln erklären sollen. Concept-Maps werden auch als Begriffsnetze bezeichnet und eignen sich zur Visualisierung von Wissensstrukturen, insbesondere des konzeptuell-deklarativen Wissens (vgl. Koch 2007).

Die eingesetzte Concept-Map-Aufgabe besteht aus vier Hauptteilen und eine Besonderheit liegt darin, dass die Studierenden von der Rolle als Lernende in die Rolle als vermittelnde Personen wechseln. Man kann daher von einer "Teach-back"-Vorgehensweise nach Seel (2001: 86) sprechen. Die Concept-Maps erfüllen dabei aus der Sicht der Lernenden die Funktion eines Unterrichts- und Lerninstruments.

Als erforderliche Information für die Strukturierung bzw. Erarbeitung von Concept-Maps gilt nach Novak und Cañas (2008) die sogenannte Fokussierungsfrage "focus question", die stets kontextabhängig ist. Es ist die Frage, die mithilfe der Concept-Maps letztendlich zu beantworten ist. Im ersten Teil der Aufgabenstellung wurde die zu lösende Aufgabe situiert. Die "focus question" ist in diesem Teil wie folgt enthalten:

"Ihre Freundin Rachelle schreibt nächste Woche ihren Abschlusstest im Fachgebiet "Landeskunde und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache" bei Dr. Mustermann. Deshalb übt Rachelle gerade fleißig.

In den Testvorlagen der Studierenden aus dem letzten Jahr stand im Testteil 'Aufsatz schreiben':

,Zeit ist Geld' und ,Kommt Zeit, kommt Rat':

- (1) Erklären Sie die beiden Redensarten mit eigenen Worten.
- (2) Benutzen Sie Beispiele zur Illustration.

Sie hat noch nicht genau verstanden, was diese beiden Redensarten bedeuten. Deshalb bittet sie um dringende Hilfe! Concept-Maps (hier auch als Wörternetz bezeichnet) helfen Ihnen, ein zentrales Thema durch Strukturierung von Wörtern ganz leicht zu erklären. Zeichnen Sie deshalb ein Wörternetz, um Ihrer Kommilitonin die beiden Schlüsselwörter, die Sie in der Gruppenarbeit diskutiert haben, deutlich zu erklären! Ihr Ziel ist es, mit dieser Grafik am Ende zu erklären, was diese Redensarten bedeuten."

Im zweiten Teil der Aufgabenstellung werden die Studierenden darüber unterrichtet, wie eine Concept-Map generell aussieht, wie sie sie strukturieren und in welchen Formen sie ihre Concept-Map präsentieren können. Den Studierenden wurde zur Orientierung eine Concept-Map als Beispiel vorgelegt. Diese Beispiel-Concept-Map mit an das Sprachniveau der Studierenden angepassten Begriffen und festen Strukturen wird den Lernenden als Orientierungsstütze bereitgestellt. So wird versucht, sicherzustellen, dass die Lernenden die Aufgabe der Erstellung der Concept-Maps gut bewältigen. Das Beispiel zeigt auf, was ein Begriffsnetz ist. Diese Vorgehensweise entspricht dem "Worked-Out Examples Principle" nach Renkl (2005). Um den Lernenden Flexibilität bei der Präsentationsform zu gewähren, war es ihnen überlassen, ob sie die Concept-Map per Hand oder mit einer Software online ausarbeiten. Die Concept-Maps sollten individuell erstellt werden. Diese Produktorientierung, die Teil des Unterrichtsablaufs ist, wurde gemäß den ausgearbeiteten Erkenntnissen zur Szenariendidaktik eingebaut. Der Vorteil von Vorgaben in der Aufgabenstellung zwecks Wissensdiagnose besteht in "der größeren Einheitlichkeit und damit besseren Vergleichbarkeit der entstehenden Produkte" (Koch 2007: 211). Es folgt die Instruktion:

"Vorgehen:

Schreiben Sie das Wort 'Zeit' zuerst in die Mitte Ihrer Seite. Notieren Sie dann 'Geld' und 'Rat' jeweils oberhalb und unterhalb von 'Zeit'. Schreiben Sie außerdem weitere Schlüsselwörter neben diese Wörter. Ordnen Sie diese Wörter je nach Zusammenhängen und verbinden Sie diese durch Linien oder Pfeile mit 'Geld' und 'Rat'. Nutzen Sie so viele Linien und Wörter, wie Sie möchten. Sie dürfen auch unterschiedliche Farben verwenden. Beschreiben Sie den Zusammenhang zwischen den Wörtern.

Sie können Ihre Concept-Map mithilfe von Papier und Stift zeichnen, dann abfotografieren und mir per E-Mail schicken. Oder Sie arbeiten mit der Software FreeMind. FreeMind ist kostenlos, ganz leicht zu verwenden und Sie können das Programm hier herunterladen: http://freemind.sourceforge.net/."

Am Ende der Aufgabenstellung wird von der Lehrperson noch betont, dass die Studierenden die beiden Redensarten mit der erstellten Concept-Map abbilden sollen:

"Wie oben gesagt: Zeichnen Sie deshalb ein Wörternetz, um Ihrer Kommilitonin die beiden Schlüsselwörter, die Sie in der Gruppenarbeit diskutiert haben, deutlich zu erklären! Ihr Ziel ist es, mit dieser Grafik am Ende zu erklären, was diese Redensarten bedeuten."

Die Gruppenmitglieder, die dafür zuständig sind, arbeiten zusammen an den Antworten, die sie wie bei Lernaktivität 1 in der Klasse präsentieren. Die Lehrperson steht ihnen als Moderator zur Unterstützung bei.

Insgesamt ist bei der Lernaktivität 2 festzuhalten, dass es sich um eine Verständnisund Reproduktionsaufgabe handelt, die anhand der Concept-Maps an die Studierenden gestellt wird.

Fazit/Ausblick

Im Mittelpunkt des Beitrags stand der Übergang von den kulturwissenschaftlichen landeskundlichen theoretischen Erkenntnissen hin zum tatsächlichen Didaktisierungsprozess im Unterrichtsgeschehen. Am Konzept von Altmayer wurde versucht, deutlich zu machen, wie die kulturwissenschaftlich-landeskundliche Orientierung handlungsorientierte Anwendung in der Unterrichtspraxis Burkina Fasos könnte. Der Einbezug kultureller Deutungsmuster als Forschungsgegenstände, die sich auf vier grundlegende Kategorien, nämlich Identität, Raum, Zeit und Werte, beschränken, spiegelt zugleich den Anspruch wider, das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken.

Aus der Auseinandersetzung mit dem Konzept Altmayers und den entwickelten Unterrichtsvorschlägen stellt sich dennoch die Frage, wie die thematische Progression in etwa einem Studienjahr etabliert werden soll. Diese Frage ist ebenfalls für die Studierenden als angehende DaF-Lehrkräfte relevant, zumal sie nach ihrer Studienzeit in der ENS in der Lage sein sollen, selbst kulturwissenschaftliche landeskundliche Unterrichtsthemen für mindestens ein Schuljahr ergänzend zum Regionallehrwerk IHR und WIR plus zu planen. Angesichts der nicht zu unterschätzenden Rolle, die Lehrwerke im Unterrichtsablauf Burkina Fasos spielen, sollte des Weiteren an der Übertragung des Konzepts von Altmayer in die Unterrichtsmedien gearbeitet werden. Hierbei können digitale Lern- und Lehrkonzepte eine bereichernde Rolle spielen. Auch wenn ein Landeskundeansatz noch so gute Ergebnisse bezüglich der Kulturvermittlung und des Lernzuwachses bringt, ist er nicht einsetzbar, wenn er von den Anwendern nicht akzeptiert wird. Weitere Untersuchungen zur Akzeptanz der Vermittlung kultureller Deutungsmuster durch die Studierenden sind daher anzuregen. Zuletzt ist eine wissenschaftsbasierte Landeskundedidaktik vehement wünschenswert (vgl.

beispielsweise Becker und Grub 2018 zur Forschungsorientierung in der Lehre der Landeskunde an schwedischen Universitäten).

Anmerkungen

- 1 Abrufbar unter: https://www.dw.com/de/fremdenhass-in-norwegen-und-ganz-europa/a-15272951 [Stand: 17.09.2021].
- 2 Abrufbar unter: https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/167684/dernationalsozialistische-untergrund-nsu [Stand: 17.09.2021].
- 3 Abrufbar unter: https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/268749/5-jahre-nsu-prozess [Stand: 17.09.2021].
- 4 Abrufbar unter: https://www.bpb.de/die-bpb/51743/demokratie-staerken-zivilgesellschaft-foerdern [Stand: 17.09.2021].
- 5 Abrufbar unter: https://www.dw.com/de/hasspropaganda-in-der-elfenbeink%C3%BCste/a-14965755 [Stand: 20.01.2021].
- 6 Nicht kursiv im Original.

Literatur

- ALTMAYER, CLAUS 2017. "Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?" In: Haase, Peter/Höller, Michaela (Hgg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht*. *Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Universitätsdrucke, Band 96): 3–22.
- --- 2010. "Konzepte von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache". In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York, NY: de Gruyter Mouton: 1402–1413.
- --- 2007. "Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft Innovation oder Modetrend?" Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands 65: 7–21.
- --- 2006. "Kulturelle Deutungsmuster" als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der "Landeskunde"." *Fremdsprache lehren und lernen* 35: 44–59.
- --- 2004. ",Cultural Studies" ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache?" Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 9.3: 14 pp.
- --- 1997. "ZUM KULTURBEGRIFF DES FACHES DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE." Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2.2: 25 pp.
- BACHMANN-MEDICK, DORIS 2006. Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.

- BATIONO, JEAN-CLAUDE 2021. "(Inter)kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht Deutsch in Burkina Faso am Fallbeispiel des Brandenburger Tores im Regionallehrwerk *Ihr und Wir plus." Mont Cameroun. Afrikanische Zeitschrift für interkulturelle Studien im deutschsprachigen Raum/Revue africaine d'études interculturelles sur l'espace germanophone 15/16: 37–56.*
- --- 2016. "Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen in Afrika: Sprachpolitik und Sprachverwendung im Bildungssystem Burkinas." *gfl-journal* 2: 104–123.
- --- 2015. "Kulturelles Gedächtnis und kulturelles Lernen im DaF-Unterricht: Einsatz des Brandenburger Tors im Deutschunterricht in Burkina Faso." *InfoDaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 6: 573–590.
- --- 2014. "Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht Deutsch in Burkina Faso: Welche Inhalte für die Lehrerausbildung?" *Revue ivoirienne de langues étrangères* 8: 14–25. Abrufbar unter: http://rile-univ.org/numero8/Article%202.pdf [20.02.2021].
- BECKER, CHRISTINE/GRUB. FRANK THOMAS 2018. "Wissenschaftsorientierung in der Lehre der Landeskunde an schwedischen Universitäten." *InfoDaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45.6: 708–728.
- CLIFFORD, JAMES 1986. "Introduction: Partial Truths." In: James Clifford (Hgg.): Writing culture. The poetics and politics of ethnography; a School of American Research Advanced Seminar. Berkeley: Univ. of California Press: 1–26.
- COMPAORÉ, CLÉMENT 2018. Evaluation kollaborativer eLern- und Lehrprozesse. Instruktionsdesign zum Einsatz kognitionsbasierter Grammatikanimationen in virtuellen Klassen. Diss. Universität München. Berlin, Münster: LIT.
- CRAMER, REBECCA EVA 2017. "Zwischen Faktenwissen und Fremdverstehen: Zur Arbeit mit älteren Lehrwerken im aktuellen Landeskundeunterricht." In: Haase, Peter/Höller, Michaela (Hgg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Universitätsdrucke, Band 96): 307–316.
- HACKL, WOLFGANG 2001. "Informationsorientierte Landeskunde." In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 2. Berlin, New York: W. de Gruyter: 1204–1215.
- HAMANN, EVA 2014. "Motivationale Orientierungen zum Germanistikstudium. Fallstudie Togo und ihre überregionalen Implikationen." In: Mayanja, Shaban/Hamann, Eva (Hgg.): *Schwerpunkte der DaF-Studiengänge und Germanistik im östlichen Afrika*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Universitätsdrucke, Band 91): 133–146
- HERDER, JOHANN GOTTFRIED 1967. Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. 1–5. Tsd. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Theorie, 1).
- HILDEBRANDT, MATHIAS 2005. "Von der Transkulturalität zur Transdifferenz." In: Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer; Britta/Manzeschke, Arne (Hgg.): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz.* Frankfurt/Main, New York: Campus: 342–352.

- KÖCK, JOHANNES BENJAMIN 2017. "Wider die Konstruktion von Fremdheit in Lehrmaterialien: Plädoyer für den Einsatz literarischer Texte im DaF/DaZ-Unterricht." In: Haase, Peter & Höller, Michaela (Hgg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Universitätsdrucke, Band 96): 87–103.
- HÖLSCHER, PETRA 2010. Lesen als Erlebnis Textszenarien. Kinder entdecken Literatur auf neuen Wegen. Oberursel: Finken.
- HÖLSCHER, PETRA/PIEPHO, Hans-Eberhard/Roche, Jörg 2006. *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.
- HÖLSCHER, PETRA/ROCHE, JÖRG/SIMIC, MIRJANA 2009. "Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht." Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14.2: 43–54.
- KOCH, ANGELA 2007. "Concept Mapping als Erhebungsinstrument von Lernzuwächsen im bilingualen naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht." In: Vollmer, Helmut J. (Hgg.): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 27): 207–218.
- KOREIK, UWE 2010. "Landeskundliche Gegenstände." In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin, New York: de Gruyter Mouton: 1478–1483.
- --- 2009. ",Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf'. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft." *InfoDaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36.1: 3–34.
- KOREIK, UWE/FORNOFF, ROGER 2020. "Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung." Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25:1: 563–648.
- LÜSEBRINK, HANS-JÜRGEN 2003. "Kultur- und Landeswissenschaften." In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke: 60–65.
- LÜSEBRINK, HANS-JÜRGEN/VAILLANT, JEROME 2013. Civilisation allemande/Landes- Kulturwissenschaft Frankreichs. Bilan et perspectives dans l'enseignement et la recherche/Bilanz und Perspektiven in Lehre und Forschung. Villeneuve-d'Ascq: Presses Univ. du Septentrion (Mondes germaniques).
- MARTENS, STEPHAN 2006. "La civilisation allemande dans les études germaniques en France : ingénierie et atouts" *Visions franco-allemandes* 8. Abrufbar unter: https://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/visions08martens.pdf [20.09.2021].
- NEUNER, GERHARD 1989. "Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in zielsprachenfernen Ländern." *Jahrbuch DaF* 15: 348–373.

- NEUNER, GERHARD/HUNFELD, HANS 1993. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung: Fernstudieneinheit 4. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.
- NOVAK, JOSEPH D./CAÑAS, ALBERTO J. 2008. The theory underlying concept maps and how to construct and use them. Technical Report IHMC CmapTools 2006.01.
- OKOKO, LORNA 2014. "Interkulturelle Literaturwissenschaft für die ostafrikanische Germanistik. Überlegungen zur Relevanz und Vorschläge für die Praxis." In: Mayanja, Shaban/Hamann, Eva (Hgg.): Schwerpunkte der DaF-Studiengänge und Germanistik im östlichen Afrika. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Universitätsdrucke, Band 91): 3–16.
- PADRÓS, ALICIA/BIECHELE, MARKUS 2003. Didaktik der Landeskunde. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.
- PAULDRACH, ANDREAS 1992. "Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. Fremdsprache Deutsch." Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. München: Klett 6: 4–15.
- PIEPHO, HANS-EBERHARD 2003. Lernaktivierung im Fremdsprachenunterricht. "Szenarien" in Theorie und Praxis. Hannover: Schroedel [etc.] (Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen).
- RENKL, ALEXANDER 2005. "The Worked-Out Examples Principle in Multimedia Learning." In: Mayer, Richard E. (Hg.): *The Cambridge handbook of multimedia learning*. 1. Aufl. Cambridge NY [u. a.]: Cambridge Univ. Press: 229–245.
- ROCHE, JÖRG 2013. Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik. 3. Aufl. Tübingen u. a.: Francke (UTB).
- SCHMIDT, CLAUDIA 2010. "Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze." In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York, NY: de Gruyter Mouton: 807–817.
- SEEL, NORBERT 2001. "Aufbau und Veränderung mentaler Modelle." In: Franke, Guido (Hg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld: Bertelsmann: 77–101.
- THIMME, CHRISTIAN 1995. "Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion." *Deutsch als Fremdsprache* 3: 131–137.
- TODOROV, TZVETAN 2010. Die Angst vor den Barbaren. Kulturelle Vielfalt versus Kampf der Kulturen. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Phonetik im südafrikanischen DaF-Unterricht

Am Beispiel der Erstjahresstudierenden der Stellenbosch University

ISABELL PFAFF

Deutscher Akademischer Austauschdienst (ehem.) Stellenbosch University (ehem.)

Abstract

Whilst language instruction forms a substantial part of German as a Foreign Language at South African universities, research focuses on Literature and Cultural Studies, as is common for many other countries outside of Europe. This seemingly leaves linguistics, especially phonetics, scarcely able to hold its place on the playing field. Aiming to bring phonetics 'back into the game', this article serves to outline challenges which students of German in South Africa are currently facing regarding their German pronunciation. It describes the outcome of a study which was conducted during the academic year of 2020 at Stellenbosch University, describing and categorizing the participants' deviations from the German Standard pronunciation and outlining possible causes of interferences, based on an in-depth contrastive analysis using the computer software *Praat*. The article will conclude by summarizing the consequences the study's outcome should have on the teaching of German as a Foreign Language in South Africa.

Einleitende Bemerkungen

Während das Interesse Forschender im Bereich Phonetik sowie die verstärkte Einbindung des Aussprachetrainings in den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache (DaF) in einigen Ländern in den letzten Jahren zugenommen hat, liegt der Fokus in der südafrikanischen an Universitäten verstärkt auf den Bereichen Literatur Germanistik Landeskunde/Kulturwissenschaft (vgl. Kussler/Kaewwipat 2001 und von Maltzan 2010). Obwohl diese Schwerpunkte sich nicht unbegründet entwickelten (vgl. von Maltzan 2010: 1805), sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass auch der "klassische" Fremdsprachenunterricht selbst, insbesondere für Erst- und Zweitjahresstudierende, eine tragende Rolle im Rahmen des Studiums spielt. Insbesondere in diesem Bereich sollte das Aussprachetraining einen festen Bestandteil darstellen, da er "eine wichtige Basis für die vier Grundfertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben darstellt" (Hirschfeld/Reinke 2016: 13) und wesentlich zum Erfolg kommunikativer Handlungsversuche von Lernenden beitragen kann (ebd. 13f). Ein Blick auf die Veröffentlichungen der letzten Jahre verdeutlicht allerdings noch einmal, dass die Phonetik in der südafrikanischen Germanistik, wenn überhaupt, eine untergeordnete Rolle spielt. Nennenswerte Publikationen sind hier "Kontrastive Phonetik Deutsch -Afrikaans" von Ronca-Uroš und Coetzee (2008) oder "Afrikaans" von Müller (2003). Beide stammen allerdings nicht nur aus dem vorletzten Jahrzehnt und sind zum Teil unvollständig hinsichtlich relevanter Inhalte für eine Gegenüberstellung zweier sprachlicher/phonetischer Systems (vgl. Hirschfeld 2010), sie basieren zudem auf theoretischen Grundlagen. Was fehlt, sind aktuelle Untersuchungen¹, die sich auf praktische Beobachtungen aus dem Unterricht beziehen und darauf aufbauend Gestaltungsgrundlagen für einen Aussprachetraining integrierenden DaF-Unterricht skizzieren, die den tatsächlichen Bedürfnissen südafrikanischer Lerner:innen gerecht werden können. Die in diesem Artikel dargestellte Studie soll zumindest einen ersten Anstoß zur Schließung dieser Lücke darstellen.

Studienaufbau und Analyseprozess

Im Rahmen des akademischen Jahres 2020 hatten die Erstjahresstudierenden der Deutschabteilung² an der Stellenbosch University die Aufgabe, einen kurzen, ca. zweibis dreiminütigen Vortrag über ihren Alltag als Studierende im Lockdown vorzubereiten. Aufgrund der COVID-19-Pandemie und des damit einhergehenden Emergency Remote Teaching hatten die Studierenden nicht die Möglichkeit, ihre Präsentationen innerhalb ihrer Seminare zu halten, sondern wurden darum gebeten, sie im Videoformat einzureichen. Die Videos wurden hinsichtlich der Kriterien Inhalt, Wortschatz, grammatische Strukturen, Aussprache und Präsentation bewertet und zählten mit 10% zur Gesamtnote des Studienjahres. Nach der Benotung und dem Abschluss des Semesters wurden die Studierenden via E-Mail kontaktiert und über den Aufbau, Zweck und die Teilnahmebedingungen der Studie informiert. Neben der (freiwilligen) Einsendung ihres Videos wurden sie darum gebeten, einen kurzen Fragebogen auszufüllen, der, in Anlehnung an die Ausführungen von Gut (vgl. 2007: 152), folgende Zusatzdaten über die Proband:innen erfragte, die die Analyseergebnisse der Studie ebenfalls beeinflussen könnten³: Alter, Erstsprache (L1), weitere gelernte Fremdsprachen und das entsprechende Sprachniveau, Art und Dauer jeglicher Auslandsaufenthalte in deutschsprachigen Ländern, Dauer sowie Art und Weise eines potentiellen gezielten Ausspracheunterrichts, sowie die persönliche Einschätzung der eigenen Aussprache im Deutschen und die Relevanz, die eine 'gute' deutsche Aussprache für den jeweiligen Proband:innen hat. Von insgesamt 194 Erstjahresstudierenden nahmen acht an der Studie teil. Die Daten eines Austauschstudenten aus Ägypten wurden nicht in die Studie aufgenommen, da Arabisch keine der elf offiziellen Landessprachen Südafrikas ist. Es verblieben sieben Teilnehmende, die Afrikaans als ihre home language angaben⁴, eine von ihnen mit namibischer Staatsangehörigkeit.

Nachdem die Studierenden ihre Videoaufnahmen und Fragebögen eingereicht hatten, wurden alle Daten anonymisiert, bevor sie folgendermaßen für die Analyse mit *Praat*, "a computer program with which [one] can analyse, synthesize, and manipulate speech" (Boersma/Weenink 2019), vorbereitet werden konnten:

- 1. Über die *Annotate>To TextGrid*-Funktion wurde jeweils ein *TextGrid* für die einzelnen Dateien erstellt.
- 2. Über die *Convert>Convert to mono-*Funktion wurden die Dateien von Stereo- in Mono-Dateien umgewandelt. Die einzelnen Dateien wurden abschließend als WAV-Dateien gespeichert. Die Aufnahmen wurden nicht gefültert oder anderweitig bearbeitet.

Nach der Aufbereitung in *Praat* wurde das Programm außerdem genutzt, um die Audiodateien auf jeweils drei Ebenen (*tiers*) zu annotieren:

- 1. "Satz": Die Dateien wurden zur besseren Orientierung mit Satzgrenzen versehen. Auf dieser Ebene wurden die Tonaufnahmen der Studierenden verschriftlicht.
- 2. "Wort": Das jeweilige Zielwort wurde mit Wortgrenzen versehen.
- 3. "Phon": Die von der Standardaussprache des Deutschen abweichenden Phone⁵ wurden ebenfalls mit Grenzen versehen und auf dieser Ebene phonetisch transkribiert.

Ein Beispiel der Annotation kann Abbildung 1 entnommen werden:

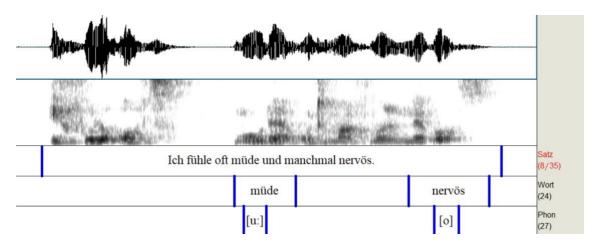


Abbildung 1: Praat-Ausschnitt von P2 mit Annotation auf drei Ebenen.

Für alle Vokale, die als von der deutschen Standardaussprache abweichend galten, wurden über die Funktion *Formant>Get First Formant* und *Formant>Get Second Formant* außerdem die Formanten F1 und F2 gemessen. In Anlehnung an die Empfehlung der Softwareentwickler (vgl. Boersma/Weenink 2019) wurde dabei die *Maximum Formant Frequency* für männliche und weibliche Probanden über die Funktion *Formant>Formant Settings* angepasst (für P2, P3, P4, P5 und P6 4800Hz; für P1 und P7 5500Hz). Dieser Schritt wird u. a. auch von Ladefoged (vgl. 2003: 107f.) angeraten, da die Frequenz der Sprechenden individuell mit der Form des Vokaltrakts zusammenhängt.

Ergebnisdarstellung und -diskussion

Im Rahmen der Analyse konnten die Abweichungen von der deutschen Standardaussprache für die sieben Teilnehmenden in insgesamt sechs Kategorien aufgeteilt werden. Die einzelnen Kategorien werden im Folgenden näher erläutert und mögliche Ursachen, auf Basis der phonetischen Eigenschaften der zwei Sprachsysteme des Deutschen und des Afrikaansen sowie der in den Fragebögen angegebenen zusätzlichen Informationen über die Studierenden, diskutiert.

1. $\langle c/vs./x/-ich-und ach-Laute$

Sechs von sieben Proband:innen wiesen deutliche Schwierigkeiten mit der Aussprache des *ich*-Lauts /ç/ auf. Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, nutzten die Studierenden in ihren Videos insgesamt 247 Wörter, die in der Standardaussprache des Deutschen /ç/ enthalten sollten, allerdings nur in 63,2% der Fälle entsprechend ausgesprochen wurden. Fast ein Drittel (32,8%) aller Wörter, die mit /ç/ hätten realisiert werden sollen, wurden stattdessen mit dem *ach*-Laut /x/ ausgesprochen.

Standardaussprache	[ç]	[x]	[k]	[ʃ]
Deutsch				
/ç/ 247x (100%)	156x	81x (32,8%)	2x (0,8%)	8x (3,2%)
	(63,2%)			
/x/ 51x (100%)	2x (3,9%)	49x (96,1%)	-	-

Tabelle 1: Übersicht über die Anzahl und Art der Abweichungen von /ç/ und /x/.

Da /ç/ im Afrikaansen nicht existiert (vgl. Müller 2003: 11), ist davon auszugehen, dass die Proband:innen hier intuitiv auf /x/ zurückgreifen, da die Graphem-Kombination <ch> im Deutschen teilweise auch durch /x/ realisiert werden muss – beispielsweise in Wörtern wie <machen> oder <auch>, die in den Aufnahmen der Proband:innen häufig auftraten und so gegebenenfalls zu Verwechselungen führten. Tendenziell scheinen alle Studiendteilnehmer:innen mit dem *ich*-Laut vertraut, da sie ihn in ihren Aufnahmen alle mehrmals korrekt produzieren – es ist demnach auch möglich, dass ein Mangel an Konzentration oder auch Nervosität aufgrund der Prüfungssituation und des dadurch entstandenen Leistungsdrucks dafür verantwortlich sind, dass die Studierenden /ç/ in mehr als der Hälfte der Fälle korrekt aussprechen, in 81 Fällen jedoch auf /x/ ,zurückfallen'. Ähnlich verhält es sich vermutlich mit P1 und P5, die <ich> jeweils

einmal als [ɪk] und nicht [ɪç], sonst aber ebenso wie die anderen Proband:innen als [ɪç] oder [ɪx] realisieren.

Auffällig innerhalb dieser Kategorie ist zudem P7, die <ich> und <nicht> neben [Iç] oder [Ix] auch mit [Iʃ] ausspricht. Sowohl bei /ç/ als auch bei /ʃ/ handelt es sich um Frikative, sie entstehen beide durch eine Engebildung der Artikulatoren, die ein Reibegeräusch verursacht (vgl. Horstmann/Settinieri/Freitag 2020: 66). Während /ç/ allerdings ein palataler Frikativ ist, der am harten Gaumen produziert wird, wird /ʃ/ als postalveolarer Frikativ eingestuft und entsprechend durch eine Engebildung hinter dem Zahndamm produziert. Hier ist zu vermuten, dass die Probandin mit /ʃ/ auf einen Laut zurückgreift, der in ihrer Erstsprache überwiegend in Lehnwörtern (vgl. Müller 2003: 11) auftritt, ihr durch ihre Zweitsprache, Englisch, allerdings weitaus vertrauter ist als der *ich*-Laut aus dem Deutschen. Da beide Frikative zudem an zwei nah aneinander liegenden Stellen im Mundraum produziert werden, ist auch hier zu vermuten, dass ein Mangel an Konzentration oder Nervosität und eine daraus resultierende abweichende Verwendung der Artikulatoren, zugunsten des der Studentin bekannteren Lauts, vorliegen.

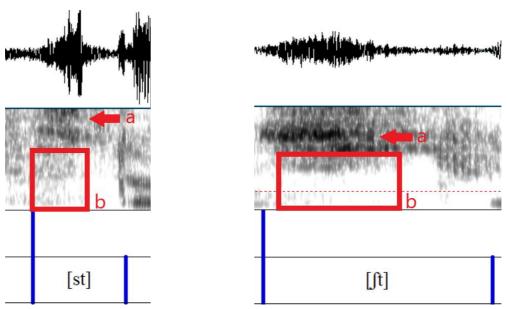
Der Laut /x/ wird in 96,1% aller Fälle adäquat realisiert. Nur P4 spricht in zwei Fällen /ç/ - in den Wörtern <besuchen> und <machen>. Bei P4 handelt es sich um den einzigen Probanden, der alle ich-Laute nach Standard produziert und in <besuchen> und <machen> versehentlich darauf zurückzugreifen scheint. Da der Proband das Wort <machen> an anderer Stelle wiederholt mit /x/, also entsprechend der deutschen Standardaussprache, realisiert, ist davon auszugehen, dass es sich in diesen beiden Fällen um unbewusste Abweichungen handelt, die in einer Übergeneralisierung, verursacht durch die Graphem-Kombination <ch> und die zwei möglichen Realisierungen durch /x/ oder /ç/, begründet sein könnten. Erwähnenswert ist für P4 außerdem, dass er <mag> in einem Fall als [ma:x] und nicht [ma:g] realisiert, was vermutlich auf die gegensätzlichen Phonem-Graphem-Beziehungen des Deutschen und des Afrikaansen zurückzuführen ist. Während <g> im Afrikaansen als /x/ realisiert wird (vgl. Ronca-Uroš/Coetzee 2008: 143), wird es im Deutschen durch /g/ realisiert. Da der Proband den Laut in anderen Wörtern (z. B. <tragen>) korrekt verwendet, ist davon auszugehen, dass er sich der unterschiedlichen Realisierung des Graphems in beiden Sprachen bewusst ist. Im Fall von <mag> und <mach> ist allerdings darauf hinzuweisen, dass es sich um ein Minimalpaar⁶ handelt und hier nicht nur eine Abweichung der Standardaussprache vorliegt, sondern sich auch die Bedeutung des Wortes ändert (machen vs. möchten). In authentischen Kommunikationssituation würde einer riskieren. Gesprächspartner:innen missverstanden zu werden. Entsprechend wichtig ist es, Lernende auch auf solche Interferenzen hinzuweisen - auch wenn sie nur in seltenen Fällen auftreten.

2. /fp/, /ft/ und /fr/ - Konsonantenverbindungen

Mit Ausnahme von P7 weisen alle Proband:innen Interferenzen bei der Realisierung der Konsonantenverbindungen <sp>, <st> und <schr> im Anlaut auf. Während die ersten beiden Konsonantenverbindungen im Deutschen als /fp/ und /ft/ realisiert werden, produzieren sechs der Proband:innen in jeweils mehreren Fällen stattdessen [sp] oder [st], wie es im Afrikaansen für diese Graphem-Kombinationen im Anlaut üblich ist (vgl. Müller 2003. 13). So spricht P1 zum Beispiel [strant] oder [spatsi:rən] für <Strand> und <spazieren> und P3 [strait] oder [fry:styk] für <Streit> und <Frühstück>. Die Vermutung, dass die unterschiedlichen Phonem-Graphem-Beziehungen der beiden Sprachen die Ursache sind, liegt nahe. Beide Laute, /s/ und /ʃ/, werden im Mundraum zudem an nah beieinander liegenden Stellen produziert (alveolar, also am Zahndamm, für /s/ und postalveolar, direkt hinter dem Zahndamm, für /ʃ/), sodass eine unbeabsichtigte Produktion des dem Graphem entsprechenden Phonems nach dem vertrauten Standard der Erstsprache der Sprecher:innen schneller vorkommen kann als bei zwei Lauten, deren Artikulationsstellen weiter voneinander entfernt sind. Da, wie Ladefoged erklärt (vgl. 2005: 58) und in Abbildungen 2 und 3 bildlich dargestellt wird, für /s/ deutlich mehr Energie auf einer höheren Frequenz verwendet wird als es für /ʃ/ der Fall ist, handelt es sich hier dennoch um Interferenzen, deren Resultate auch für Gesprächspartner:innen, die nicht über phonetische Fachkenntnisse verfügen, leicht zu identifizieren sind. Eine entsprechend zentrale Rolle sollten im Aussprachetraining Strategien zur Vermeidung des Transfers von phonetischen Merkmalen der Erst- auf die Zweitsprache spielen, insbesondere, da alle Proband:innen angaben, dass sie sich selbst eine deutsche Aussprache wünschen, die dem deutschen Standard entspricht.

Auffällig war in dieser Kategorie außerdem P6, der die Graphem-Kombination <schr> in <schrecklich> nicht als /ʃr/, sondern als [skr] realisiert. Wie Ronca-Uroš und Coetzee erläutern (vgl. 2008: 130), tritt der Laut /ʃ/ in afrikaansen Wörtern nur selten auf, ist dafür aber umso häufiger in entlehnten Fremdwörtern zu finden. Ähnlich wie bei P7 in Kategorie 1, ist auch hier zu vermuten, dass es sich um einen Transfer vom Englischen ins Deutsche handelt. Die Graphem-Kombination <sch> ist im Englischen nicht unüblich und wird als /sk/ realisiert (z. B. in <school> - /sku:l/). Obwohl P6 den Laut /ʃ/ im Anlaut in anderen Wörtern (z. B. <schmeckt> oder <schön>) problemlos realisiert, scheint die Verbindung zwischen <sch> und <r> in <schrecklich> einen Rückgriff auf vertraute Muster aus der Zweitsprache des Probanden zu provozieren. <schmeckt> und <schön> sind zudem Wörter, die zum Zeitpunkt der Aufnahmen im Unterricht, ganz im Gegensatz zu <schrecklich>, häufig verwendet wurden und deren Aussprache entsprechend trainiert werden konnten. Hinzu kommt, dass <schrecklich> zusätzlich den *ich*-Laut enthält,

sodass die Konzentration des Sprechers gegebenenfalls verstärkt auf der zweiten Worthälfte liegt⁷.



Abbildungen 2 und 3: *Praat*-Ausschnitte von P4 (<studiere>) und P7 (<Studien>). Charakteristisch hohe Energie für /s/ in Abbildung 2 (a) im Vergleich zu niedrigeren Höchstwerten für /ʃ/ in Abbildung 3 (a). Für beide Laute wenig Energie unter 3000Hz (b).

3. Vokale

Hinsichtlich der von den Proband:innen produzierten Vokale fallen zwei Dinge auf: Die Realisierung von Vokalen, die in beiden Sprachen existieren, weicht in einigen Fällen hinsichtlich der Verwendung und Positionierung der Artikulatoren von denen deutscher Sprecher:innen ab. Außerdem produzieren die Proband:innen teils Umlaute für deutsche Wörter, die entweder generell oder in der angewandten Form (z. B. konjugierte Modalverben – <müssen>, aber <ich muss>) keinen Umlaut benötigen.

Über die Formantenstruktur eines Vokals können Aussagen über die Zungenposition und den Grad der Lippenrundung bei dessen Realisierung getroffen werden. Die Höhe des ersten Formants (F1) deutet generell auf den Öffnungsgrad des Vokals beziehungsweise die Zungenhöhe während dessen Produktion hin (vgl. Ladefoged 2001: 176), während F2 einen Hinweis auf die Zungenlage und Lippenrundung während der Vokalproduktion gibt (vgl. ebd. 177). Bei dem deutschen /i/-Laut wird zum Beispiel ein niedriger F1-Wert von ca. 300Hz (die Zungenposition ist hoch, der Mund eher

geschlossen) und ein vergleichsweise sehr hoher F2-Wert von ca. 2300Hz (die Zunge ist außerdem weit vorne, die Lippen gespreizt) gemessen, während die F1- und F2-Werte für den /a/-Laut mit ca. 800Hz für F1 und ca. 1300Hz für F2 deutlich näher zusammenliegen (vgl. Sendlmeier/Seebode o. J.: 2; die Zungenposition ist tief und relativ weit vorne, die Lippen sind gerundet).

Insbesondere die /a:/-Laute von P1, P3 und P7 in Wörtern wie <Abend> oder <Fahrrad> sowie die /e:/-Laute von P1 in <sehr> oder <mehr> sind als auffällig einzustufen. Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, sind die F1- und F2-Werte für /a/-Laute, welche von P1, P3 und P7 produziert wurden, nicht nur generell niedriger als die deutscher Sprecher:innen, sie liegen auch deutlich näher beieinander. Das bedeutet, dass sich die Zunge für die Produktion des Lauts weiter oben und weiter vorne im Mundraum befindet und der Vokal dunkler klingt, was in der deutschen Standardaussprache so nicht üblich ist (vgl. Ronca-Uros 2008: 160f.) Auch die F1- und F2-Formanten von P1 weichen von den Durchschnittswerten deutscher Sprecher:innen ab und liegen näher an den Werten, die nach Sendlmeier und Seebode (vgl. 0. J.: 4) stärker den Werten des deutschen /ɪ/ entsprechen. P1 spricht für <mehr> und <sehr> nicht /me:ɐ/ und /ze:ɐ/, sondern [mɪɐ] und [zɪɐ]. Während Letzteres zwar eine Abweichung vom Standard, aber die Bedeutung des Wortes nach wie vor verständlich ist, klingt <mehr> bei der Probandin stärker nach <mir>, was in einem anderen Kontext zu Missverständnissen in einer authentischen Gesprächssituation führen könnte.

	/a:/		/e:/	
	F1 in Hz	F2 in Hz	F1 in Hz	F2 in Hz
Deutsche	737 Hz (männl.) /	1275 (männl.) /	348 (männl.) /	2126 (männl.) /
Sprecher:innen	896 Hz (weibl.)	1517 (weibl.)	434 (weibl.)	2461 (weibl.)
P1 (weibl.)	772	1280	529	2280
P3 (männl.)	612	1136		
P7 (weibl.)	680	1264		

Tabelle 2: Durchschnittliche Formantwerte für /a/ (P1, P3, P7) und /e/ (P1) im Vergleich zu deutschen Sprecher:innen (nach Sendlmeier/Seebode o. J.: 4).

Die Produktion überschüssiger Umlaute fällt insbesondere bei P4 und P5 auf. So spricht P4 z. B. <Gurken> als [gyrkn] und <muss> als [mys], P5 spricht <Uhr> und <nur> als [yx] und [nyx]. Bei einer nicht notwendigen Produktion von Umlauten kann davon ausgegangen werden, dass es sich um eine Übergeneralisierung handelt oder dass die Studierenden auf afrikaanse Wörter zurückgreifen, die den deutschen in Form und Bedeutung sehr ähnlich sind, sich allerdings hinsichtlich der Distribution der Umlaute unterscheiden. Dies ist zum Beispiel beim deutschen Wort <Uhr> und beim afrikaansen Wort <uur> (deutsch: Stunde) der Fall, was die Realisierung eines Umlauts durch P5

erklären könnte. Dass P4 <muss> mit einem überschüssigen Umlaut realisiert, könnte daran liegen, dass er mit der Konjugation des Modalverbs nicht ausreichend vertraut ist – während der Infinitiv nach einem Umlaut verlangt, fällt er in der 1., 2. und 3. Person Singular weg.

4. r-Allophone

Sowohl P5 als auch P6 neigen dazu, <r> im Auslaut von Wörtern, die auf <er> enden, als uvularen Vibranten bzw. Zäpfchen-r /R/ zu realisieren, obwohl in dieser Position in der deutschen Standardaussprache üblicherweise das vokalisches R /ɐ/ verwendet wird (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 44). So spricht P5 z. B. [a:b³R] und [huŋ³R] anstelle von /a:b²/ oder /hune/, P6 realisiert <Führerschein>, <über> und <aber> als [fy:ragain], [y:bag] und [a:b°R]. Während der apikale Vibrant bzw. das Zungenspitzen-r /r/ derjenige Laut ist, der in dieser Position für dieses Graphem in der Standardaussprache des Afrikaansen verwendet würde (vgl. Ronca-Uroš/Coetzee 2008: 131f.), findet der uvulare Vibrant /R/ vor allem in der Kapprovinz Verwendung (vgl. ebd. 132). Sowohl Proband 5 als auch Proband 6 gaben in ihren Fragebögen an, Großteile ihres Lebens (P6 die letzten neun Jahre, P5 die letzten zwölf Jahre) in der Kapprovinz verbracht zu haben, was die Verwendung des in anderen Regionen selten auftretenden r-Allophons erklären könnte. Unterstützt wir diese Vermutung durch die Tatsache, dass die anderen Proband:innen dieses Allophon im Auslaut nicht verwenden und außer P5 und P6 auch niemand eine signifikante Zeitspanne (abgesehen von ein bis zwei Studienjahren in Stellenbosch) in der Kapprovinz verbracht hat. Erwähnenswert im Rahmen dieser Kategorie ist zudem die Verwendung des apikalen Vibranten /r/ durch P2. <r> in <aber>, <Klavier> und <Hunger> realisiert er nicht als vokalisches R /v/, sondern als [r], sodass er [a:b³r], [klavi:r] und [hoŋºr] und nicht [a:be], [klavi:e] und [hoŋe] spricht, was dem afrikaansen Standard entspricht.

Die Interferenzen von P2, P5 und P6 weisen alle darauf hin, dass sie möglicherweise aufgrund der Prüfungssituation und damit zusammenhängenden Nervosität oder wegen mangelnder Konzentration intuitiv auf Laute zurückgreifen, die in ihrer Erstsprache in den entsprechenden phonetischen Kontexten üblich sind. Gleichzeitig besteht natürlich auch die Möglichkeit, dass sie nicht wissen, dass <-er> im Auslaut in der deutschen Standardaussprache als vokalisches R realisiert wird. Während die Verwendung eines anderen r-Allophons in diesem Kontext zwar nicht zu Bedeutungsunterschieden und Missverständnissen in Gesprächen führen kann, sollte die korrekte Aussprache unbetonter Silben und die Verwendung der r-Allophone dennoch eine Rolle im Unterricht spielen, da eine abweichende Aussprache den Rhythmus der Sprecher:innen beeinflussen kann. Lernende, die den apikalen Vibranten /r/ verwenden, sollten außerdem darauf

hingewiesen werden, dass dieser im Deutschen in Dialekten, jedoch nicht in der Standardaussprache Verwendung findet.

5. Transfer ganzer Wörter aus Erst- oder Zweitsprache

Vermutlich aufgrund der ähnlichen oder gar identischen Schreibweise übertragen einige der Proband:innen die Aussprache einiger Wörter vom Afrikaansen bzw. vom Englischen direkt ins Deutsche. P1 und P2 sprechen <Kaffee> nicht als /kafe/, wie es im Deutschen zu erwarten wäre, sondern als [kɔfi], wie es für das afrikaanse Equivalent <koffie> üblich ist. Ebenso verhält es sich mit P2 und P3, die anstelle vom deutschen /fami:liə/ [famili] lesen, wie es für das afrikaanse <familie> zu erwarten wäre. P3, P5 und P6 sprechen <nervös> außerdem nicht als /nɛrvø:s/, sondern als [nɜ:vəs], also entsprechend der englischen Standardaussprache für <nervous>. P1 überträgt zudem die Aussprache von <definitive> aus dem Englischen auf das deutsche <definitiv> (P1 spricht also [dɪfɪnətɪv] und nicht /definiti:f/), P4 realisiert <Olive(n)> nicht als /oli:vən/, sondern als [plɪvən] und P6 spricht <Tee> nicht als [te:], sondern als [ti:].

Da die betroffenen Wörter sowohl im Deutschen als auch im Afrikaansen bzw. im Englischen das Gleiche bedeuten, kann es aufgrund der Abweichungen von der deutschen Standardabweichung hier nur schwer zu Missverständnissen kommen. Dennoch sollte festgestellt werden, ob der Transfer aus der L1 oder L2 Ursachen wie Nervosität oder einen Mangel an Konzentration hat oder ob die Studierenden nicht wissen, wie die Wörter ausgesprochen werden sollten, da sie sie gegebenenfalls zum ersten Mal verwenden. Außerdem sollte die deutsche Aussprache dieser Wörter im Unterricht thematisiert werden, um einer generellen Tendenz zum Transfer von L1 oder L2 auf die Zielsprache vorzubeugen, da dieser in anderen Fällen durchaus zu Interferenzen führen könnte, die Missverständnisse verursachen können (s. z. B. Kategorie 1: <ich mag> vs. <ich mache>).

6. Sonstiges

Zusätzlich zu den Kategorien 1 bis 5 treten bei P2 und P6 Abweichungen von der deutschen Standardaussprache auf, die bei den anderen Proband:innen nicht auftreten. Da sie jedoch jeweils nicht einmalig, sondern wiederholt auftreten und dementsprechend womöglich auch bei anderen Studierenden, die nicht an der Studie teilnahmen, auftreten könnten, werden sie an dieser Stelle ebenfalls erwähnt.

P2 realisiert fünfmal den stimmhaften, alveolaren Frikativ /z/ im Anlaut oder Mittelfeld von Wörtern, die das Graphem <z> enthalten (insgesamt 83% in seiner Aufnahme). So spricht er für <Zeit>, <Dozenten>, <Schlagzeug> und <zu> (zweimal)

nicht /tsait/, /dotsɛntən/, /ʃla:gtsɔyk/ und /tsu:/, sondern [zait], [dozɛntən], [ʃla:gzɔyk] und [zu:]. Einzig das Wort <zum> spricht er, entsprechend dem deutschen Standard, als [tsom] aus. Da das Graphem <z> im Anlaut im Afrikaansen und im Englischen, also sowohl der L1 als auch der L2 des Probanden, durch /z/ realisiert wird (vgl. Ronca-Uroš/Coetzee 2008: 139), scheint es zu einem Transfer auf die Zielsprache zu kommen. Die Affrikate /ts/ existiert im Afrikaansen im Anlaut allerdings ebenso wie im Deutschen, wird dort jedoch durch <ts> und nicht <z> dargestellt (vgl. ebd.). Es stellt sich also erneut die Frage, ob Nervosität oder ein Mangel an Konzentration diesen Transfer bedingt haben oder ob der Proband schlicht nicht gelernt hat, dass die Phonem-Graphem-Beziehungen des Deutschen und des Afrikaansen hier voneinander abweichen und welche Auswirkungen dies auf die Aussprache hat.

Anders als bei P2 sind die Phonem-Graphem-Beziehungen im Falle von P6 identisch – sowohl im Afrikaansen als auch im Deutschen kann das Graphem <j> durch das Phonem <j> realisiert werden (vgl. ebd. 138). Dennoch spricht P6 <jetzt> und <jeden> viermal (insgesamt 100% in seiner Aufnahme) nicht als /jɛtst/ und /je:dən/ aus, sondern [dʒɛtst] und [dʒe:dən]. Eine mögliche Ursache für diese Abweichung von der deutschen Standardaussprache trotz der Ähnlichkeiten könnte sein, dass <j> vor allem in der Kapprovinz Südafrikas häufig auch als /dʒ/ ausgesprochen wird (vgl. ebd. 140) und P6 einen Großteil seines Lebens in dieser Region verbracht hat. Hinzu kommt außerdem, dass <j> auch in vielen Lehnwörtern aus dem Englischen auftritt und in diesem Fall ebenfalls durch /dʒ/ realisiert wird, sodass ein (bewusster oder unbewusster) Transfer aus der L1 und zugleich auch aus der L2 des Probanden stattfindet.

Konsequenzen für den Unterricht

Der wohl wichtigste Schritt bei der Integration eines adäquaten Aussprachetrainings in den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache im Besonderen ist der der Bewusstmachung bzw. Schaffung von *Language Awareness* auf Seiten der Studierenden (vgl. Horstmann / Settinieri / Freitag 2020: 304). Dabei stehen ein "höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen" (ebd. 305) im Vordergrund – Lernende sollten sich aufmerksamer, bewusster und sensibler und zum Teil auch auf einer kognitiven Metaebene mit Sprache(n) auseinandersetzen.

Wie Barry beschreibt, ist es keine einfache Aufgabe, L2-Lerner:innen auf Ausspracheprobleme hinzuweisen (vgl. 2007: 97). Noch komplexer sei es aber, ihnen die Differenzen zwischen ihrer Aussprache in der L2 und der theoretischen Norm vor Augen zu führen (vgl. ebd.). Dabei ist es insbesondere ein verständlich gestalteter und

vermittelter Überblick über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der sprachlichen Systeme, der hinsichtlich der Arbeit an einer am deutschen Standard orientierten Aussprache eine tragende Rolle im Unterricht spielen sollte. Das bedeutet vor allem, dass sich zuerst die Lehrkräfte der Unterschiede zwischen der Zielsprache und den Erstsprachen der Lerner:innen bewusst sein müssen, was vor allem bei heterogenen Lernendengruppen schnell zu einer enormen Herausforderung werden kann. Neben den fundierten Kenntnissen, die sich die Lehrperson idealerweise sowohl über die Erstsprache der Lernenden als auch über die Unterschiede zwischen dieser und der Zielsprache aneignen muss, ist mit Aussprachetraining häufig auch ein höherer Zeitaufwand verbunden, der einerseits durch die Vorbereitung und Planung der Unterbringung im Unterricht, andererseits auch durch die tatsächliche Durchführung des Trainings entsteht. Den Erstjahresstudierenden der Stellenbosch University standen im akademischen Jahr 2020 fünf Unterrichtseinheiten à 50 Minuten für den Erwerb der deutschen Sprache zur Verfügung. Zieht man nun noch in Betracht, dass der Unterricht für den Großteil des Jahres komplett online stattfand und die Fertigkeit des Sprechens ohnehin schon deutlich weniger stark trainiert werden konnte als noch zu Beginn des Jahres (vgl. Ehren / Groenewald / Pfaff 2020: 15) und Lehrende im Rahmen der digitalen oder hybriden Lehre ohnehin nur über limitierte zeitliche Ressourcen verfügten (vgl. ebd.), stellt sich die Frage, wie ein effektives und nachhaltiges Aussprachetraining konzipiert werden kann, welches im Idealfall auch für andere Zielgruppen (z. B. Schüler:innen) geeignet ist.

Auf die Frage nach dem "Was" gibt dieser Artikel zumindest eine Teilantwort, indem Problembereiche einer kleinen Gruppe Deutschlernender in Südafrika identifiziert wurden. Auf die Frage nach dem "Wie" kann jedoch keine pauschale Antwort für alle Lernende aus Südafrika gegeben werden, da zu viele verschiedene Faktoren eine Rolle spielen. Während die Lehrkraft auf Basis des Alters, Lernziels, Entwicklungsstands, sprachlichen Niveaus sowie der Erstsprache(n) der Lerner:innen die Vermittlung von Gemeinsamkeiten und Unterschiede der sprachlichen Systeme auch auf kognitiver Metaebene individuell gestalten muss, bieten Hirschfeld und Reinke (vgl. 2016: 161) allerdings zumindest eine Übungstypologie bzw. -schrittfolge, an der Lehrende sich orientieren können, insofern sie sicher identifiziert haben, in welchen Bereichen ihre Lerner:innen Übungsbedarf haben:

- 1. Einführung in die phonetische Thematik
- 2. Hörkontrolle (Differenzieren und Identifizieren von Merkmalen)
- 3. Imitations versuche (z. B. im Chor)
- 4. Korrektur von Abweichungen (sowie Bewusstmachung von Merkmalen)
- 5. Hörtraining und erneute Hörkontrolle (sowie weitere Korrekturhilfe)
- 6. Automatisierung (durch Nachsprechen, Lesen, Vortragen, etc.)
- 7. Anwendung

Diese Typologie eignet sich vor allem für Kurse, die (z. B. aus sozio-ökonomischen Gründen) nicht mit Lehrwerken arbeiten können und für die die Lehrperson selbst aktiv werden muss bzw. möchte. Die meisten modernen Lehrwerke bieten mittlerweile eine Auswahl an Phonetikübungen, die die wichtigsten Themen hinsichtlich segmentaler und suprasegmentaler Phänomene abdecken, sodass für Kurse, die mit Lehrwerk arbeiten, bereits Material für ein "Grundlagentraining" zur Verfügung steht.

Eine Möglichkeit, mit Hürden wie Zeitmangel oder Binnendifferenzierung umzugehen und dennoch zu versuchen, den Lernenden ein möglichst gezieltes Aussprachetraining zu bieten, ist die teilweise Auslagerung des Trainings in die Zeit außerhalb des Unterrichts. Reinke (vgl. 2017: 28ff.) schlägt dafür verschiedene, online zugängliche Aussprachelernprogramme wie *Phonetik Simsalabim* oder Lernprogramme wie +Babbel und Duolingo sowie die Verwendung authentischer Zusatzmaterialien wie die Deutsche Welle vor, die für alle Sprachniveaus und verschiedene Altersgruppen Angebote auf ihrer Website zur Verfügung stellen. Sie weist allerdings auch darauf hin, dass Onlinequellen mit einer gewissen Vorsicht zu genießen sind (vgl. ebd.) und die Lehrkraft einen Einfluss auf die Wahl der Programme haben sollte, da die Qualität von den Lernenden häufig nicht adäquat eingeschätzt würde (vgl. ebd. 30). Ein offensichtlicher Vorteil dieser Ressourcen ist, dass sie sowohl im analogen als auch im digitalen Unterricht eingesetzt werden können.

Ausblick

Eingangs wurde die Notwendigkeit aktueller Untersuchungen mit Bezug auf praktische Beobachtungen auf dem DaF-Unterricht in Südafrika angesprochen. Die in diesem Beitrag dargestellte Studie untersuchte Aufnahmen von sieben Studierenden der konnte Stellenbosch University und Abweichungen von der Standardaussprache identifizieren, die in sechs Kategorien aufgeteilt wurden: 1. /c/ vs. /x/-ich- und ach-Laute; 2. /fp/, /ft/ und /fr/ Konsonantenverbindungen; 3. Vokale; 4. r-Allophone; 5. Transfer ganzer Wörter aus Erst- oder Zweitsprache; 6. Sonstiges. Berücksichtigt man nun allerdings, dass es sich bei diesen sieben Studierenden um nicht der Erstjahresstudierenden ohne sprachliche Vorkenntnisse an Deutschabteilung in Stellenbosch handelt und es noch eine Vielzahl anderer Universitäten, Schulen und andere Institutionen (z. B. Goethe Institut) gibt, die in Südafrika Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache anbieten, wird schnell deutlich, dass die Studie ihrem Ziel nur schwer gerecht werden kann. Aufgrund der niedrigen Teilnehmeranzahl können die Beobachtungen maximal als Tendenzen betrachtet werden, die im Rahmen größerer Studien überprüft werden müssten. In Abhängigkeit der Ergebnisse wäre außerdem eine Zusammensetzung zielgruppenspezifischer Übungen zur Entlastung Lehrender von besonders heterogenen Lernendengruppen von großem Interesse.

Bei größeren Studien mit mehr Teilnehmenden sollte zudem darauf geachtet werden, die sprachliche Diversität Südafrikas zumindest ansatzweise abzubilden. Alle Proband:innen in dieser Studie sprechen Afrikaans als Erstsprache, dabei handelt es sich allerdings nur um eine von elf offiziellen Landessprachen, zu denen noch eine Vielzahl inoffizieller Sprachen sowie Dialekte hinzukommen. Allein südafrikanisches Englisch kann in Black South African English, Indian South African English, White South African English und Cape Flats English aufgeteilt werden (s. z. B. van Rooy 2008; Mesthrie 2008b; Bowerman 2008; Finn 2008), von regionalen Dialekten ganz abgesehen – ähnlich verhält es sich mit Afrikaans (vgl. Wissing 2020), auf dessen regionale Standardabweichungen in diesem Beitrag nur ansatzweise eingegangen werden konnte (s. P5 und P6, Kapprovinz). Es ist davon auszugehen, dass Lernende mit anderen Erstsprachen auch andere Interferenzen in der deutschen Aussprache aufweisen, was im Umkehrschluss zu führt, weiteren Problembereichen die im DaF-Unterricht Lernendengruppen trainiert werden müssten. Neben den unterschiedlichen Einflüssen der verschiedenen Sprachen wäre es zudem auch interessant, zu untersuchen, ob und inwiefern sich Mehrsprachigkeit auf den Ausspracheerwerb von DaF-Lerner:innen aus Südafrika auswirkt.

Was diese Studie sicherlich gezeigt hat, ist, dass im Bereich der Phonetik nach wie vor Forschungsbedarf besteht und das Feld keineswegs als "abgegrast" zu beschreiben ist. Selbst wenn der Fokus der südafrikanischen Germanistik auf anderen Bereichen liegt, muss das Aussprachetraining als eine der Grundlagen des Spracherwerbs, ohne den wiederum eine Auseinandersetzung mit Literatur, Landeskunde oder Kulturwissenschaft enorm erschwert würde, definitiv eine tragende Rolle im Sprachunterricht spielen. Hinzu kommt die Tatsache, dass alle Studienteilnehmer:innen angaben, dass sie ihre eigene Aussprache im Deutschen entweder als "relativ schlecht", "schlecht" oder "sehr schlecht" empfinden, ihnen eine Aussprache, die der deutschen Standardaussprache möglichst nahe ist, aber "wichtig" oder "sehr wichtig" ist – und sollten neben Lehrplänen, Curricula und Forschungsinteressen nicht auch die Bedürfnisse der Lernenden Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts haben?

Anmerkungen

1 Es gibt aktuelle Forschungsbeiträge im Bereich Phonetik in der südafrikanischen Linguistik (vgl. z. B. Wissing 2020), allerdings nicht im Fremdsprachenunterricht- oder DaF-Kontext.

2 Es handelte sich hierbei nur um diejenigen Studierenden, die keine Vorkenntnisse im Fach Deutsch besaßen. Erstjahresstudierende an der Deutschabteilung der Stellenbosch University werden, in Abhängigkeit ihrer sprachlichen Vorkenntnisse, in zwei separate Gruppen geteilt. Während diejenigen mit Vorkenntnissen im ersten Jahr verstärkt mit den Bereichen Literatur, Landeskunde und Kulturwissenschaft in Berührung kommen, liegt der Fokus für diejenigen Erstjahresstudierenden, die keine sprachlichen Vorkenntnisse aufweisen können, auf dem Sprachunterricht.

- 3 Bei Faktoren wie Alter, bereits erlernten Sprachen, Kontakt zur Zielsprache außerhalb des Unterrichts etc. kann es sich um mögliche Einflüsse auf Abweichungen von der Standardaussprache des Deutschen handeln. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Ursachen solcher Abweichungen nicht immer eindeutig identifiziert werden können, da es eine Vielzahl anderer möglicher Einflussfaktoren geben kann.
- 4 Eine heterogenere Teilnehmer:innengruppe wäre natürlich wünschenswert gewesen. Auf diesen Punkt wird im Ausblick noch einmal näher eingegangen.
- 5 Als "von der Standardaussprache des Deutschen abweichende Phone" galten diejenigen Phone, die bei einer ersten Sichtung der Daten auffielen, ohne, dass die Aufnahmen vorher bearbeitet, manipuliert oder annotiert wurden. Ziel war es, diejenigen Abweichungen herauszuarbeiten, die ggf. auch Erstsprecher:innen des Deutschen hätten auffallen können, ohne dass diese über extensives Hintergrundwissen im Bereich Phonetik oder die Möglichkeiten zur Bearbeitung oder Manipulation der Aufnahmen (z. B. Reduktion des Sprechtempos, mehrfaches Abspielen, etc.) verfügen.
- 6 Ein Minimalpaar ist eine Wort- oder Satzgruppe, welche sich nur in einem Phonem unterscheidet (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 233; z. B. Stadt Staat oder Nabel Nadel).
- 7 Dennoch produziert P6 hier nicht /ç/, sondern [x], sodass insgesamt nicht /ʃrɛklıç/, sondern [skrɛklɪx] entsteht.
- 8 Für den Vergleich der Formantwerte werden die Arbeiten von Sendlmeier und Bode (o. J.) für Standardwerte deutscher Sprecher zu Rate gezogen.

Literatur

- BARRY, WILLIAM J. 2007. Rhythm as an L2 problem: How prosodic is it? In: Trouvain, Jürgen und Ulrike Gut (Hrsg.) 2007. *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 97 120.
- BOERSMA, PAUL / DAVID WEENINK 2019. *Praat*. University of Amsterdam. http://www.fon.hum.uva.nl/praat/.
- BOWERMAN, SEAN 2008. White South African English: Phonology. In: Mesthrie, Rajend (Ed.) 2008. *Varieties of English, 4. Africa, South and Southeast Asia*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 164 176.
- EHREN, RICO / KARIN GROENEWALD / ISABELL PFAFF 2020. Digitale Lehre während der COVID-19-Krise Von 0 auf 100?! Ein erster Praxisbericht der Hochschulgermanistik des Western Cape. In: Deutschunterricht im südlichen Afrika, 15 (1), 5 – 21. URL: https://www.sagv.org.za/wp-content/uploads/2020/10/eDUSA-gesamt-2020_-Final.pdf

- FINN, PETER 2008. Cape Flats English: Phonology. In: Mesthrie, Rajend (Ed.) 2008. *Varieties of English*, 4. *Africa, South and Southeast Asia*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 164 176.
- GUT, ULRIKE 2007. Learner Corpora in Second Language Prosody Research and Teaching. In: Trouvain, Jürgen und Ulrike Gut (Hrsg.) 2007. *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Berlin / New York: Mouton De Gruyter, 145 167.
- HIRSCHFELD, URSULA / KERSTIN REINKE 2016. Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: Erich Schmidt.
- HIRSCHFELD, URSULA 2010. Rezension zu RONCA-UROS, DORINA / COETZEE, ANNA E. (MITARB.), Kontrastive Phonetik Deutsch Afrikaans. Franz Steiner Verlag Stuttgart 2008. 184 S., 40 € (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beiheft 133). In: DaF, 4/2010, 251 252.
- HORSTMANN, SUSANNE / JULIA SETTINIERI / DAGMAR FREITAG 2020. Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ. Paderborn: UTB.
- KUSSLER, RAINER / NORASETH KAEWWIPAT 2010. Landeskunde in der Germanistik außereuropäischer Länder. In: Krumm, H. J. et al. (Hrsg.) 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1520 1529.
- LADEFOGED, PETER 2001. A Course in Phonetics. 4. Auflage. Boston: Heinle & Heinle.
- LADEFOGED, PETER 2005 [2001]. Vowels and Consonants. An Introduction to the Sounds of Languages. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell.
- MESTHRIE, RAJEND (ED.) 2008A. Varieties of English, 4. Africa, South and Southeast Asia. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- MESTHRIE, RAJEND 2008B. Indian South African English: Phonology. In: Mesthrie, Rajend (Ed.) 2008. Varieties of English, 4. Africa, South and Southeast Asia. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 164 – 176.
- MÜLLER, CLAUDIA 2003. Afrikaans. In: U. Hirschfeld et al. (Hrsg.) 2008. *Phonetik international. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. In: http://www.phonetik-international.de (Dezember 2008).
- REINKE, KERSTIN 2017. Phonetik online. Möglichkeiten und Grenzen. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Nr. 55, 26 30.
- RONCA-UROS, DORINA / COETZEE, ANNA E. (MITARB.) 2008. Kontrastive Phonetik Deutsch Afrikaans. Stuttgart: Franz Steiner.
- SENDLMEIER, WALTER F. / JULIA SEEBODE (ohne Jahresangabe). Formantkarten des deutschen Vokalsystems. https://www.kw.tuberlin.de/fileadmin/a01311100/Formantkarten_des_deutschen_Vokalsystems_01.pdf

- VAN ROOY, BERTUS 2008. Black South African English: Phonology. In: Mesthrie, Rajend (Ed.) 2008. *Varieties of English, 4. Africa, South and Southeast Asia*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 164 176.
- VON MALTZAN, CARLOTTA 2010. Deutsch in Südafrika. In: Krumm, H. J. et al. (Hrsg.) 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1805 1808.

WISSING, DAAN P. 2020. Afrikaans. In: Journal of the Phonetic Association, Vol. 50, No. 1, 127 – 140.

(Post-)Kolonialer Diskursraum

Eine materialgestützte Schreibaufgabe zur Geschichte der deutschen Varietät kiche duits (Küchendeutsch) in Namibia.

SASCHA STRÖBEL

Bergische Universität Wuppertal

Abstract

This paper reflects the history of German culture in Namibia since former colonial rule at the end of the 19th century until today in view of a small but influential German-speaking minority. After briefly providing an overview of the linguistic characteristics of the German variety kiche duits ("kitchen German"), the author makes a didactic suggestion on how to implement the sociolinguistic history of German culture in Namibia within the discursive context of postcolonialism, questions of ambiguous identities and globalisation, therefore using various sources for the lesson with students of German. Initially designed as a communicative but unilateral writing task based on the curriculum for secondary education in Germany to rethink and renew the onesided text corpus at German schools, the teaching material will be proposed here as a writing project bringing both perspectives together: German senior classes and (adult or respectively advanced) learners of German as a foreign language at school or university in Southern Africa.

Due to the complex and controversial issue, especially the anticipated collaboration would allow a promising intercultural dialogue to enable a nuanced understanding of the ambivalent history of German language in Namibia and its long-term consequences.

Hinführung

Dem vorliegenden Beitrag zur soziokulturellen Geschichte und linguistischen Betrachtung der deutschen Sprache am Beispiel der Varietät kiche duits (Küchendeutsch) in der ehemaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika, dem heutigen Namibia, liegt ein schreibdidaktischer Vorschlag zur Behandlung des Gegenstandes zugrunde, welcher ursprünglich für den Unterricht der Oberstufe im deutschen Sprachraum konzipiert wurde. Die sicherlich für viele deutsche Schülerinnen und Schüler überraschende Erkenntnis über eine vitale, mehrere tausend Sprecher umfassende deutsche Sprachgemeinschaft in Namibia vermag zunächst Verwunderung, Irritation, aber auch Interesse hervorzurufen. Greift man die hoffentlich aufkeimende Neugier der Lernenden als Chance auf, kann im Unterricht der anspruchsvolle Komplex der auch in Namibia von Unterdrückung und Ausbeutung geprägten deutschen Kolonialgeschichte samt des langen Schattens ambivalenter Folgen, ersichtlich an einer bis heute fortbestehenden deutschen Minorität in dem Land, thematisiert werden. Als Antwort auf die Frage gedacht, warum an deutschen Schulen im Kontext von Sprachreflexion seit Jahrzehnten das Repertoire fast ausschließlich auf Jugendsprache hin verengt wird, sollte der Blick über den Tellerrand eine fruchtbare Auseinandersetzung mit Varietäten wie exemplarisch dem namibischen Küchendeutsch neue Impulse in den Klassenzimmern versprechen. Dabei beziehen die Diskurse über Postkolonialismus in den letzten Jahren zunehmend jene Langzeitwirkung der europäischen Kolonialgeschichte angesichts gegenwärtiger Phänomene wie Rassismus oder soziale Ungleichheit im Zuge von eng mit der Thematik verflochtenen Globalisierungsprozessen mit ein.

Dahingehend umfasst der seit dem Ende des 19. Jahrhunderts konstituierte Diskursraum kolonialer und postkolonialer Texte einen Fundus an für den Unterricht nutzenversprechenden Materialien, von denen im Rahmen dieses Beitrags einige ausgewählte und für die Didaktisierung aufeinander bezogene Beispiele vorgestellt werden sollen. Der hier in Bezug auf den vorgesehenen Textkorpus verwendete Diskursbegriff ist im durchweg pragmatischen Sinne zu verstehen, i. e. als Vorstellung eines in Sprache übersetzen, kommunikativ und kulturell eingebetteten, menschlichen Handelns (vgl. Ehlich 2007). Den theoretischen Prämissen Michel Foucaults folgend, soll es bei der Analyse nicht um die linguistische Struktur der Sprache und ihre Reduzierung auf eine reine Bezeichnungsfunktion gehen, sondern um die diskursiven und historischen Bedingungen der Aussagen samt der Wahrheit(-en), welche diese zu konstituieren suchen (vgl. Kammler 2020: 59f). So gründet sich die rassistische Dominanzrhetorik in entsprechenden Dokumenten (s. u.) keineswegs auf realen Bedingungen der biologischen oder kulturellen Überlegenheit, wie sie sprachlich behauptet wird, stattdessen wird auf diesem Wege erst ein solches Wissen über ethnische und zivilisatorische Unterschiede produziert, welches das daraus resultierende Handeln zu legitimieren beabsichtigt.

Den dabei gewiss voraussetzungsvollen Kontext berücksichtigend, erscheint es didaktisch sinnvoll, sich anstelle einer im Grammatikunterricht sonst obligatorischen Sprachanalyse hier vor allem soziologisch und sprachsensibel der wenngleich dem Aussterben geweihten deutschen Varietät Küchendeutsch anzunähern. Die dazu angestrebte sachorientierte und zugleich wissenschaftspropädeutisches Arbeit mit teils dem universitären Kontext entnommenen Quellen, bei denen es sich nichtsdestoweniger um gezielt für das Anliegen gekürzte, zugängliche Texte mit der Oberstufe angemessener Lexik handelt, ermöglicht im Zusammenhang mit dem geplanten Schreibauftrage eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand einerseits und vermeidet andererseits durch den sozialgeschichtlichen Fokus eine schlechterdings defizitorientierte Betrachtung der genuinen Kommunikationsformen zwischen Kolonisatoren und Einheimischen.

Zusätzlich zur oftmals bevorzugten Arbeit mit durchaus anregenden literarischen Texten im Deutschunterricht sollten Sachtexte allein schon aufgrund ihrer alltagsweltlichen Bedeutung für sogenannte digital natives kein Nischendasein im Schatten des Kanons fristen. Ganz im Gegenteil vermag der überlegte Einsatz von unterschiedlichen pragmatischen Texten zu kontroversen Themen nebst der Förderung

als grundlegend zu erachtender Kompetenzen des genauen Lesens und reflektierenden Schreibens, zudem grundlegende und identitätsorientierte Überlegungen und Diskussionen anzustoßen. Gelingen kann dies der oftmals als trocken empfundenen Schreibdidaktik zum Trotz durch die Fokussierung auf solche subjektiv bedeutsamen Themen, von denen es im Zeitalter einer neuen Politisierung der jungen Generation eine Fülle von Anknüpfungspunkten gibt, wie allein die von vielen Jugendlichen und Studierenden getragenen internationalen Protestbewegungen *Fridays For Future* und *Black Lives Matter* derzeit demonstrieren. Der Gegenwartsbezug der zunächst vielleicht bloß historisch anmutenden Thematik leuchtet älteren bzw. erwachsenen Lernenden mit einem politischen Bewusstsein und Interesse spätestens in Anbetracht der unlängst im Mai 2021 getroffenen Einigung zwischen Deutschland und Namibia über die Anerkennung des von den deutschen Besatzern begangenen Völkermords an den Einheimischen und der aufgrund dessen beschlossenen Entschädigungsvereinbarung zwischen den Nationen ein.

Während der didaktischen Ausarbeitung erwies sich rasch, dass der potentielle Mehrwert des Unterrichtsvorschlags meines Erachtens eigentlich erst in Form eines tatsächlichen Dialogs realisiert würde. Das heißt, anstatt unilateral und isoliert an deutschen Schulen über Afrika zu schreiben, erschiene es für den kommunikativen Horizont der Didaktisierung umso interessanter, einen interkulturellen Austausch mit einer afrikanischen Lerngruppe, die sich dazu bereit zeigt, zu initiieren, um kulturelle Perspektiven und Erfahrungen aus beiden Richtungen einzubeziehen und gegebenenfalls zu hinterfragen. Diese Erweiterung der Zielgruppe ermöglicht den Brückenschlag zwischen Deutschland und dem südlichen Afrika und ist somit hinsichtlich der folgenden Anregungen für den Schreibunterricht auch in DaF-Kursen gerne mitzudenken, wenngleich die Arbeit mit den vorgesehen Ouellen und die diskursive wie Postkolonialismus, Auseinandersetzung mit Konzepten Rassismus Identitätsfragen vor allem fortgeschrittene Lerngruppen der Oberstufe, Hochschulen oder Erwachsenenbildung (Sprachniveau B1+) in Afrika adressiert.

In einen solchen situativen und kommunikativen Kontext eingebunden, wird das Aufgabenformat eines materialgestützten Schreibauftrages mit aktuellem politischen Lebensweltbezug vorgeschlagen. Die sinnvolle und zielgerichtete Beschäftigung mit Gegenstand und Produktionsanliegen ist in der unten folgenden Aufgabenstellung in eine exemplarische Kommunikationssituation integriert, indem die Lernenden an einem konstruierten Zeitungsprojekt mit einer realen namibischen Sekundarschule mit deutschem Sprachzweig als Partner teilnehmen sollen. Die kommunikative Funktion ist dergestalt durch eine umso motivierendere dialogische Ausrichtung des Schreibens an einen existenten Adressaten bedingt. Bevor die dazu in Anlehnung an Kompetenzmodelle des deutschen Lehrplans vorbereiteten Materialien vorgestellt werden, folgt nun zunächst

eine soziokulturelle und sprachgeschichtliche Darstellung der Entwicklung der deutschen Kultur in Namibia mit einem besonderen Fokus auf die Varietät Küchendeutsch und einschließlich einer bewusst nur skizzenhaften denn streng analytisch geprägten, linguistischen Betrachtung jener namibisch-deutschen Varietät.

Soziohistorischer Kontext

Die bis heute lebendige Geschichte des Deutschen in Namibia begann mit dem Aufbruch von rheinisch-katholischen Missionaren in die südlichen Gebiete Afrikas Mitte des 19. Jahrhunderts (vgl. Kellermeier-Rehbein 2016: 214). Im Anschluss an diesen frühen, christlichen Eifer, der durchaus auch mit Sprachvermittlung und Deutschunterricht verbunden war, erfolgt die systematische Einführung und Verbreitung der deutschen Sprache erst infolge der Reichsgründung, verbunden mit der anschließenden Kolonisationspolitik, deren imperialistischer Geltungsanspruch sich in Afrika vor allem auf das sogenannte Deutsch-Südwestafrika fokussierte, das ab 1884 unter deutscher Herrschaft stand (vgl. Kellermeier-Rehbein 2015: 42). Deutschland war im Wettlauf mit den anderen europäischen Mächten erst verspätet in den Kampf um Überseekolonien eingetreten, – verfolgte dafür aber umso aggressiver das eigene Streben nach Geltung. Nicht nur im Zuge der politischen Expansionsbestrebungen des jungen Kaiserreichs im Bemühen um den viel zitierten "Platz an der Sonne", sondern auch in kultureller Hinsicht nahm dabei Deutsch-Südwestafrika über die politischen und wirtschaftlichen Interessen hinaus eine hervorgehobene Stellung in der deutschen Hegemonialpolitik im internationalen Wettkampf um Einfluss, Märkte und Ressourcen ein. An die wilhelminische Expansion nach Afrika im ausgehenden 19. Jahrhundert knüpften sich unterschiedliche Wünsche und Erwartungen, auffallend ist rückblickend aber besonders das deutsche Verständnis der Beziehung von Sprache und Nationalismus als Ausdruck eines erhöhten Sendungsbewusstseins der ambitionierten Kolonialmacht.

Anstatt eines üblichen Kolonialschicksals, das von Ausbeutung, Verheerung und Versklavung geprägt gewesen wäre, sollte dem heutigen Namibia eine andere Rolle zugedacht sein: Das Land wurde zum deutschen Kulturraum umgestaltet und als neuer Lebensraum für die wachsende Reichsbevölkerung erschlossen. Seine Sonderstellung beruhte auf der gezielten Siedlungspolitik der Reichsregierung, die Namibia als weltweit einzige Siedlungskolonie und Ankerpunkt deutscher Vormachtstellung im südlichen Afrika zur planmäßigen Bevölkerung mit deutschen Siedlern auserkoren hatte (vgl. Mühleisen 2005: 33). Dabei diente die deutsche Sprache samt ihrer viel beschworenen Geschichte der Dichter und Denker des 18. und 19. Jahrhunderts gegenüber dem bis dato dominierenden Englischen und Französischen durchaus als kulturelles Prestigeobjekt im symbolischen und mitunter auch vor dem Ersten Weltkrieg bereits militärischen Kampf um die Vorherrschaft in der Welt. So wurde im Zuge der forcierten deutschen

Siedlungspolitik auch die Etablierung des Deutschen als erste Amts- und Verkehrssprache aktiv vom preußischen Kulturministerium verfolgt (vgl. Reinbothe 2000: 31), so dass der Anteil der deutschsprachigen Bevölkerung durch institutionellen Schulunterricht und informelle Sprachverbreitung bis 1913 um über 300% zunahm (vgl. Deumert 2009: 356). Als offizielle Sprache erreichte Deutsch somit eine in wenigen Jahren durchaus große Sprecherzahl, richtete sich in Form des organisierten Sprachunterrichts jedoch vornehmlich an drei Zielgruppen: an deutsche Muttersprachler, etwa Kinder der Auswanderer, an einheimische afrikanische Funktionseliten sowie an die im Verlaufe der Jahre zunehmende Zahl namibisch-deutscher Kinder aus interethnischen Kontakten der überwiegend männlichen deutschen Siedler und einheimischen namibischen Frauen (vgl. ebd.: 362).

Während die zahlreichen indigenen Sprachen der heterogenen afrikanischen Bevölkerungsgruppen in Namibia zurückgedrängt wurden, richtete sich Deutschunterricht für Einheimische an solche Kräfte, die den Kolonialherren administrative Dienste als Hilfslehrer, Polizisten, niedrige Beamte, etc. leisten sollten (vgl. ebd.: 364). Der weitaus größte Anteil der autochtonen Bevölkerung fand sich indes einer Marginalisierung infolge von Enteignung und Entrechtung ausgesetzt, die bis zu 95% der Arbeiterschaft zu niedrigen Hilfskräften degradierte (vgl. ebd.: 366), welchen, nicht selten zu Zwangsdiensten verpflichtet, kaum ein gezielter Sprachunterricht zugedacht wurde. Für die Mehrheit der einheimischen Arbeiter wurde die Ausbildung, wenn überhaupt vorgesehen, auf das Nötigste beschränkt, um auf diesem Wege nicht zuletzt das Machtverhältnis zwischen den deutschen Kolonisatoren einerseits, die stets auf den Gebrauch ihrer Muttersprache bestanden, und den Beherrschten andererseits, denen differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten auf Deutsch bewusst vorenthalten wurden, nicht zu destabilisieren (vgl. Reinbothe 2000: 34). Gleichermaßen durch die Unterdrückung und Abwertung der indigenen Kultur(-en) sollte die exponierte Stellung des Deutschen bekräftigt werden. Die sozial generell weitgehend begrenzte Interaktion zwischen deutschen Usurpatoren und ihrem Personal blieb damit auf sprachlicher Ebene funktional auf Befehl und Ausführung begrenzt. Deutsch entwickelte sich demgemäß zwar zur Behelfssprache im asymmetrischen Dienstverhältnis, wurde allerdings als Sprache der gewaltvollen Unterdrücker kaum zur Verständigung der Einheimischen untereinander gesprochen (vgl. Deumert 2009: 407).

Um eine besondere kontext- und kontaktabhängige Varietät des Deutschen handelt es sich beim sogenannten Küchendeutsch, das in Deutsch-Südwestafrika, wie es die Bezeichnung andeutet, zur interethnischen Kommunikation im Rahmen von Haushaltsarbeiten verwendet wurde. Aufgrund ihres niedrigen sozialen Status vom unterrichtlichen Spracherwerb des Deutschen ausgeschlossen, eigneten sich jene Haushaltskräfte im alltäglichen Umgang mit den Kolonisatoren rudimentäre

Sprachkenntnisse an, um deren Anweisungen und Befehle auszuführen. Ihre untergebene Stellung wurde außerdem durch die Vergabe schlichter deutscher Vornamen markiert, bei denen sie von ihren Arbeitgebern genannt wurden (vgl. ebd.: 374), während auf diesem Wege ihre eigene kulturelle Identität zugleich negiert wurde.

Küchendeutsch entwickelte sich demnach als eine Pidginsprache aus einem soziohistorischen (Zwangs-)Verhältnis von Dominanz und Ausbeutung, wodurch leicht ersichtlich erscheint, warum die kontaktabhängige Varietät nach Aufgabe der deutschen Überseekolonien nach der Niederlage im Ersten Weltkriegs rasch an Relevanz einbüßte. Im Gegensatz zu Kreolsprachen, die über Generationen hinweg weitergegeben und erlernt werden, wurde Küchendeutsch nicht bzw. nur punktuell dergestalt tradiert, dass die Kinder der Sprecherinnen und Sprecher zwar okkasionell Anteil an dem deutschen Sprachgebrauch der Eltern nahmen, selbst jedoch nicht auf die rein funktionale Varietät angewiesen waren. Ana Deumert hebt auf der Grundlage ihrer umfassenden Studie und Feldforschung zum Küchendeutsch hervor, dass die letzten Sprecherinnen bereits in den 1950er Jahren geboren worden seien und sich die deutsche Varietät demzufolge längst, dem Aussterben entgegensehend, auf dem Rückzug befinde (vgl. Deumert 2009: 349).

Über das Küchendeutsche hinaus blieb die deutsche Sprache allgemein trotz der politischen Aufgabe der Kolonie einflussreich im heutigen Namibia. Zahlreiche der deutschen Siedler verblieben auch fortan unter der folgenden Administration Südafrikas sesshaft im Lande und behielten zu weiten Teilen ihre prestigeträchtigen und einflussreichen Positionen inne (vgl. ebd.: 361). Wenngleich die Anzahl der aktiven Sprecherinnen und Sprecher in den Folgejahren rapide sank, da nach der deutschen Besatzung zunächst Niederländisch, Englisch und Afrikaans als offizielle Sprachen des täglichen Lebens fungierten (vgl. Kellermeier-Rehbein 2015: 43), sorgten die Fortführung der deutschen Schulen sowie die einflussreiche Rolle der verbliebenen deutschen Auswanderer, die ihre teils multiethnischen Kinder häufig auf deutsche Schulen entsandten, dafür, dass Deutsch als Distinktionsmerkmal einer privilegierten weißen Minorität fortbestand (vgl. Deumert 2009: 350-357).

Lebten laut Deumert im Jahre 2001 (nur) noch rund 20.000 Einwohner mit deutschstämmigen Sprach- und Familienhintergrund in Namibia (vgl. ebd.: 357), ist der Einfluss der vormaligen Kolonialherren insbesondere in den urbanen Zentren des Landes anhand von Orts- und Straßennamen, Geschäftsschildern und typisch deutscher Konsumgüter, einschließlich einer namibisch-deutschen Tageszeitung, bis heute ersichtlich (vgl. ebd.: 355). Die kulturelle und wirtschaftliche Bedeutung offenbart sich zudem in den Bereichen Tourismus und Handel. Während heute lebende Nachfahren der deutschen Kolonialzeit sich ob der gemeinsamen Geschichte beider Länder in einigen Fällen selbst als "schwarze Deutsche" (vgl. ebd.: 386) identifizieren und die

Kolonialgeschichte somit anerkannter Teil ihrer persönlichen Familiengeschichte und Herkunft geworden ist, kann von einer Tradierung der deutschen Sprache an eine dritte Generation der Kindeskinder nichtsdestoweniger kaum die Rede sein. Manche der verbliebenen Sprecher betrachten das Deutsche, obgleich vielfach losgelöst von der gewaltvollen Vergangenheit (vgl. ebd.: 375), somit zwar als festen Bestandteil der eigenen Identität, nach Jahrzehnten des südafrikanischen Apartheidregimes ist aber gar eine Neigung festzustellen, folgt man Deumerts Interviews mit deutschsprachigen Einheimischen darin, die deutsche Besatzungszeit rückblickend – im Angesicht des jüngeren Unrechts der Rassentrennung – teilweise beschönigend zu verklären (vgl. ebd.: 376). Ungeachtet dessen kann die Gegenwart des multikulturellen Landes auf eine neue, moderne Generation blicken, die sich vornehmlich mit den Herausforderungen einer globalisierten statt der Vergangenheit jener kolonisierten Welt konfrontiert sieht, – dass die Übergänge dazwischen teilweise fließend sind, soll in den vorgesehenen Materialien nicht unbeachtet bleiben.

Linguistische Annäherung

Bei der sprachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand soll es, wie angekündigt und vor allem aus didaktischem Interesse im Hinblick auf die nachfolgende Operationalisierung, weniger um eine linguistische Feinanalyse der Strukturen und Merkmale deutscher Varietäten in Namibia als um die Rekonstruktion der sprachlichen Seite kolonialer Selbst- und Fremdwahrnehmung anhand des Beispiels Küchendeutsch gehen. Anstatt einer artifiziellen Trennung von medialer Form und semantischem Gehalt ist es geboten, den Fokus auf die diskursive und soziolinguistische Relevanz unter Einbeziehung der performativen Verwendung des Deutschen in der ehemaligen afrikanischen Kolonie zu legen. Für die Didaktisierung sei es von besonderer Bedeutung, dass die deutsche Sprache über ihre mediale Präsenz hinaus historisch einen kulturellen Raum mitkonstituierte, in dem Sinngehalte und Wissensbestände dergestalt organisiert wurden, dass Deutsch als herrschende und deshalb einzig legitime Sprache eine soziale Funktion für Kolonisatoren ebenso wie für Kolonisierte einnahm.

Die Entstehung und Etablierung einer vereinfachten Kontaktsprache zwischen der kleinen, aber dominanten Gruppe deutscher Siedler mit der größeren, sprachlich heterogenen autochthonen Bevölkerung ist typisch für das Entstehen einer rudimentären Hilfssprache. Neben der namibischen Standardvarietät des Deutschen, die von den Nachkommen deutscher Einwanderer zur Kolonialzeit heute weiterhin gesprochen wird, entstanden daraus resultierend diverse Kontakt- und Umgangsvarietäten wie Küchendeutsch oder Namslang (vgl. Kellermeier-Rehbein 2015: 44f). Die Standardvarietät unterlag nach Aufgabe der deutschen Kolonie und unter südafrikanischer Verwaltung sowie seit der Unabhängigkeit des Landes Anfang der

1990er Jahren zahlreichen Einflüssen und Kontakten mit anderen Sprachen, vor allem mit dem Englischen und Afrikaans (vgl. ebd.: 44). In dem ohnehin multiethnischen und vielsprachigen Land ist die deutsche Standardvarietät, gesprochen nur von einer verbliebenen Minderheit, geprägt von Sprachwandlungsprozessen und Ausdünnungen seit der Kolonialzeit.

Während Hochdeutsch als Kommunikationsmedium damals den deutschen Kolonisatoren nach ihrer Ankunft in Deutsch-Südwestafrika vorbehalten war und, wie dargestellt, u. a. der hierarchisierenden Distinktion gegenüber den kolonisierten Einheimischen diente, die ihrerseits in der interethnischen Interaktion zum Gebrauch des für sie restringierten Deutschen angehalten und damit auch auf sprachlicher Ebene subordiniert waren, entwickelte sich aufseiten der Bediensteten eine reduzierte Variante wie das Küchendeutsch. Die in diesen Fällen soziale und funktionale Begrenzung der Interaktion zwischen Kolonialherren und kolonisierter Bevölkerung begünstigte die Entwicklung einer solchen Hilfssprache. Einem normativen Bewusstsein des Standarddeutschen folgend, von Defiziten oder Fehlern angesichts dieser kolonialen Varietäten zu sprechen, wäre generell verfehlt und blendet die funktionalen Anlässe der Interaktion einer zweckgebundenen Zweitsprache wie Küchendeutsch aus. Die Zurückgenommenheit der Sprachvarietät ist demnach keineswegs als Stigma der Sprecher misszuverstehen, sondern schlichtweg Ausdruck des repressiven Habitus der deutschen Besatzer.

Als pragmatische Kontaktvarietät weist Küchendeutsch konsequent vereinfachte Strukturen für den nötigsten täglichen Umgang im asymmetrischen Dienstverhältnis rund ums häusliche Arbeitsumfeld auf. So wurde Küchendeutsch weniger systematisch erlernt, als in der täglichen Interaktion der Bediensteten mit den deutschen Kolonisatoren individuell angeeignet. Durch den ungesteuerten Spracherwerb im Kontext von Befehlen und Gehorchen erscheint die reduzierte Ausprägung von morphologischen und syntaktischen Strukturen sowie einfache, iterative Dialogformen erklärbar. Die pragmatische Kommunikationsform ist hierbei den Bedürfnissen und Anliegen der Aktanten untergeordnet. Allgemeine linguistische Merkmale sind neben der 'natur'bedingt beschränkten Lexik solche grammatischen Aspekte wie Determination, vereinfachte Kasus- und Flexionsendungen sowie eines eingeschränkten Gebrauchs von Tempusformen (vgl. Deumert: 393-403). Auf der lautlichen Ebene werden typisch deutsche Umlaute und Diphthonge, welche im namibisch-deutschen Lautinventar fehlen, häufig variiert bzw. ersetzt, siehe: Küchendeutsch vs. kiche duits. Auf womöglich erhoffte Transkriptionen von Gesprächen mit Sprecherinnen, zu finden etwa bei Deumert (2009), wird an dieser Stelle, anders als bei den unten folgenden Aufgabenstellungen, bewusst verzichtet. Die akribische Arbeit Deumerts einschließlich der zahlreichen, anschaulichen Interviewbeispiele verdient höchste Wertschätzung und bedeutet zwar einen Meilenstein hinsichtlich der Forschung rund um Küchendeutsch, doch bestehen speziell bezüglich der tatsächlichen lautlichen Realisierung der Varietät Zweifel an der Authentizität der Aufzeichnungen (vgl. Kellermeier-Rehbein 2015: 57). Von besonderer Bedeutung ist abschließend der Gesichtspunkt, dass es sich bei Küchendeutsch ohnedem um eine konzeptionell rein mündliche Sprachform handelt, die zur Verschriftlichung, geschweige denn für ein institutionalisiertes Unterrichtsformat, nie vorgesehen war, sondern höchst situativ und eher intuitiv, statt angeleitet, erworben wurde.

Mag die knappe obige Charakterisierung unscharf erscheinen, wird sie doch dergestalt der Sprachrealität gerecht, dass je nach Interaktionskontext, beteiligten Akteuren und Kommunikationszielen der kontaktbasierte Spracherwerb unterschiedlich vonstatten ging und dementsprechend zu unterschiedlichen Ergebnissen führte. Den Einzelfall systematisch zu untersuchen, entspricht zwar dem elaborierten Interesse des Linguisten, bringt letztlich jedoch keine generalisierbaren Aussagen über *das* Küchendeutsch hervor, denn als solches hat es dies in einer homogenen Form historisch nie gegeben.²

Didaktisierung: Materialgestütztes Schreiben

Nach einem einführenden Überblick zum Aufgabenformat des materialgestütztes Schreibens und einer Bezugnahme zu den Kompetenzerwartungen des deutschen Kernlehrplans soll daran anschließend die Ausarbeitung der konkreten Aufgabenstellung überblicksweise vorgestellt werden.

Als vergleichsweise neues Aufgabenformat, in Ergänzung zu den bestehenden Bildungsstandards 2012 in Deutschland eingeführt (vgl. Bildungsstandards 2012: 31ff), weicht das materialgestützte Schreiben vom tradierten Muster des Analysierens und Interpretierens eines einzelnen Textes ab und verbindet stattdessen Rezeption und Produktion im Angesicht mehrerer Quellen. Zum neuen Aufgabentypus heißt es im aktuellen Kernlehrplan für die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen:

Die [...] materialgestützte Textproduktion basiert auf der Nutzung verschiedener Informationsquellen und zeichnet sich durch einen spezifischen Adressatenbezug aus. Sie kann einen überwiegend erklärenden (Sachverhalteklären) oder argumentativen Charakter (einen Standpunkt einnehmen) haben [...]. (KLP: 46)

Der selbständige Umgang mit verschiedenen Materialien erfordert in wissenschaftspropädeutischer Hinsicht spezifische literale Kompetenzen (vgl. Feilke 2017: 4), um eine konkrete, gesellschaftlich relevante Fragestellung, textsorten- und adressatenorientiert und eingebettet in einen kommunikativen Kontext zu bearbeiten. In einem ersten Schritt stellt das Lesen unterschiedlicher Quellen, darunter kontinuierliche

wie auch diskontinuierliche Textsorten, spezifische Herausforderungen an den Rezipienten. Die mediale Öffnung des Materialkorpus für nicht-lineare Texte, die Bilder oder Diagramme enthalten können, konfrontiert den Leser mit den sich wandelnden Ansprüchen einer digitalen Recherche im modernen Medienzeitalter. Die Lernenden werden dahingehend vor die Aufgabe gestellt, relevante Informationen erkennen und entnehmen zu können, bevor sie diese zusammenführen, verdichten und in eigenen Worten, kohärenzstiftend und einer begründeten Argumentationslogik folgend, neu zusammenstellen. Hinzukommend umfasst eine gelungene Erarbeitung die Integration eigener Wissensbestände bzw. der im Unterricht thematisierten Sachkenntnisse. Die epistemische Textproduktion gestaltet sich im Zuge dessen kognitiv anspruchsvoll und geht über das traditionelle Schreiben zu einer isolierten Textgrundlage hinaus, so dass Schritte der Erschließung, Beurteilung, Planung, Produktion und Überarbeitung nicht ohne systematische Hinführung über eine entsprechend langfristig angelegte Unterrichtsreihe denkbar sind. Auf dem Wege zum eigenständigen materialgestützten Schreiben sollten dabei durchaus kleinschrittig verschiedene, erforderliche Kompetenzen für die Bewältigung des komplexen und anspruchsvollen Aufgabentypus ins Auge gefasst und gefördert werden. Dazu kann der anhängige Materialkorpus im Hinblick auf die Vorbereitung einzelner Unterrichtssequenzen gegliedert und die Quellen zunächst separat behandelt werden.

Hinsichtlich der Rezeption erlaubt es die Zusammenstellung der hierzu berücksichtigten, heterogenen Materialien, "Strategien und Techniken des Textverstehens" in Bezug auf die vielfältigen schriftlichen Textformen reflektiert anzuwenden (vgl. KLP: 31). Das Arrangement von aktuellen wissenschaftlichen Beiträgen einschließlich einer Studie mit Feldforschung, studienbasierten sowie wissenschaftsjournalistischen Interviews, historischen Dokumenten und statistischen Erhebungen fordern die vergleichende Beurteilung der "unterschiedliche[n] Texte und Gestaltungsmittel in ihrem jeweiligen Kontext und ihrer Wirkungsabsicht" (ebd.) ein.

[D]urch Anwendung differenzierter Suchstrategien" in den verschiedenen Medien sollen Informationen zu der fachbezogenen Aufgabenstellung ermittelt werden (vgl. ebd.), um in einem nächsten Schritt der Rezeption, "die Qualität von Informationen aus verschiedenartigen Quellen [zu] bewerten (Grad von Fiktionalität, Seriosität; fachliche Differenziertheit). (ebd.: 37)

Beim Schreiben des vorgesehenen Artikels mögen ungeachtet der persönlichen Positionierung und individuellen Gewichtung von Informationen die anregende Rezeption und die gestalterische Produktivität ineinander greifen. Bezüglich des Schreibprozesses sieht der Kernlehrplan im Kontext von "komplexe[n] Schreibprozessaufgaben" vor, dass die Lernenden ihre Arbeit "anlassbezogen planen, gestalten, reflektieren und das Produkt überarbeiten, formal sicher, sprachlich differenziert und stilistisch angemessen eigene schriftliche und mündliche Texte dem

kommunikativen Ziel entsprechend formulieren" (ebd: 31), um "eigene Positionen zu fachspezifischen Sachverhalten vor dem Hintergrund ihres Fachwissens und theoretischer Bezüge formulieren und argumentativ vertreten zu können" (ebd). Die vergleichende Auseinandersetzung durch das vorangestellten Lesens hat das Potential, das Sprachgefühl für die angestrebte Produktion zu schärfen und damit über den Leseprozess die anschließende schriftliche Textproduktion stilistisch zu avancieren.

Insbesondere im Sinne der situativen Verortung des hier geplanten Schreibauftrags bzw. -projektes mit einer Partnerschule spielt die "Berücksichtigung der eigenen Ziele und des Adressaten" (ebd.: 33) eine gewichtige Rolle. Für die Erstellung des "komplexen informierenden, analysierenden, argumentierenden Texte[s] wissenschaftsorientiertem Anspruch)" (ebd.: 35) ist es, wie oben erwähnt, in didaktischer Hinsicht unerlässlich, durch eine sukzessive aufeinander aufbauende Unterrichtsreihe, den gewünschten Kompetenzerwerb mithilfe einer Wechselwirkung von Lesen, Sprachreflexion und Produktion zu fördern. Da die Beschäftigung mit der nicht nur rein historischen Thematik gleichermaßen eine Auseinandersetzung von Ich und Welt bedeutet, werden den Lernenden während des Schreibens als zielführenden Kommunikationsprozess zugleich weiterführende Kompetenzen abverlangt und im Zusammenspiel von Rezeption und Produktion dabei idealiter, über den Unterricht hinausgehend, der reflexive Umgang mit Texten, Informationen und Medien in der Zukunft begünstigt.

Aufgabenstellung

Hinsichtlich der konkreten Umsetzungsmöglichkeit der Aufgabenstellung soll nun anhand der unterschiedlichen Quellen der antizipierte rote Argumentationsfaden durch die Thematik und mögliche, wenngleich nicht verbindliche Argumentationspositionen aufgezeigt werden.³ Bei der Situierung des Produktionsauftrags im Kontext einer fiktiven Kooperation mit einer realen namibischen Sekundarschule handelt es sich um ein essentielles Element der Planung und Durchführung von Schreibaufgaben im Allgemeinen, das optimalerweise mit einer Schule des südlichen Afrikas auch in die Tat umgesetzt werden könnte. Denn die sinnvolle und sinnstiftende Einbettung des produktiven Schreibens beantwortet im Rahmen des Lehr- und Lernprozesses die zentrale Fragestellung danach, warum, für wen und in welcher Form im Speziellen geschrieben werden soll (vgl. Steinhoff 2018: 2f). Altbackener Aufsatzdidaktik des Schreibens um des Schreibens willen steht stattdessen eine klare Orientierung innerhalb eines authentischen, kommunikativen Kontexts gegenüber. In diesem Zusammenhang ist in der Schreibdidaktik bekannt, dass ein realer Adressat gemeinhin motivierend auf Lernende wirkt, wie verschiedene Untersuchungen, aktuell etwa jene von Nadine Anskeit (2019), hervorheben.

Zur Erarbeitung, Darstellung und Bewertung der verschiedenen Informationen und Sichtweisen zur Geschichte der deutschen Kultur in Namibia formulieren die Lernenden zunächst eine Leitthese oder übergeordnete Fragestellung und reflektieren diese während des Schreibens unter Berücksichtigung der einzubeziehenden Materialien. In Bezug auf die konkrete Aufgabenstellung sind die Lernenden zwar in erster Linie dazu angehalten, einen informierenden Text über die Geschichte der deutschen Varietät Küchendeutsch zu verfassen, damit unvermeidlich einher geht jedoch auch eine kurze Kulturgeschichte des Deutschen in Namibia, ausgehend vom Kolonialzeitalter. Kontroverse Meinungen, imperialistisches sowie offen rassistisches Gedankengut der historischen und aktuellen Quellen werden dahingehend eine subjektive Positionierung herausfordern, sich auch argumentativ mit der deutschen Kolonialgeschichte sowie Verbreitung, Gebrauch und Tradierung der deutschen Sprache in dem besetzten Land auseinanderzusetzen.

Die erste Quelle M1 führt die Leserinnen und Leser anhand eines wissenschaftlichen Textauszuges zunächst informativ in die historischen Hintergründe der Thematik ein. Die Lernenden erfassen hier die besondere Bedeutung der ehemals deutschen Kolonie des heutigen Namibia, die als Kultur- und Siedlungsraum eine Sonderrolle in den imperialistischen Expansionsplänen des Kaiserreichs einnahm. Des Weiteren werden die Lernenden bereits für die langfristigen, postkolonialen Folgen der deutschen Besatzung sensibilisiert, da trotz der vergleichsweise kurzen Herrschaft von nicht einmal dreißig Jahren die langfristigen Nachwirkungen der repressiven Aneignung des Landes in Anbetracht der in der bereits dritten Generation verbliebenen Sprechergruppen des Deutschen bis in die Gegenwart nachzuverfolgen sind. Die in der Quelle abschließende Erwähnung des Küchendeutsch demonstriert in diesem Zusammenhang den Zwangscharakter, der mit dem Spracherwerb des Deutschen in (Lohn-)Arbeits- und Ausbeutungskontexten verbunden war.

In Anbetracht der Kompetenzerwartung des Kernlehrplans, "sprachliche Gestaltungsmittel, Texte, kommunikatives Handeln und mediale Gestaltung in historischgesellschaftliche Entwicklungslinien" einzuordnen (vgl. KLP: 31), ist das historische Dokument aus der Kolonialzeit in M2 mit der Erwartung verbunden, dass die Lernenden die sozialdarwinistische, exotisierende Haltung des Beitrags aus *Kolonie und Heimat* antizipieren und den deutschen Kolonialismus zum biologistisch begründeten Überlegenheitsdenken der Europäer (M2: "Erlöser") in Beziehung setzen. Den sprachsensiblen Leser sollte die rassistische Haltung des anonymen Verfassers und das Kommunikationsziel des Beitrags bewusst werden,⁴ die gewaltsame deutsche Herrschaft über das ansonsten vermeintlich unter Raubzügen leidende Land ("unsre Kolonie") zu legitimieren. Der zivilisatorische Überlegenheitsanspruch des Hobbes' *Leviathan* zitierenden Autors spiegelt sich überdies in der patriarchalen Beschreibung der

tribalistischen Lebens- und Erscheinungsformen der Einheimischen wider. Im Zuge der Verarbeitung dieser Quelle wäre es für die Schreiber unerlässlich, sich im eigenen Text inhaltlich wie formal entsprechend reflektiert und objektiv-distanziert mit dem durchweg rassistischen Gestus des Verfassers auseinanderzusetzen.

Das Dokument aus anonymer deutscher Federführung ist ein eindrücklicher Beleg, welcher der lange Zeit kolportierten Legende der 'gerechten' deutschen Siedler unmissverständlich widerspricht. Ein historisch-kontextuelles Wissen, das in unmittelbarer Verbindung zur Quelle steht und gewinnbringend integriert werden kann, betrifft die blutige Niederschlagung der Aufstände von Herero und Nama (in der historischen Quelle mit der damals gängigen herabwürdigenden Bezeichnung "Hottentotten" versehen) ab 1904 und den anschließenden planmäßigen Völkermord an jenen Bevölkerungsgruppen. An die bis in die Gegenwart fortwirkenden Konsequenzen der brutalen Siedlungspolitik erinnert in der Folge die Quelle M2.

Auf die bis heute reichende Kontinuität des kolonialen Erbes macht das Interview mit der Politikwissenschaftlerin Ina Kerner im *Tagesspiegel* 01/2020 aufmerksam. Die kritische Positionierung der Wissenschaftlerin gibt Aufschluss über die negativen Effekte fortlebender kolonialer Denkmuster, welche unter der Perspektive der (Post-)Kolonialismusforschung identifiziert werden. In Anknüpfung an die historische Darstellung der Kolonialzeit in der Quelle M2 macht das Interview auf zwei Entwicklungslinien, nämlich die Ressourcenausbeutung sowie den eurozentrischen Rassismus, aufmerksam, welche bis heute die wirtschaftliche und gesellschaftliche globale Ordnung mitbestimmen. Beiläufig weist Kerner außerdem auf Desiderate der Schulbildung hin, welche gleichermaßen die fortbestehenden kolonialen Denkmuster ausklammere und damit bagatellisiere, – ein Aspekt, der von den Lernenden aufgegriffen und in Verbindung mit ihrem Verständnis von Schulbildung diskutiert werden könnte.

Im historischen Schatten der Shoah steht der ältere Völkermord an den Herero und Nama im damaligen Deutsch-Südwestafrika weit zurück in der öffentlichen Wahrnehmung. Weiten Teilen der deutschen Bevölkerung scheint heutzutage wenig bekannt zu sein über die gewaltvollen Praktiken in den ehemaligen Kolonien. Den politischen Akteuren in Deutschland ist es bis vor kurzem zudem weitgehend gelungen, die brisante koloniale Vergangenheit in den öffentlichen Diskursen herunterzuspielen. Doch seit den Debatten über die Rückgabe von Raubkunst und den nachdrücklichen Entschädigungsforderungen Namibias werden in Deutschland nicht nur Straßen umbenannt, die zuvor rassistische aus der Kolonialzeit stammende Namen trugen, allmählich wächst auch ein allgemeines Bewusstsein für die historische Schuld, die untrennbar mit der Expansionspolitik verknüpft ist. In diesem Sinne dürften die nach über

hundert Jahren des Verdrängens mit Namibia vereinbarten Kompensationszahlungen nur ein Anfang sein.

Vor eine besondere Rezeptionsherausforderungen werden die Lernenden zwar anhand der Interviewauszüge Deumerts (2009) mit verbliebenen Sprechern des Küchendeutsch in M4 gestellt, aber auf diesem Wege wird nicht nur die Brücke zur historischen Genese der Varietät, wie in der Quelle M1 angerissen, geschlagen, auch ein basal-linguistisches Interesse kann hier vor allem mit einem soziohistorischem Blickwinkel verbunden werden. Den Lernenden wird es nicht auferlegt, eine Varietät wie Küchendeutsch zu erlernen, zu sprechen oder zu schreiben, stattdessen soll ein bewusster Umgang mit Sprache wie auch die Reflexion über Sprache angeregt werden. Die Transkripte geben einen Eindruck von den reduzierten grammatischen Strukturen sowie von der begrenzten Lexik preis und erlauben es auf der inhaltlichen Ebene, Rückschlüsse auf die phänotypischen Situationen des Spracherwerbs zu ziehen.

Dargestellt werden einfache Arbeitsverhältnisse im Haushalt, denen die in diesen Fällen vornehmlich weibliche autochthone Bevölkerung, hier die Eltern der Interviewten, unter der Aufsicht der deutschen Besatzer nachkam und dabei zum Erwerb und Gebrauch der deutschen Sprache angehalten wurde, um auf Deutsch erteilte Anweisungen auszuführen. Hinreichend kann der Zwangscharakter etwa in Anbetracht der Imperativformen in der Äußerung Nicodemus' nachvollzogen werden. Der letzte Satz im Auszug des Gesprächs mit Irmgard ist dahingehend von hervorgehobenem Interesse, dass über die Sprache hinaus die deutsche Kultur in Verbindung mit ihrem kolonialen Erbe in Namibia zu einem Bestandteil der Identität nachfolgender Generationen der Kinder deutsch-namibischer Eltern geworden ist, von denen, wie Irmgard anmerkt, eine deutschstämmige Minderheit auch heutzutage noch von deutschem "Blut" (M4) geprägt ist. An diesem Punkt kann die Offenheit des kulturell oftmals als zu statisch missverstandenen Konstruktes der Identität transparent gemacht und um die Vorstellung deutscher Identitäten von Einheimischen im südlichen Afrika ergänzt werden,

Die enge Beziehung von Wirtschafts-, Militär- und nicht minder imperialistischer Kulturpolitik wird durch den Text aus der Quelle M5 von Susanne Mühleisen über den Kolonialbeamten Emil Schwörers einschließlich eines Auszugs aus dessen Schrift Kolonial-Deutsch von 1916 deutlich. Eine dem Küchendeutsch nicht unähnliche, ebenfalls reduzierte Variante des Deutschen intendierte Schwörer in den Kolonien zur Verständigung von Kolonisatoren und untergebenen Einheimischen zu implementieren. Dabei ging es Schwörer weniger um eine bessere Verständigung als um Prestige und Dominanz der deutschen Kultur im Wettstreit (bzw. "Wettkampf unserer Sprache") gegen europäische Kolonialmächte wie England und Frankreich. Im Kampf um Einfluss, Macht und Wirtschaftskraft sollte das Deutsche laut Schwörer als eine "moderne[]

sprachliche [] Waffe im künftigen wirtschaftlichen Völkerkrieg" dienen und die sprachliche Vorherrschaft anderer europäischen Nationen durchbrechen. Vor diesem Hintergrund rhetorischer Aufrüstung erscheinen das Küchendeutsch und die Wege des Spracherwerbs, wie in M4 anhand der Sprecherinnen geschildert, vor einer aggressivhegemonialen Folie deutscher Kolonialgeschichte als gewaltsame Maßnahmen eines gegen indigene Sprachen gerichteten, planmäßigen Ethnozids, den die Politikwissenschaftlerin Kerner auch in M3 den europäischen Mächten vorwirft.

Der Textauszug in M5 offenbart ferner den gewaltsamen Charakter der Kolonialisierung, demnach Sprache nicht nur als Schlüssel zur Vermittlung von Kultur erscheint, sondern explizit auch als Machtinstrument. Zur Kompensation mannigfaltiger Identitätsdefizite des zu Beginn des 20. Jahrhundert erst kürzlich geeinten Deutschen Reiches bedeutete der Kolonialismus mehr als eine nach außen gerichtete, imperialistisch geprägte Eroberung von Überseeregionen. Implizit nach innen gerichtet, beschwört die Verdichtung kolonialer Diskurse Ende des 19. Jahrhunderts das nationale Selbstbild durch Abgrenzung gegenüber den europäischen Nachbarn sowie den exotisierten Regionen in Übersee. Durch den herrschaftlichen Sprachgestus wird eine Ordnung der Dinge konstituiert, die auf eine Vereinigung der Sprecher des Deutschen im gemeinsamen Bewusstsein des Aufstiegs zur Kolonialmacht zielt. Der hegemoniale Diskurs über Kultur und Sprache repräsentiert bei Schwörers in erster Linie einen von diffusen Unsicherheiten angestachelten Identitätsdiskurs, in dem Deutsch als semimilitanter Abgrenzungsbegriff fungiert.

Mit einer weiteren, noch einmal gänzlich andersartigen Quelle als zuvor werden die Lernenden in M6 konfrontiert. Die statistische Darstellung demonstriert zum einen die rapide steigende Zahl deutscher Siedler im vormaligen Deutsch-Südwestafrika ab 1891, die sich bis 1903 bereits nahezu verzehnfacht und noch einmal zehn Jahre später, 1913, fast verhundertfacht hat. Die Zahlen bestätigen die deskriptive Aussage in M1 über den besonderen Wert Deutsch-Südwestafrikas als bevorzugte deutsche Siedlungskolonie in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg. Der Verlust der Kolonien mit der Kriegsniederlage spiegelt sich zum anderen wiederum in dem Kreisdiagramm wider, das die prozentuale Verteilung der Sprechergruppen der meistgesprochenen Sprachen in Namibia 2001 zeigt und Deutsch mit 1,1% als Sprache einer absoluten Minderheit ausweist. In Verbindung mit den Sachinformationen aus M1 gelesen, wird die fortwährende Diskrepanz zwischen quantitativer Repräsentanz der Sprecher einerseits und dem gesellschaftlichem Einfluss der deutschstämmigen Minderheit andererseits, die Kellermeier-Rehbein in der ersten Quelle als in der Gegenwart weiterhin "einflussreich" (M1) charakterisiert, deutlich. So verfügen Nachfahren deutschstämmiger Siedler bis heute über einen Großteil der landwirtschaftlichen Anbauflächen, wohingegen die dezimierten Bevölkerungsgruppen der Herero und Nama teilweise in großer Armut leben. In Anbetracht dessen ließe sich erneut die These der machtvollen postkolonialen Strukturen argumentativ unterstreichen, die von Kerner in M3 aufgestellt wird.

Zusammenfassend erschließen die Lernenden, wie die Sprache in Anbetracht des kolonialen Zugriffs auf das damalige Deutsch-Südwestafrikas mehr ist als ein Mittel zur Verständigung zwischen heterogenen Sprechergruppen. Der diskursanalytische Zusammenhang der Quellen offenbart ob der Selbstzuschreibungen der Kolonisatoren und ihrer marginalisierenden Fremdwahrnehmung der autochthonen Bevölkerung die machtvolle Bedeutung der Subjektivierungsprozesse auf der Basis von Sprache und Kultur. Durch die Erarbeitung der Materialien erkunden die Lernenden einen vielschichtigen Kommunikationsraum, der den kolonialen Kontext der Sprachgenese des Deutschen in Namibia anhand wissenschaftlicher Beiträge und historischer Quellen abbildet und unterdessen unweigerlich Einblicke in das Verhältnis von Sprache, Nation und Ideologie im Kampf um die kulturelle Vorherrschaft während des frühen 20. Jahrhunderts ermöglicht. Die verhältnismäßig kurze deutsche Kolonialzeit brachte ein bis heute sichtbares und damit bereits über ein Jahrhundert andauerndes Erbe mit sich, das bis in die Gegenwart hinein die Identität des Landes und Teile seiner Bevölkerung beeinflusst. Vor dem Hintergrund dieser diachronen Untersuchung werden in den Quellen, über eine limitierte, rein linguistische Betrachtung hinausgehend, Grundzüge heutiger Diskurse über Globalisierungsprozesse und soziale Ungleichheit tangiert. Didaktisch motivierend kann dabei die Möglichkeit zur Mitbestimmung und Schwerpunktsetzung der eigenen Schreibziele im vorgesehenen Format der im Vergleich zur traditionellen Aufsatzdidaktik vergleichsweise offenen Aufgabenstellung wirken.

Resümee

Anders als Spanisch, Französisch oder Englisch wurde Deutsch nie zu einer Weltsprache. Bereits die wenig geläufige und vielfach verdrängte Kolonialgeschichte des Deutschen im geographisch so fern und kulturell womöglich doch umso näher scheinenden Namibia vermag potentiell das Interesse vieler Lernenden im und außerhalb des deutschsprachigen Raumes zu wecken. Obwohl Deutschland nach der Niederlage im Ersten Weltkrieg deutlich früher als andere Nationen die Kolonialpolitik aufgeben musste, kann man sich heute im Angesicht der schwerwiegenden Verbrechen keineswegs von einer historischen Schuld freisprechen. Dass die historische Thematik bis in die Gegenwart relevant ist, zeigen die sechsjährigen Verhandlungen der deutschen Bundesregierung mit Vertretern Namibias über die Entschädigungszahlungen wegen des Völkermords an Herero und Nama. Im Zuge der Anerkennung ihrer historischen Schuld seitens der deutschen Vertreter geht die jahrzehntelange primär juristisch geführte Debatte über die Deutungshoheit bezüglich des Genozids langsam, aber wohl nachhaltig in einen öffentlichen Diskurs über Moral, Gerechtigkeit und Demut über.

Der vorgestellte schreibdidaktische Ansatz mutet zugegebenermaßen sowohl für Lernende mit Deutsch als Erstsprache wie auch für Teilnehmende im DaF-Unterricht ambitioniert an, stellt aber in meinen Augen für beide an einem möglichen Schreibprojekt beteiligte Seiten eine vielversprechende Herausforderung bezüglich des Austausches über die gemeinsame Vergangenheit und Gegenwart dar. Die für ein dialogisches Schreibprojekt im interkulturellen Austausch zwischen Deutschland und Afrika geeignete Grundidee richtet sich der elaborierten Anforderungsstruktur nach ohnehin vor allem an (junge) erwachsene Lernende und ist gleichermaßen als Anregung aufzufassen, wie schreibdidaktische Kompetenzorientierung mit einem selbstreflexiven Perspektivwechsel auf der Basis einer gesellschaftspolitischen Thematik verbunden werden kann. Falls die Lernenden im Sinne des diskursiven Kernanliegens nicht nur mit den Texten, sondern auch grenzüberschreitend miteinander in einen produktiven Dialog treten, könnte der eingangs angedeutete Mehrwert des Projekts durch einen offenen Austausch zu einer wünschenswerten Erweiterung des Blickwinkels aller Beteiligten beitragen.

Anmerkungen

- 1 Aufgrund der steigenden Anzahl dieser Kinder und Verbindungen zwischen Einheimischen und Kolonisatoren sah sich die Reichsregierung aus Angst davor, dass das Verhältnis zwischen Untergebenen und Machthabern sukzessive unterminiert würde, gar veranlasst, die interkulturellen Ehen ab 1905 zu unterbinden (vgl. Deumert 2009: 363).
- 2 Interessanter als isolierte Einzelbetrachtungen, die sich von Sprecherin zu Sprecher unterscheiden, erscheinen hingegen die über die grundlegende Differenzierung zwischen schriftlicher bzw. mündlicher Konzeptionalität hinausgehenden, vielfältigen Bedingungen der Sprachgenese deutscher Varietäten in Namibia. Speziell soziolinguistische Faktoren wie Alter, Geschlecht und Bildung dürften angesichts der überwiegend weiblichen und ungelernten Arbeitskräfte im Falle von Küchendeutsch bedeutsam gewesen sein. Bei letzterem Punkt spielt auch die domänenspezische Verwendung, i. e., in welchen Bereichen, z. B. Familie, Freizeit oder Beruf, die Varietät gesprochen wird, eine Rolle, denn hier ist der funktionale Gebrauch an bestimmte, wiederkehrende Situationen gebunden.
- 3 Aus Gründen der übersichtlichen Darstellung wird an dieser Stelle nur die jeweilige Quelle genannt, auf die Bezug genommen werden soll. Der Materialkorpus befindet sich kopierfertig im Anhang des Beitrags.
- 4 So ist in M2 hinsichtlich der sozialen Strukturen und physiognomischen Merkmalen der indigenen Bevölkerung u. a. die herabwürdigende Rede von "Buschleuten", "groben rohen Gesichtszügen" oder auch "Gesichtszüge", die "schlechthin als schön gelten" könnten, wenn sie "nicht roh geschnitten wären".

Literatur

- ANSKEIT, NADINE 2019. Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012.
- DEUMERT, ANA 2009. "Namibian *Kiche Duits*. The making (and decline) of a neo-African language." In: *Journal of Germanic Linguistics* 21: 349–417.
- EHLICH, KONRAD 2007. "Funktionalpragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren." In: Ders.: *Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 2. Prozeduren des sprachlichen Handelns*. Berlin/New York: de Gruyter: 9-29.
- KAMMLER, CLEMENS 2020. "Archäologie des Wissens." In: Ders. et al.: Foucault Handbuch. Leben Werk Wirkung. Stuttgart: Metzler: 56-65.
- KELLERMEIER-REHBEIN, Birte 2016. "Sprache in postkolonialen Kontexten. Varietäten der deutschen Sprache in Namibia." In: Stolz, Thomas / Warnke, Ingo H. et al.: *Sprache und Kolonialismus. Eine interdisziplinäre Einführung zu Sprache und Kommunikation in kolonialen Kontexten*. Berlin / Boston: de Gruyter: 213-234.
- KELLERMEIER-REHBEIN, BIRTE 2015. "Namslang Deutsche Jugendsprache in Namibia?" In: Peschel, Corinna / Runschke, Kerstin: *Sprachvariation und Sprachreflexion in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt am Main: Peter Lang: 41-62.
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen.
- MÜHLEISEN, SUSANNE 2005. "Emil Schwörers Kolonial-Deutsch. Sprachliche und historische Anmerkungen zu einem 'geplanten Pidgin' im kolonialen Südwest Afrika." In: *Philologie im Netz* 31: 30-48.
- REINBOTHE, ROSWITHA 2000. "Die Verbreitung der deutschen Sprache in Kaiserreich und Weimarer Republik." In: Ammon, Ulrich (Hg.): *Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik.* Frankfurt am Main: Peter Lang: 31-41.
- SCHAPPERT, PETRA 2017. "Materialgestütztes Schreiben eines informierenden Textes." In: *Raabits Deutsch* 29.
- STEINHOFF, TORSTEN 2018. "Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht." In: *Der Deutschunterricht. H. 3:* 2-10.

Geschichte der deutschen Sprache

Bei der Namib High School (NHS), ehemals 1913 gegründet als "Städtische Realschule", handelt es sich heute um eine weiterführende Schule im namibischen Küstenort Swakopmund. Die Schule verfügt als staatliche Bildungseinrichtung neben der Unterrichtssprache Englisch auch über einen deutschen Unterrichtszweig, der Deutsch als Unterrichtssprache nutzt. Unter ihrem vorherigen Namen "Deutsche Oberschule Swakopmund" war Deutsch bis zur Unabhängigkeit Namibias 1990 erste Unterrichtssprache der Einrichtung. Seitdem wird an der NHS in Englisch und Deutsch unterrichtet. Mitte 2012 hat sich eine große Mehrheit der knapp 600 Schüler und deren Eltern für eine weitere Stärkung von Deutsch ausgesprochen. Dieses ist seitdem Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler in allen Klassenstufen.



Aufgabenstellung

Im Rahmen eines gemeinsamen Zeitungsprojekts mit der Namib High School als Ihre Partnerschule vereinbaren Sie, einen Artikel über die Geschichte der deutschen Kultur in Namibia aus deutscher Perspektive zu schreiben. Dazu wurden die Materialien M1 – M6 bereits recherchiert. Nutzen Sie sämtliche Materialien und beziehen Sie eigenes Vorwissen mit ein, um einen informierenden Text zur Thematik zu verfassen.

Materialgestütztes Schreiben

Materialgestütztes Schreiben ist nicht bloße Textanalyse und Interpretation, also kein Schreiben *über* Texte. Vielmehr werden unterschiedliche Materialien als Informationsbasis für das Schreiben eines *eigenen* Textes genutzt. Dieser Text kann je nach Aufgabenstellung eine Anleitung, eine Rezension oder Kritik, ein Leserbrief oder beispielsweise ein Blogbeitrag sein. Diese Texte sind an ein bestimmtes Publikum in bestimmten Situationen gerichtet. Die Aufgabenstellung muss genau gelesen werden, denn sie gibt über Adressaten, Situation, Textsorte und Thema Auskunft. Der Materialkorpus, der zum Schreiben genutzt wird, setzt sich wiederum aus verschiedenen Textarten und Auszügen zusammen. Auch Tabellen, Schaubilder und Fotos können dazugehören. Diese Materialien werden im Hinblick auf die Aufgabenstellung, also das Schreiben des eigenen Textes, gesichtet, bearbeitet und ausgewertet.

Schappert 2017

M1 – Birte Kellermeier-Rehbein (2015). "Namslang - Deutsche Jugendsprache in Namibia?"

Deutsch in Namibia

Namibia war als ,Deutsch-Südwestafrika' von 1884 bis zum Ende des Ersten Weltkriegs ,Schutzgebiet' bzw. Kolonie des deutschen Kaiserreichs. Im Unterschied zu anderen Überseebesitzungen sollte es keine reine Ausbeutungskolonie, sondern "Siedlungskolonie mit deutscher Bevölkerung, Kultur und Sprache" sein (Böhm 2003, 526, vgl. auch Gretschel 1993, 44). Die Regierung des Kaiserreichs wollte hier neue Lebensräume für die wachsende Bevölkerung erschließen und betrieb zu diesem Zweck eine Siedlungspolitik, die dazu führte, dass sich 1912 über 12.000 Deutsche in der Kolonie niedergelassen hatten (vgl. Speitkamp 2005, 81). Aus der Perspektive der Kolonisatoren kam nur Deutsch als Amtssprache der Kolonie in Frage (vgl. Böhm 2005, 525) und auch Unterricht (für weiße Kinder) musste auf Deutsch erteilt werden. Auf diese Weise erlangte die deutsche Sprache aufgrund ihrer großen Sprecherzahl und ihres Status als offizielle Amts- und Unterrichtssprache eine wichtige Stellung im kolonialen Deutsch-Südwestafrika. [...] Die heutigen deutschsprachigen Namibier sind in der Regel Nachfahren der ehemaligen Siedler und haben die deutsche Sprache bis heute lebendig gehalten. Bei einer Gesamtbevölkerung von ca. 2 Millionen ist die deutschsprachige Minderheit zwar nur relativ klein, aber kulturell und sprachlich als Gruppe wahrnehmbar und in bestimmten Domänen, v.a. in Wirtschaft und Tourismus, einflussreich (vgl. Ammon 1991, 79 sowie Pütz 1991, 474). Da sie schon seit mehreren Generationen in Namibia leben, hat sich die deutsche Sprache dort im Laufe der Zeit verändert und eine Reihe von Besonderheiten entwickelt, durch die sie sich von den in Europa gesprochenen deutschen Varietäten unterscheidet. Diese Veränderungen beruhen vor allem auf Entlehnungen aus den Sprachen Englisch und Afrikaans sowie aus autochthonen Sprachen, was auf den intensiven und langjährigen Sprachkontakt in der multilingualen Lebenswirklichkeit Namibias zurückzuführen ist. Das Resultat dieser Veränderungen wurde Südwesterdeutsch genannt. Obwohl diese Bezeichnung noch nicht außer Gebrauch gekommen ist, wird zuweilen von Deutsch in Namibia oder namibischem Deutsch gesprochen. Wie auch immer die Bezeichnungen lauten, sie alle spielen auf die geographische Verortung im südwestlichen Afrika an und suggerieren eine homogene Sprachform. Genau genommen handelt es sich aber um mehrere Varietäten, zu denen sowohl eine namibisch-deutsche Standardvarietät' als auch nonstandardsprachliche Varietäten gehören. Deumert (2009) berichtet gar von einer deutschbasierten Kontaktvarietät (Küchendeutsch) mit stark vereinfachten und hochgradig variablen sprachlichen Strukturen. Sie entstand in der Kolonialzeir und diente der interechnischen Verständigung am Arbeitsplatz (oft Küche oder Haushalt der Kolonisatoren). In der Regel wurde sie von Sprechern mit asymmetrischem Sozialstatus verwendet: Herr und Sklave, Kolonisator und Kolonisierter oder Arbeitgeber und -nehmer. Da die jüngsten Küchendeutschsprecher in den 1950er Jahren geboren wurden, ist nach Deumert davon auszugehen, dass diese Mischvarietät aussterben wird.

M2 – "Kolonie und Heimat" (1910): 4.

Die eingeborene Bevölkerung von Deutsch-Südwest

Die Geschichte auch unsrer südwestafrikanischen Kolonie ist mit Blut geschrieben, und wir wären einem großen Teil der Eingeborenen als Erlöser gekommen, wenn sie dies hätten einsehen und verstehen wollen. Den Kämpfen aller gegen alle, die vor der Zeit unsrer Herrschaft fast ununterbrochen das Land durchtobten, mussten wir natürlich ein Ziel sitzen. Im übrigen sind die verschiedenen Völkerschäften zunächst in ihren Lebensgewohnheiten so gut wie nicht gestört worden. Aber schon die Verhinderung von Kriegszügen, die in Afrika allemal gleichbedeutend sind mit Raubzügen, haben uns die Eingeborenen als Beschränkung ihrer Freiheit gewaltig übel genommen. Der Hass gegen die weißen Eindringlinge glimmte im Stillen weiter und kam schließlich im letzten großen Aufstand unverhofft zum Ausbruch.

Die eingeborene Bevölkerung unsrer Kolonie zerfällt in fünf verschiedene Völker; die Ovambo, deren Zahl sich noch schwer schätzen lässt, im Norden, die Herero 20.000 Köpfe, und die Bergdamara 19.000 Köpfe stark in der Mitte der Kolonie, die Hottentotten¹ 14.000 Köpfe stark im Süden; daneben gibt es noch einige tausend Buschleute im Osten des Landes, in der Kalahari.

Die Ovambo, die, wie ihr Name besagt, das Amboland bewohnen, sind Bantuneger, große kräftige Gestalten von dunkelbrauner Hautfarbe und ziemlich groben rohen Gesichtszügen, Sie zerfallen in mehrere Stämme ohne politische Einheit, und da sie mehr oder weniger nahe der ihnen natürlich gleichgültigen deutschportugiesischen Grenze sitzen und gelegentlich über die Grenze hin- und herziehen, so ist ihre Beherrschung für uns keine leichte Sache. Vorläufig haben wir mit ihren Häuptlingen nur lose Fühlung genommen und es im übrigen den Missionaren überlassen, das Land zu erkunden und in unserem Sinne zu wirken. [...]



Die Herero, ebenfalls ein Bantustamm, bewohnen den mittleren Teil der Kolonie, das gewöhnlich als Damaraland bezeichnete Gebirgsland. Ihre Wohnsitze reichen südlich bis zum Auasgebirge, nördlich etwa bis Otawi, östlich bis zum Sandfeld, westlich bis in die Gegend am Mittellauf des Omaruru. Die Herero sind große schlanke Gestalten von ebenmäßigem Wuchs, und wenn ihre Gesichtszüge nicht roh geschnitten wären, so könnten sie schlechthin als schön gelten. Die Farbe der Haut, die aber mit Fett und roter Erde beschmiert wird, ist dunkelbraun. Früher gingen die Männer bis auf einen kleinen Fellschurz nackt, während die Weiber noch einen großen Mantel aus Ochsenhaut trugen. Dazu kam bei den verheirateten Frauen eine eigenartige Lederhaube und eine Last von Schmuck aus Eisenperlen, welcher namentlich die Unterschenkel oft wie eine Gamasche umgab, den Reichtum des Ehemanns kündend. Heute, seit dem Krieg, ist die Originaltracht der Herero völlig verschwunden, und irgendwelchen Stofffetzen europäischer Herkunft, im besten Falle abgelegten Europäerkleidern gewichen.

¹ Gemeint ist mit der abwertenden Bezeichnung das Volk der Nama.

M3 – *Tagesspiegel* (15.01.2020)

Nachwehen des Kolonialismus Gewalt und Ausbeutung bis in die Gegenwart

Die Politikwissenschaftlerin Ina Kerner im Interview über koloniale Spätfolgen und die historische Verantwortung der Europäer.

Tagesspiegel: Der Begriff Postkolonialismus bedeutet, dass es koloniale Effekte gibt, die bis in die Gegenwart reichen. Wo zeigt sich das?

Ina Kerner: Das zeigt sich an einer großen Bandbreite von Phänomenen. An der Weltwirtschaftsordnung und den zum Teil buchstäblich mit dem Lineal gezogenen Grenzen afrikanischer Staaten. Zudem an der politischen, sozialen und kulturellen Konstellation und Lage vieler ehemaliger Kolonien. Natürlich auch in ehemaligen Kolonialstaaten und damit nicht zuletzt bei uns. Hier reichen die Effekte von rassistischen und orientalistischen Denkmustern, Institutionen und Bildern bis hin zu Straßen, die nach einstigen Kolonialhelden benannt sind. Auch die weitgehende Bagatellisierung des Kolonialismus im Schulunterricht würde ich dazuzählen. [...]

TS: Was sind typisch koloniale Wahrnehmungsschemata und Identitätskonstruktionen, von denen westliche Gesellschaften bis heute geprägt sind?

IK: Eurozentrismus und Rassismus. Die Vorstellung, Europa beziehungsweise der Westen sei die Speerspitze der globalen Entwicklung und dass man von selbst dorthin gekommen sei, wo man heute steht – und eben nicht auch durch Ausbeutung von Kolonien und mithilfe diverser Güter und Techniken, die von dort kamen. Von Gold und Silber über die Kartoffel und den Rohrzucker bis hin zu Webtechniken für Baumwolle. Ferner ist hier die Idee zu nennen, wir seien grundsätzlich überlegen. Und die Ausblendung des Umstandes, dass der europäische Kolonialismus in weiten Teilen etwas ganz anderes war als eine große Zivilisierungsmission oder ein Strategiespiel in der Sonne: nämlich systematische Enteignung, Plünderung, Willkürherrschaft, Ausbeutung und Gewalt, bis hin zu Sklaverei und Ethnozid¹. [...]

TS: Wie lässt sich den postkolonialen Sicht- und Handlungsweisen im globalen Norden entgegenwirken? Und wie sähe eine post-postkoloniale Welt aus?

IK: Entgegenwirken lässt sich kolonialen Relikten in Sicht- und Handlungsweisen im globalen Norden letztlich durch Aufklärung und durch die Stärkung kolonialismuskritischer Perspektiven und Initiativen, von der Schulbildung über die Medien bin hin zur Politik. Da bei uns Rassismus zu den wirkmächtigen Relikten kolonialer Denkmuster zählt, halte ich auch rassismuskritische Anstrengungen auf breiter Ebene für zentral. Dass wir in den kommenden Jahrzehnten eine Welt erleben können, in der alle nennenswerten negativen Spätfolgen des europäischen Kolonialismus beseitigt sind, wage ich zu bezweifeln. Ein anzustrebendes Fernziel bleibt eine solche Welt aber dennoch.

www.tagesspiegel.de/wissen/nachwehen-des-kolonialismus-gewalt-und-ausbeutung-bis-in-die-gegenwart/25436902

¹ Zerstörung der kulturellen Identität eines Volkes.

M4 – Ana Deumert (2009). Namibian *Kiche Duits*. The Making (and Decline) of a Neo-African Language": 375-377.

Küchendeutsch

Ana Deumert von der Universität Kapstadt, Südafrika, führte im Jahre 2000 über 120 Interviews mit Mitgliedern der mutmaßlich letzten Generation von Sprecherinnen und Sprechern des namibischen Küchendeutsch durch.

Nicodemus erklärt den Ursprung der Bezeichnung Küchendeutsch:

Nicodemus: Bei kiche nich, da musst Du lern, gib den gabel, gib den, diese becher, das is bei die kiche arbeiten, kiche auf Duits, diese art von lernen, das is die kiche, Kiche Duits, ehm, so is das, die lern-lern Duits, das is die, nich so viel zeug nie, aber nur da wo hast du die, en was kos die [Lachen] un wo is deine mutter, so, das is die Kiche Duits und doch auch die grosse Duits¹, ja, was, auch die grosse Duits, was uns nich versteht.

Luzia, geboren in den 1940er Jahren, beschreibt ihren ersten Kontakt mit der deutschen Sprache:

Interviewer: Wo hast du Deutsch gelernt?

Luzia: Nur bei meine mutter, die war schon in die zeit von die Duitse, die hat auch bei die Duitse mense² gearbeit, ihre mutter hat bei Duitse mense gearbeit, da hat die immer so gesprechen, dann hat die gesag, bring mir was, eine teller, bring mir, dann hab ich gesag, was is teller, dann weiss ich nie, dann hat die gesag, das is teller, die hat mir immer so, die hat uns immer so gelern, so bissen, bissen gelern.

Irmgard, geboren in den 1920er Jahren als Tochter eines deutschen Vaters und einer namibischen Mutter zu ihrem Spracherwerb:

Irmgard: Ich ham so in schule, in Klein-Windhoek-schul, mein vater war ein Duitser, da hab ich von vater gelernt und dann in nach schule gegangen in Klein Windhoek, Katholische mission, da hab ich Duits gelernt [...] mein vater, der hat mich grossgemacht, selber, zur schule geschickt, später hat der immer mir besorgt bis zur nächste schule, der war, mit neunzig Jahren ist der gestorben [...] das Duits is doch im blut, man kann doch nicht vergessen.

¹ Hochdeutsch

² Menschen

M5 – Susanne Mühleisen (2005). "Emil Schwörers Kolonial-Deutsch": 33.

Kolonialdeutsch als "sprachliche Waffe" (1916)

Der Kolonialbeamte Dr. Emil Schwörer veröffentliche 1916 seine Ideen zur Entwicklung einer künstlichen deutschbasierten Sprache zur Kommunikation in den deutschen Kolonien zwischen Herrschern und Beherrschten. Wie das Publikationsjahr nahelegt, zielte Schwörers Buch darauf ab, die deutschen Expansionsträume während des ersten Weltkrieges auch sprachlich zu untermauern und die erhoffte Vormachtstellung Deutschlands im südlichen Afrika weiter auszubauen. Nach dem Krieg und dem einhergehenden Verlust der Kolonien wurde Schwörers Idee einer deutschen Kolonialsprache überflüssig.

Für Schwörer stand zuvor nicht nur die Notwendigkeit der Kommunikation mit den diversen einheimischen Sprachgruppen als Beweggrund für seinen Vorschlag im Vordergrund, sondern auch der schon bestehenden sprachlichen Dominanz von Englisch und Afrikaans etwas entgegenzusetzen. In seinem Vorwort macht er deutlich, dass der Zweck des Buches über die unmittelbaren Kommunikationsprobleme hinausgeht. Schwörer sieht seinen Beitrag im Zeichen eines generellen Wettlaufs um ökonomische und politische Dominanz zwischen den europäischen Kolonialmächten:

Als völkisch denkende Vaterlandsfreunde dürfen wir daher vor kleinen sprachlichen Opfern, die sich tausendfach lohnen, nicht zurückschrecken. Dies gilt gerade jetzt um so mehr, als es sich auch nach den Friedensschlüssen um einen schweren Wettkampf unserer Sprache mit der englischen handeln wird, die ihr durch ihre Einfachheit, ihre leichte Erlernbarkeit und Verbreitung in allen Erdteilen leider ohnehin so sehr überlegen ist. Deshalb darf uns unsere Muttersprache im internationalen Wettbewerb nicht eine hindernde Schranke sein; sie soll vielmehr zu einem der wichtigsten Verständigungsmittel der Welt werden, uns selbst aber zu einer modernen sprachlichen Waffe im künftigen wirtschaftlichen Völkerkrieg [...] (Schwörer 1916: 6).

M6 – Ana Deumert (2009). Namibian *Kiche Duits*. The Making (and Decline) of a Neo-African Language": 357f.

Deutsch(e) in Namibia Deutsche Siedler in Namibia Anzahl der dt. Siedler Jahr 1891 310 614 1894 1895 846 1896 932 1899 1879 1901 2223 1903 2998 1907 4929 1909 9283 1911 11140 1913 12292 Sprachen in Nambia 2001 (Anteil der Sprechergruppen in %) Rukavango (9,7) Otjiherero (7,9) Silozi (5) Setswana(0,3) ■ Khoekhoegowab (Khoekhoe) (11,5) Other Khoesan languages (1,2) ■ Englisch (1,9) Afrikaans (11,4) ■ Deutsch (1,1)

Rezensionen

Kritik des deutschen Kolonialismus. Postkoloniale Sicht auf Erinnerung und Geschichtsvermittlung.

(Hrsg. Wolfgang Geiger, Henning Melber) Frankfurt/M: Brandes & Apsel, 2021.

BRUNO ARICH-GERZ RWTH Aachen University

Eine 'Kritik' im Buchtitel verspricht einen umfassenden Wurf mit Positionen, die gegen den Strich gebürstet sind. Egal ob als Kritik der 'reinen' oder der 'schwarzen Vernunft' (Kant, Mbembe) oder – wie hier – 'des deutschen Kolonialismus': Sie darf mit dem Mut auftreten, den geltenden wissenschaftlichen Einsichten zu widersprechen und ihre in medienöffentliche Diskurse, Museen und Schulen Medien durchgesickerten Annahmen aufs Korn zu nehmen.

Denn, so Henning Melber, Politikwissenschafts-Professor und langjähriger Forschungsdirektor mit Afrika-Fokus, und Wolfgang Geiger, promovierter Germanist und als Gymnasiallehrer an die Lehrkräfteakademie Hessen abgeordnet: Der deutsche Kolonialismus ist von den akademischen Disziplinen nicht immer mit der nötigen Ausgewogenheit ausgeleuchtet worden, was die involvierten – ihn vom Zaun brechenden und die in ihn hineingezogenen – Akteur*innen betrifft. Es ist Geigers und Melbers Verständnis von (und in) Kritik des deutschen Kolonialismus, dies aufzuspießen als Monitum an den häufig blickarretierten, weil lediglich die Sicht der deutschen berücksichtigenden Verfahren heutigen Kolonisatoren der Vergangenheitswissenschaften und ihrer Abnehmer in den Bildungsinstitutionen. Sie tun das nicht alleine, sondern haben sich für den ersten, grundlegenden Teil ihres Buchs Wissenschaftler*innen und für den zweiten, leider kürzeren Teil Akteur*innen an die Seite geholt, die die Praxis in Museen und Schulen beleuchten, um auszumessen, wie man besser (und) differenzierter auf die Dinge blickt.

Dabei erstellen Geiger und Melber zunächst den terminologischen und zeitlichen Rahmen des deutschen Kolonialismus. Kurz war der, verglichen mit den *durées* der imperialistischen Landnahmen und Beutenahmen anderer europäischer Mächte, nämlich dreieinhalb Jahrzehnte von 1883 bis 1919; er besaß aber lange Wirkung. Eine dieser Langzeitwirkungen: die Mitte 2021 und damit erst bei Drucklegung des Bands verkündete deutsch-namibische Vereinbarung, in der die Bundesrepublik den Genozid an den Ovaherero und Nama (1904-1908) "als einen zutreffenden Tatbestand 'aus heutiger

Perspektive' an[erkennt]" (S. 28). Neben der Kritik an der langen Dauer bis hin zu diesem Eingeständnis setzen die Herausgeber gleich zu Anfang eine zweite Hauptnote: dass sich immerhin inzwischen etwas bewegt. Diese Key Note durchzieht auch die Auslassungen, die nach einem Überblickskapitel von Henning Melber folgen.

Ein halbes Dutzend räumlich voneinander getrennter, mit verschiedenen Zugriffbegründungen versehener und trotzdem durchgehend mit physischer Gewalt annektierter und aufrechterhaltener deutscher Kolonien gab es in Ostafrika, Togo, Kamerun, 'Südwestafrika', der Pazifikregion und Jiāozhōu ('Kiautschou'). Jeder dieser Kolonien ist ein Abschnitt gewidmet. In allen spielt – neu und im besten Sinn kritisch gegenüber zahlreichen Vorgängerdarstellungen – der Widerstand der Kolonisierten eine Rolle, der mit dem Begriff 'Aufstand' einen misnomer mit seinerseits einer longue durée, einer langen Lebenszeit bis in die wissenschaftsdiskursive Gegenwart, erhielt. Aus der Warte der Kolonisierten waren es nämlich Kriege: onjembo nul-vier, der Krieg der vielfach auch in die deutsche Sprache gezwungenen Herero gegen die Deutschen Neunzehn-null-vier, Majimaji in Ostafrika und die Yihequan bzw. Faustkämpfer für Frieden und Gerechtigkeit ('Boxer'), die Wolfgang Geiger im Beitrag über das "'Pachtgebiet' Kiautschou'" in einen Zusammenhang mit den Maji-Maji stellt (S. 130).

Nicht immer gerät die Ausführung dieser sechs Kapitel einheitlich. Mal wird der Terminus ,Häuptling' kritisiert als zumindest unbeholfener Diminutiv, durch den heute eine Überlegenheitsanmutung ähnlich des Kolonialdünkels von einst spricht – mal wird er in exakt dieser Weise, nämlich auf der Ebene der Darstellung durch den Beiträger verwendet (S. 114). Und nur in zwei der sechs Abschnitte reflektieren und ergänzen Nachgeborene der Kolonisierten von einst als Ko-Autor*innen die Ausführungen der Experten; sie bringen damit eine - ihre - wichtige, weil korrigierende Stimme ein. Mnyaka Sururu Mboro zählt die Verwendung des "Aufstand'-Begriffs an und zieht ihn damit kritisch in die Gegenwart: "Manche nennen es "Majimaji Aufstand". Aber Aufstand' oder auch "Rebellen' finde ich eine beleidigende Wortwahl. Jemand, der versucht, sein Land vor Eindringlingen und Unterdrückern zu schützen, wird Rebell genannt?" (S. 107). Und der Herero-Aktivist Israel Kaunatjike prangert an, dass Kolonialismus neben Landnahme und -raub durch windige Vertragsklauseln auch die Missachtung kultureller (Selbst-)Verständnisse und ihre Ersetzung durch nordglobale Standards bedeutete: Land wurde plötzlich besessen, sprich zu individuellem Besitz und Eigentum, statt in kollektiver Eignerschaft zu sein: "Es gehörte der Gruppe, keinen Einzelpersonen. Rechtstitel auf Land als Privatbesitz wurden von den Kolonisatoren einseitig vollstreckt" (S. 52).

Die Zweitstimmen, die eigentlich Erststimmen vertreten, sind Teil der Kritik, die den deutschen Kolonialismus und seine bisherige Behandlung sichten: gut und wichtig ist das,

auch wenn Israel Kaunatjike für die Belange der Nicht-Herero im heutigen Namibia herhalten muss bzw. sie artikuliert und das, vorsichtig formuliert, eine Überforderung darstellt. Es gibt sie in dieser Idealversion sicher nicht, die eine Stimme der Nachfahren der Unterdrückten und Ermordeten im heutigen Namibia.

Ohne diese Korrektive zum wissenschaftlichen Duktus auskommen müssen die Beiträge Albert Gouaffo und Richard Tsogang Fossi über Kamerun, das kleinteiliger als das damalige Deutsch-Südwestafrika über den perfiden Umweg von protokolonisatorischen "Schutzverträgen" und ab 1885 von anderen Kolonialmächten ratifiziert den Deutschen zufiel, und Togo von Dotsé Yigbe, der durch den Blick auf koloniale Söldnertruppen und das *dufia*-Wesen Kontinuitäten und "ominöse Weichenstellungen für aktuelle postkoloniale Machtstrukturen" (S. 81) aufzeigt. Fehlanzeige auch bei Geigers Ausführungen zu Jiāozhōu und den Ausführungen über die "[d]eutschen Südsee-Kolonien" "an der Peripherie" des Wiener Historikers Hermann Mückler.

Im praxissichtenden zweiten Teil "Erinnerungskultur und Vermittlung" unternimmt Wolfgang Geiger in gleich zwei Beiträgen eine Bestandsaufnahme der Thematisierung des deutschen Kolonialismus – und des beharrlichen Fortlebens von Afrikabildern und stereotypen – in Schul-Unterrichtswerken von heute. Seine Sichtung von Geschichtslehrbüchern für die Sekundarstufe ist der Kulminationspunkt des gesamten Bandes oder, um in der schulwissenschaftlichen Begrifflichkeit zu bleiben: der komplette erste Teil des Bandes ist ein einziges Propädeutikum für diesen voraussetzungsreichen, akribischen und vor allem den neun Unterrichtswerken ausgewogen und fair begegnenden Beitrag. Um Geiger nicht nur selbst, sondern auch das von ihm Belobigte zu erwähnen: Vor allem das Kursbuch Geschichte Qualifikationsphase (Cornelsen 2017) akzentuiert den Widerstand der Kolonisierten "von Anfang an" – was gegenüber dem Narrativ der sich zunächst willig einlassenden indigenen "Vertragspartner" "einen Unterschied in der Wahrnehmung und Bewertung ausmacht" (S. 176) – , und enthält "Stimmen von Historikern aus den betroffenen Ländern Tansania und China" (S. 175).

Flankiert wird Geigers Lehrwerkanalyse von zwei Beiträgen, die bei aller Kritik Konstruktives zu berichten haben. Die Berliner Initiative "Kolonialismus im Kasten" referiert den als problematisch empfundenen Ausstellungsabschnitt des Deutschen Historischen Museums, der auf Betreiben der Initiative 2015 modifiziert wurde und nun auch zeitgenössische Artikulationen der Kolonialisierten enthält, ohne allerdings deren und die deutschkolonisatorischen Verflechtungsdiskurse kenntlich zu machen. Und aus der Praxis des Geschichtsunterrichts berichtet Frank Schweppenstette über die didaktischen Potentiale eines 2001 angefertigten Wandgemäldes in Windhoek, Namibia,

das die etablierten und bis heute wirkmächtigen Narrative rund um das 1912 errichtete Reiterstandbild kommentiert und konterkariert.

Stichwort Didaktik und als Fazit: Der bei Brandes & Apsel erschienene Band referiert zwar keine taufrischen, dafür detailliert dargelegte und vor allem notwendige Positionen: auch von denen, die in der bisherigen Historiographie (zu) oft nicht zu Wort gekommen sind. Am Ende ist die Kritik keine fundamentale, sondern eine ausgesprochen umsichtige, die auch jüngere Entwicklungen in deutschen postkolonialen Vermittlungskontexten – Museen und vor allem Schulen – in den Blick nimmt. Diese Sichtung ist ein Grund- und Meilenstein, und die *Kritik* aus der Gegenwart lädt dazu ein, ergänzt zu werden durch eine ausführliche(re) *Didaktik* des deutschen Kolonialismus.

Aus dem und für den (Deutsch)Unterricht

"Weltenreisen" – Russisch-südafrikanisches Student*innenprojekt gewinnt Russischen Deutschlehrerpreis

Hintergrund

Im Anschluss an ein Seminar des Goethe-Instituts München entwickelten Irina Kotiurova (Petrosawodsker Staatliche Universität/Russland) und Sabine Plattner (Goethe-Zentrum Brasília/Brasilien) das Projekt "Weltenreisen", ein ineraktives DaF-Projekt, mit den Zielen, Deutschlernende zu motivieren, auf Deutsch zu kommunizieren, fremde Kulturen und dadurch auch die eigene Kultur besser zu verstehen, und die Kompetenzen ihrer Lernenden in der IT-Anwendung zu erweitern. Im Rahmen dieses Projekts wurden Deutschlernende zweier Klassen, an verschiedenen Orten in der Welt und mit unterschiedlichen Erstsprachen, dazu aufgefordert, über ihr Land und ihre Heimatstadt sowie über interkulturelle Besonderheiten ihrer Länder zu berichten. Nach einem erfolgreichen Durchgang zwischen Russland und Brasilien lud Frau Kotiurova die North-West University in Südafrika dazu ein, an diesem Projekt teilzunehmen und machte das Projekt somit zu einem Projekt zwischen Studierenden an Universitäten, die über das Partnerland relativ uninformiert waren. Um eine vergleichbare Teilnehmer*innenzahl zu gewährleisten, wurden darüber hinaus Studierende der University of the Free State als Teilnehmer*innen zu dem Projekt eingeladen.

Durchführung

Statt den Austausch, wie in herkömmlichen Austauschprojekten, zwischen Deutschlernenden außerhalb DAChLs und Lernenden, die in DAChL leben, anzuregen, wurden im Rahmen dieses Projekts bewusst Teilnehmer*innen ausgewählt, die außerhalb DAChLs leben um einerseits auf Lernprozesse der Teilnehmer*innen achten zu können, aber auch, um zu vermeiden, dass es eine "Expertengruppe" gab, die die Partnergruppe belehrte. Somit wurde gewährleistet, dass Teilnehmer*innen sich auf Augenhöhe begegneten, sich keine Sorgen wegen eventueller Sprachfehler machen mussten und gleichzeitig Expert*innen in Bezug auf ihr eigenes Land und Lernende in Bezug auf das Partnerland waren. Vor Beginn des Projekts wurden den Teilnehmer*innen keinerlei Angaben zu dem Partnerland und dem Sprachniveau der Partner*innengruppen gegeben. Teilhmer*innen wurden vor Beginn des Projekts darum gebeten, anonyme E-Mail-Adressen zu erstellen (ohne "ru" / "za"). Daraufhin tauschten sie sich 4 Wochen lang auf GoogleClassroom zu vorgegeben Themen aus.

Die ersten beiden Wochen wurden als detektivisches Suchspiel gestaltet, im Rahmen dessen Student*innen Beiträge zu Themen wie "Blick aus meinem Fenster", "Musik", "Essen", "Wohnen", "Natur" und "Märkte" mithilfe unterschiedlicher *Tools* verfassen sollten. Gleichzeitig wurden sie darum gebeten, die Beiträge der Partner*innengruppe zu lesen und Hypothesen dazu aufzustellen, in welchem Land die Partner*innengruppe wohnen könnte. Aufgaben wurden so gestaltet, dass ihre Bearbeitung nicht mehr als 60 – 90 Minuten pro Woche in Anspruch nahm. In Russland wurden die Aufgaben als Teil des regulären Unterrichts gesehen, in Südafrika wurden die Aufgaben zusätzlich zu dem regulären Unterricht im Rahmen eines Portfolios bearbeitet.

Nach Ablauf der zweiten Projektwoche wurden die Hypothesen der Student*innen ausgewertet. Sie erstellten daraufhin einen Touristenprospekt mit einer Beschreibung der Sehenswürdigkeiten der eigenen Stadt. Wiederum wurden den Student*innen digitale Hilfsmittel zur Verfügung gestellt, mit welchen sie ihre Prospekte visuell ansprechend gestalten konnten. Abschließend erstellten Student*innen in Kleingruppen Videos mit Rollenspielen in einem Reisebüro. Fiktive Mitarbeiter*innen versuchten fiktive Tourist"innen davon zu überzeugen, in die Partnerstadt zu reisen. In diesen Videos fassten die Student*innen alle Informationen aus den vorigen Wochen zusammen.

In den abschließenden Projektevaluationen der Student*innen zeigten diese sich begeistert von dem Projekt und dieser für sie neuen Form des Austauschs. Nur wünschten sie sich eine längere Projektdauer und mehr direkten Austausch zwischen den Partner*innengruppen.

Deutschlehrerpreis

Im Rahmen des Deutschlandjahres 2020-2021 schrieben das Goethe-Institut Moskau und der überregionale Deutschlehrerverband in Russland einen Wettbewerb für russische Deutschlehrende aus. Man suchte "Autorinnen und Autoren von innovativen, kreativen, handlungsorientierten und lernerzentrierten Best-Practice-Beispielen im DaF-Unterricht" (https://www.goethe.de/ins/ru/de/new/mos/lhr/sp0.html). Das Projekt "Weltenreisen" wurde zum Wettbewerb Deutschlehrerpreis 2020 angemeldet und dann als Finalist zur Präsentation von Best-Practice-Beispielen des Wettbewerbs Deutschlehrerpreis 2020 in der Sektion "Deutsch für Beruf und Karriere" gewählt.

Am 18. Oktober 2020 präsentierte Irina Kotiurova das Projekt "Weltenreisen" vor mehreren Deutschlehrenden und Experten im Bildungsbereich im Rahmen der gesamtrussischen digitalen Bildungskonferenz "Als Deutschlehrer*in in die Welt und wieder zurück". In ihrer 30-minütigen Präsentation wurden auch Beispiele von studentischen Arbeiten gezeigt, die sowohl die Vielfalt der angewandten IT-Tools, als auch interessante kulturelle Unterschiede anschaulich gemacht haben. Der Vortrag weckte reges Interesse bei ihrem Publikum und wurde zum Gewinner des Deutschlehrerpreises 2020 in der Kategorie "Deutsch für Beruf und Karriere" ernannt.

Dr Kotiurovas Preis, ein Fortbildungskurs des Goethe-Instituts in Deutschland, wurde wegen der Corona-Pandemie aber durch einen Online-Fortbildungskurs ersetzt. Trotzdem war es für Frau Strauss und Dr Wittmann, eine Ehre, an diesem Projekt teilzunehmen und sie gratulieren ihrer Kollegin sehr herzlich.

(Gerda-Elisabeth Wittmann, North-West University / Irina Kotiurova, Petrosawodsker Staatliche Universität, Russland / Trudie Strauss, University of the Free State)

Das Lehrmittelzentrum Vryheid stellt sich vor

Das Lehrmittelzentrum Vryheid, einer Kleinstadt im Norden KwaZulu-Natals, wurde als eines von sieben Zentren in Südafrika, mit Unterstützung des Goethe Instituts Johannesburg in Vryheid, an der Michaelis Schule eingerichtet. Die Michaelis Schule ist eine private Grundschule, mit etwa 130 Schülern. Die Unterrichtssprache ist hier Englisch. Trotzdem lernen alle Schüler*innen von der ersten bis zur siebten Klasse Deutsch als Fremdsprache.

Das Lehrmittelzentrum richtet sich hauptsächlich an die Deutschlehrkräfte aus der Umgebung. Die meisten Lehrkräfte unterrichten an Grundschulen, an denen der Deutschunterricht sehr ernst genommen wird, z B Hermannsburg, Neu Hanover, Lüneburg und Wittenberg. Es gibt aber auch einige Sekundarschulen, an denen der Unterricht dann weitergeführt wird.

Das Lehrmittelzentrum verfügt über aktuelle DaF-Lehrwerke, die aktuellste Fachliteratur zur Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts, Zusatzmaterialien zu den Bereichen Grammatik, Wortschatz, Phonetik, Landeskunde DAChL, Sprachprüfungen und Deutsch für den Beruf, Audio- und Videomaterialien, Zeitschriften, leichte Lesetexte und didaktische Spiele. Einfache Lektüre zum Lesen gibt es besonders oft; diese ist sehr beliebt und wird oft gleich als Klassensatz ausgeliehen. Der Gesamtbestand des LMZs ist digitalisiert und wird fortwährend aktualisiert.

Einmal pro Quartal veranstaltet das LMZ einen "Umtauschtag", an welchem Materialien ausgeliehen und zurückgegeben werden können. An solchen Tagen werden zumeist auch kleine Veranstaltungen organisiert, bei welchen sich darum bemüht wird. DAF-Lehrkräften neue Unterrichtskonzepte und Didaktisierungen nahezubringen, aber auch die Lust am Lesen zu wecken. Alle Materialien können kostenlos benutzt werden.

Als Leiterin des Lehrmittelzentrums benutzt Elisabeth Johannes gerne soziale Medien um Informationen an Interessierte weiterzuleiten, z. B. wenn neues Material angekommen ist. Dadurch ist in der Region ein reger Austausch zwischen DaF-Lehrkräften entstanden, im Rahmen dessen Tipps gegeben, Materialien hochgeladen und erbetene Ratschläge erteilt werden.

Vor ein paar Wochen ist nun wieder ein tolles Paket vom Goethe-Institut bei uns eingetroffen. Um uns zu bedanken haben einige Lehrkräfte Fotos geschickt und dann ein kleines Video daraus gebastelt. Der Link dazu hier: https://youtu.be/iUb_gwf-8V8
Zusammenfassend: Vielen, vielen Dank an das Goethe Institut Johannesburg für die tollen Materialien!

(Elisabeth Johannes)

Bücherkiste "Afrika-Welten"

Ein literarischer Kanon mit Geschichten aus und über Afrika

Ausgangssituation und Idee zum Bücherprojekt

"Es ist Freitagnachmittag, die fünfte Schulstunde und unsere Lehrerin möchte, dass wir noch diese eine nette Kurzgeschichte von Wolfgang Borchert lesen. Warum auch nicht? Aber warum lesen wir eigentlich immer Schiller, Thoma oder nun eben Borchert? Gibt es keine spannenden Geschichten, die in Südafrika spielen?" Nicht, dass viele Schülerinnen und Schüler diese Frage offen im Deutschunterricht stellen, aber gerechtfertigt ist die leicht überspitzt dargestellte Situation doch.



In den weitaus meisten südafrikanischen Schulen und Universitäten. in denen Schülerinnen, Schüler sowie Studierende Deutsch lernen, werden nicht nur zur Leseförderung authentische literarische Texte deutschsprachiger Autor*innen eingesetzt. Die Verwendung belletristischer Werke im Deutschunterricht ist begrüßenswert und gerade aus literaturwissenschaftlichen und landeskundlichen Gesichtspunkten lässlich. Jedoch sind diese Aspekte nicht die einzigen, warum ein Werk im Deutschunterricht thematisiert werden sollte. Bei der Entscheidung, dieses oder jenes Buch einzusetzen, sollte sich die Lehrperson auch fragen, inwieweit die Lebensrealität meiner Lernenden angesprochen wird? Finden sich

nachvollziehbare Alltagssituationen, eventuelle Schauplätze oder Protagonist*innen in den Geschichten, mit denen sich meine Schülerinnen und Schüler identifizieren können? Oftmals muss mit Blick auf die deutschsprachige klassische Literatur hier mit "Nein" geantwortet werden, was per se nicht tragisch ist, aber eben eine Lücke schafft.

Das Bücherprojekt "Afrika-Welten" versucht hier diese Lücke zu schließen und versteht sich ausdrücklich als Ergänzung zu den eingesetzten Romanen, Dramen und Gedichten. Ziel ist es, den Kanon der im Deutschunterricht verwendeten Texte durch weitere Texte, die einen stärkeren Fokus auf afrikanische Fragestellungen legen, zu erweitern. Besonders jüngere Deutschlernende, die vielleicht sogar erst Lesen lernen, werden gewiss viel Freude beim Silbenlesen haben, wenn Elefanten und Löwen einen durch die Geschichte begleiten.

Vorstellung des Konzepts "Afrika-Welten"

Bei der Bücherkiste "Afrika-Welten" handelt es sich demnach um einen literarischen Kanon verschiedenster Bücher, in denen die Protagonist*innen aus Afrika kommen und spannende Geschichten in ihren Ländern meistern und erleben. Der zusammengestellte und variabel erweiterbare Kanon besteht derzeitig aus Büchern aus drei Kategorien: 1. Bilder- und Kinderbücher, 2. Bücher zum Silbenlesen und Lesenlernen sowie 3. Jugendbücher. Aufgrund der unterschiedlichen Formate können die Bücher verschiedentlich im Unterricht und über mehrere Zielgruppen hinaus eingesetzt werden. Neben dem Vorlesen und als integraler Bestandteil im Deutschunterricht oder für wissenschaftliche Betrachtungen im Hochschulbereich stehen die Bücher auch Interessenten zur Ausleihe zur Verfügung. Alle ausgesuchten Bücher liegen entweder im Original auf Deutsch vor oder wurden auf Deutsch übersetzt, um im Fremdsprachenunterricht und in der Früherziehung beim Lesen Anwendung zu finden.



Auswahl der Bücher

Neben bekannten deutschsprachigen Jugendbuchautor*innen wie Nasrin Siege, Kirsten Boie oder Hermann Schulz werden Bücher afrikanischer Schriftsteller*innen, die auf Deutsch vorliegen, bevorzugt in den Kanon integriert. Somit verfolgt das Projekt "Afrika-Welten" neben der Förderung der Lesekompetenz und der Weckung des Leseinteresses verschiedene Ziele. Die Lernenden können sich mit authentischen Figuren und Geschichten stärker identifizieren, die Vielfältigkeit des afrikanischen Kontinents wird in

die Klassenzimmer gebracht, stereotypes Schreiben über Afrika aufgebrochen sowie das Berufsbild des Autors greifbar gemacht, und afrikanische Autor*innen und Geschichten gefördert. Begrüßenswert ist, dass zeitgenössische Geschichten von Tendai Huchu, Chigozie Obioma, Nadifa Mohamed und vielen anderen afrikanischen Schriftsteller*innen in deutscher Übersetzung vorliegen und somit Einzug in den Kanon gefunden haben.

Einsatz und Ausstattung an den Bildungseinrichtungen

Die Bücherkisten sind zunächst an 13 PASCH-Schulen (Fit), sieben Lehrmittelzentren und Deutschabteilungen der Universitäten ausgegeben worden. Somit finden die Bücher bereits Verwendung in Schulbibliotheken, Lesesälen sowie Deutschklassenräumen und stehen für den Gebrauch im Unterricht und zur Ausleihe zur Verfügung.

Gleichzeitig werden einzelne Bücher in der digitalen Lehrerfortbildungsreihe "Tipps & Tricks" des Goethe-Instituts interessierten Deutschlehrenden vorgestellt. Das weiterführende Ziel ist es jedoch, die einzelnen Texte methodisch-didaktisch aufzubereiten und Lehrerhandreichungen zu erstellen, so dass die Texte vollständig für den Unterrichtseinsatz didaktisiert vorliegen.

Wer hiernach Lust bekommen hat, eines unserer ausgewählten Kinderbücher oder einen Jugendroman für den Unterricht aufzubereiten, darf sich gerne bei mir, Matthias Witte melden. Wir freuen uns auf eure Ideen!

(Matthias Witte, Goethe-Institut Südafrika)

"Deutsch Lehren Lernen" – das DaF-Fortbildungsprogramm des Goethe-Instituts sucht neue Teilnehmende!

Fortbildungssituation zu Deutschlehrkräften in Südafrika

An mehr als 60 Schulen wird in Südafrika Deutsch als sogenannte Second Additional Language unterrichtet und an acht Universitäten können Studierende Germanistik bzw. German Studies studieren. Zudem unterstützt der südafrikanische Deutschlehrerverband (DLV) Deutschlehrende mit nützlichen Materialien und hilfreichen Informationen zu Curricula, Unterrichtsgestaltung und IEB-Vorgaben. Damit ist Deutsch fest als Unterrichtsfach etabliert und seit Jahren ist die Zahl an Deutschlernenden im schulischen und universitären Bereich stabil. Jedoch fehlt es von staatlicher Seite an wichtigen Weiterbildungen für in Südafrika tätige Deutschlehrkräfte. Derzeitig gibt es beispielsweise keine universitäre Anlaufstelle, um sich zur Deutschlehrkraft für den schulischen Bereich ausbilden zu lassen. Zwar existiert an der Universität Stellenbosch der DaF-

Masterstudiengang, wodurch eine fundierte DaF-Ausbildung gewährleistet wird, jedoch fehlt eine staatliche Stelle, die interessierte Studierende zur Deutschlehrkraft qualifiziert. Dieser Umstand ist verheerend, da viele Schulen landesweit nach qualifizierten und motivierten Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern suchen.

Um Lehrenden die Möglichkeit zu geben, sich zu aktuellen und modernen Lehr- und Lernmethoden weiterzubilden und neue Fachkenntnisse anzueignen, startete das Goethe-Institut e.V. mit seinem Fortbildungsprogramm "Deutsch Lehren Lernen" – kurz DLL.

Bandbreite des DLL-Programms

Weltweit bilden die Goethe-Institute Lehrkräfte aus unterschiedlichsten Bildungseinrichtungen des Primär-, Sekundär- sowie Hochschulbereichs zu Deutsch, DaF und DaZ fort.

Mithilfe des umfassenden und auf eigenen Lehr- und Praxiserfahrungen ausgerichteten Fortbildungsprogramms erweitern die Teilnehmenden bei DLL ihre bestehenden Kompetenzen hinsichtlich eigener Unterrichtsgestaltung, Classroom-Managements sowie methodisch-didaktischer und fachlicher Kenntnisse im Fremdsprachenbereich.

Die Fortbildungsreihe besteht derzeitig aus 13 einzelnen Modulen, wobei DLL 1 bis 6 die Basiseinheiten des Programms bilden und zu DLL-Standard zusammengefasst werden. Jedes Modul widmet sich dabei einem anderen Lehr- und Lernbereich und die Module können einzeln und unabhängig voneinander absolviert werden. Die Einheiten thematisieren folgende Inhalte:

- DLL 1: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung
- DLL 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?
- DLL 3: Deutsch als fremde Sprache
- DLL 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion
- DLL 5: Lernmaterialien und Medien
- DLL 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung
- DLL 7: Prüfen, Testen, Evaluieren
- DLL 8: DaF für Kinder
- DLL 9: Unterrichten mit digitalen Medien
- DLL 10: DaF für Jugendliche
- DLL 15: Alphabetisierung für Erwachsene
- DLL 16: Sprachbildung in allen Fächern
- DLL 17: Sprachbildung in der Grundschule

Im Mittelpunkt jeder Einheit steht der eigene Unterricht und wie darauf aufbauend weitere Kenntnisse zu den genannten Themen erworben werden können. Zu jedem Modul

werden Lernmaterialien zur Verfügung gestellt und die Inhalte auf einer Lernplattform in einer Selbstlernphase bearbeitet. Jedes Modul besteht darüber hinaus aus Live-Phasen mit anderen Teilnehmenden und den erfahrenen Trainer*innen, die jede Einheit tutorieren, sowie ein sogenanntes Praxiserkundungsprojekt am Ende jedes Moduls (PEP). Beim PEP wird anhand eines selbstgewählten Themas der Inhalt der jeweiligen Einheit auf den eigenen Unterricht adaptiert und konkret praxisbezogen angewandt.



Neue Teilnehmende für DLL in Südafrika

Am Goethe-Institut in Johannesburg werden seit mehr als vier Jahren Deutschlehrkräfte, Hochschuldozent*innen sowie Pädagog*innen aus dem Vorschulbereich zu DLL fortgebildet. Eine feste Gruppe an Teilnehmenden absolviert nacheinander die 6 Basiseinheiten, wobei zwei Module jährlich angeboten und durch die Gruppe bearbeitet werden. Ungefähr 15 Interessierte nehmen hierbei an dem dreijährigen Programm teil. Die Teilnehmenden der in Johannesburg stattfindenden DLL-Fortbildung stammen dabei aus Madagaskar, Malawi, Namibia, Simbabwe und Südafrika. Dr. Gerda Wittmann, Dozentin an der North-West University in Potchefstroom und Henk van der Westhuizen, Dozent an der University of Pretoria, tutorieren die Module, begleiten die Teilnehmenden auf der Online-Lernplattform und moderieren die Arbeit an dem PEP.

Seit 2017 konnten bereits mehr als 30 Deutschlehrkräfte mithilfe des lokalen DLL-Programms gefördert und qualitativ weitergebildet werden. Als international anerkanntes Weiterbildungsprogramm im Bereich DaF genießen die Absolvierenden mit Abschluss des Programms eine weltweit angesehene Zusatzqualifizierung. Im kommenden Jahr werden wieder Plätze in unserer Gruppe frei und wir freuen uns über neue Teilnehmende aus Südafrika und Simbabwe.

Wenn du an einer Schule, Universität oder einer anderen Bildungseinrichtung Deutsch, DaF oder DaZ unterrichtest, dich im Fremdsprachenbereich weiter-qualifizieren möchtest und fachlichen Austausch mit anderen Lehrenden suchst, melde dich mit Angabe zu Berufserfahrung, fachlichem Hintergrund und Intention am Programm bei Matthias Witte matthias.witte@goethe.de – DLL-Ansprechpartner am Goethe-Institut Südafrika. Wir freuen uns auf dich!

(Matthias Witte, Goethe-Institut Südafrika)

PASCH in KwaZulu Natal – Die Hillcrest High School ist neue Fit-Schule des Goethe-Instituts

Interview mit Ilse Bothma, Hillcrest High School

Die Hillcrest High School mit einem vielfältigen Schulprofil

Nur einen Katzensprung von der Großstadt Durban entfernt, liegt der Vorort Hillcrest mitten in der Hügellandschaft des südlichen KwaZulu Natals.

Im Herzen Hillcrests lernen an der gleichnamigen Gesamtschule Hillcrest High School (HHS) derzeitig über 1.100 Schülerinnen und Schüler. Gleich beim ersten Besuch fällt einem die herzliche Atmosphäre an der Schule auf, die ihre Lernenden, deren Eltern, die Lehrkräfte sowie Besucherinnen und Besucher willkommen heißen.

Bei der 1976 gegründeten englischen Sekundarschule wird viel Wert auf ein vielseitiges schulisches Programm gelegt.

Vier Schwerpunkte stehen hierbei im Mittelpunkt der schulischen Ausbildung: Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Wirtschaft und Administration sowie Technik und Elektronik, um die Lernenden nach erfolgreichem Schulabschluss bestmöglich auf deren beruflichen Werdegang vorzubereiten. Eine Vielzahl an außerschulischen Aktivitäten rundet das Angebot der HHS ab.

Darüber hinaus kommen die musischen Fächer und zu erlernenden Fremdsprachen nicht zu kurz. Neben der Unterrichtssprache Englisch werden die Landessprachen isiZulu, isiXhosa und Afrikaans angeboten. Sehr erfreulich ist, dass seit vielen Jahren auch Deutsch unterrichtet wird. In den Klassenstufen 8 bis 12 kann Deutsch sowohl als erste als auch zweite Fremdsprache belegt werden. Ilse Bothma, seit 2013 als Lehrkraft für Afrikaans und Deutsch an der HHS tätig, unterstützt die Mädchen und Jungen mit viel Engagement auf deren akademischen Weg.



Neuer Deutschraum an der HHS

PASCH als weltweites Partnernetzwerk

Seit nunmehr fast 14 Jahren werden durch die PASCH-Initiative unterschiedlichste Projekte zwischen Partner-Schulen und den PASCH-Organisationen Deutschlands erfolgreich durchgeführt, nun auch in Hillcrest!

Doch was bedeutet PASCH eigentlich? Das Akronym PASCH steht für "Schulen: Partner der Zukunft" und das Motto ist genau Kernpunkt der gemeinsamen Zusammenarbeit. Bei der weltweiten Initiative der Bundesrepublik Deutschland bildet die gezielte Förderung einzelner Schulen, die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen und die Organisation sowie Durchführung verschiedenster schulischer sowie außercurricularer Projekte den Fokus der Initiative.

Das Goethe-Institut e.V. freut sich dabei mit derzeitig 67 Schulen in Afrika südlich der Sahara vielfältige und aktive Partnerschaften zusammen erfolgreich aufgebaut zu haben. Bei den Partner-Schulen handelt es sich vorwiegend um Sekundarschulen, an denen das Unterrichtsfach Deutsch eine bedeutende Rolle in und für die Schulgemeinschaft spielt. Interessierte Schülerinnen und Schüler, engagierte Deutschlehrkräfte und aufgeschlossene Schulleitungen sind für eine gemeinsame Zusammenarbeit dabei unerlässlich. Als sogenannte Fit-Schulen zeichnen sich die Schulen aus, an denen die Lernenden in der Regel zum ersten Mal mit der deutschen Sprache in Berührung kommen und nach Abschluss ihrer schulischen Karriere ein

Sprachniveau von A2 erreichen.¹ Zur Unterstützung auf diesem Weg stellt das Goethe-Institut verschiedene Fördermaßnahmen bereit. Gemeinsam mit den jeweiligen Schulgemeinschaften werden Projekte und Aktivitäten organisiert, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte können durch Stipendien gefördert werden und die Schule wird bei der Weiterentwicklung des Curriculums unterstützt.



Überreichung der PASCH-Plakette



PASCH-Plakette mit Schülerinnen und Schülern der HHS

¹ Die Niveaustufe A2 richtet sich nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER).

Was bedeutet die PASCH-Initiative für die HHS?

Seit Februar des letzten Jahres ist die HHS bereits PASCH-Schule des Goethe-Instituts, jedoch konnte sie aufgrund der weltweiten Pandemie und den damit einhergehenden Einschränkungen erst im Mai 2021 mit einem Festakt offiziell in das Schulnetzwerk aufgenommen werden. Eingeladen hat der Schuldirektor der HHS Herr Girvin und am Festakt nahmen Frau Ilse Bothma, der Vorsitzende des Elternbeirats Herr Burwood auch Frau Vanselow von der Deutschen Botschaft Pretoria sowie Tina Heffernan und Matthias Witte vom Goethe-Institut Südafrika teil. Besonders erfreulich ist die Teilnahme von rund 140 Schülerinnen und Schülern gewesen, die die festliche Schuleinweihung mit Präsentationen bereichert hat.

Auch wenn die Schule erst in diesem Jahr offiziell in das Netzwerk aufgenommen werden konnte, nehmen die Schülerinnen und Schüler bereits seit Februar 2020 an digitalen Workshops teil. Der Deutschfachraum konnte mit neuesten Materialien und technischen Geräten ausgestattet werden und für die kommenden Jahre sind weitere Projekte geplant.

In einem Kurzinterview mit dem Autor hat Ilse Bothma geschildert, was PASCH für die Schulgemeinschaft der HHS bedeutet und wie es dazu kam, dass Deutsch an der Schule unterrichtet wird:

MW: Wie kam es dazu, dass sich die Schule für das Fach Deutsch interessiert hat?

IB: Frau Inge Meister sah damals einen Bedarf an dem Fach Deutsch und fing mit Abendunterrichtstunden bei der Westville NG-Kirche an, die später im neuen Gebäude der Deutschen Schule Durban (DSD) weitergeführt wurden. Gisela Rohwer und ich unterrichteten zu dieser Zeit abends an der DSD und teilten Inges Traum. Meine Kollegin Gisela überzeugte den Schuldirektor an der HHS Deutsch als europäische Fremdsprache neu an der Hillcrest High School anzubieten. Seitdem wuchs das Programm "Deutschunterricht" und Deutsch wurde als Second Additional Language als Schulfach angeboten. Bevor Gisela nach Deutschland ging, überzeugte sie mich, die ich ihren Enthusiasmus für das Fach teilte, an der HHS mit dem Deutschunterricht weiterzumachen. Damals bot die HHS Deutsch nicht nur als Fach an, sondern führte auch ein Austauschprogramm mit einem Gymnasium im Saarland. Für mehr als zehn Jahre besuchten Schülerinnen und Schüler der HHS jedes Jahr für drei Wochen die saarländische Schule und Lernende aus Deutschland kamen im gleichen Jahr nach Hillcrest. Im Jahr 2020 besuchtest du unsere Schule, da sie sich für die Aufnahme in das PASCH-Netzwerk beworben haben. Nach Gesprächen mit der Schulleitung, anderen Lehrkräften und Hospitationen im Unterricht hat sich das Goethe-Institut dafür entschieden, die Hillcrest high School für das PASCH-Programm zu nominieren.

MW: Was bedeutet PASCH für deine Schule und dich als Deutschlehrerin?

IB: PASCH ist ein aufregendes Programm. Als Regierungsschule – außerhalb der Stadt Durban – wo viele der Schülerinnen und Schüler auch aus *dem Valley of the Thousand*

Hills kommen, bietet das PASCH-Schulprogramm den Lernenden in der Zukunft viele Möglichkeiten. PASCH stärkt die Zusammenarbeit zwischen der HHS und anderen Schulen bzw. Ländern. Es hilft dabei gute Beziehungen aufzubauen. Die Schülerinnen und Schüler treten in Austausch mit anderen Jugendlichen. Durch die Teilnahme an Projekten und mit Erweiterung der Deutschkenntnisse eröffnen sich den Lernenden berufliche Optionen, wie der Tourismus, Arbeit für Fluggesellschaften und andere Unternehmen. Sie erhalten Gelegenheiten zu reisen und neue Eindrücke von der Welt. Zudem ist PASCH auch immer eine Werbung für das Fach Deutsch und somit auch für die Schule und das ganze Land.

MW: Welche Projekte möchtest du mit PASCH gerne in Zukunft realisieren?

IB: Ein Austauschprogramm mit einer PASCH-Schule anzufangen war schon lange ein Traum – hierbei möchten wir uns nicht gegenseitig besuchen, sondern auch Projekte zusammen machen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten neue Gesprächspartner*innen. Ich freue mich auf Teilnahmen an Jugendcamps und Kursen, an denen die Schülerinnen und Schüler mehr Deutsch sprechen und die deutsche Kultur erleben können. Momentan arbeiten wir an Fotostories, die die Lernenden noch nicht kennen. Gemeinsam möchten wir von anderen lernen und neue v.a. ökologische Themen, wie man bspw. Wasser spart, bearbeiten.

MW: Gerne möchte ich noch wissen, worauf sich deine Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht am besten freuen?

IB: Wenn sie etwas Neues gelernt haben und sie versuchen mit Recherchen und in Gruppenarbeit ihre bestehenden Kenntnisse anzuwenden. Dies haben sie z.B. bei der offiziellen PASCH-Eröffnung mit ihrer PowerPoint-Präsentation gezeigt, die sich selbstständig vorbereitet haben. Die Schülerinnen und Schüler freuen sich auf die Lernmaterialien, die sie digital nutzen können und dadurch, bereits frühmorgens, schneller arbeiten und lernen zu können.

Auch bauen die Lernenden im Unterricht neue Freundschaften auf, sie pflegen und erhalten sie durch das Erlernen der gemeinsamen Fremdsprache. Sie entwickeln Toleranz füreinander und das auf Deutsch! Insgesamt sprechen sie im Deutschunterricht über die vielen Möglichkeiten, die sie in Zukunft haben und was ihre Träume sind und dabei ernstgenommen zu werden.²

Das Goethe-Institut bedankt sich für das geführte Interview. Gemeinsam mit der Schulgemeinschaft der HHS und besonders mit Ilse Bothmas Unterstützung möchten wir

² Das Interview wurde schriftlich angefragt und durchgeführt. Die Antworten von Ilse Bothma sind nachträglich in den Artikel eingearbeitet worden, weshalb vereinzelte Äußerungen dem Textfluss formal angepasst werden mussten.

den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre Deutschkenntnisse auszubauen, weiterhin Freude beim Deutsch lernen zu haben und kleine sowie große Erfolge zu feiern.

(Matthias Witte, Goethe-Institut Südafrika)

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und Deutsches Sprachdiplom (DSD)

Wer sich in Südafrika mit Deutschunterricht beschäftigt, dürfte bereits von der ZfA gehört haben. Diese deutsche Behörde, die seit dem 1. Juni 2021 zum Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten (BfAA) gehört, unterstützt seit über 60 Jahren Deutsche Auslandsschulen und bietet seit 1974 das Deutsche Sprachdiplom an. Der Fachberater und Koordinator für Deutsch, von der ZfA entsandt, hat seinen Sitz in Pretoria und arbeitet eng mit dem Department of Basic Education zusammen.



Herr van Ras (Curriculumentwicklung), Frau Weston (Leiterin der Abteilung Curriculumentwicklung und Implementation, Herr Dr. Spanaus (Fachberater/Koordinator Deutsch)

An den vier deutschen Auslandschulen (DAS) in Südafrika (Pretoria, Johannesburg, Kapstadt) und Namibia (Windhoek) werden sowohl das Deutsche Internationale Abitur (DIAP) als auch das DSD I und II angeboten. Darüber hinaus beteiligen sich viele andere nationale Schulen am DSD I und II Programm. Im Folgenden wird an Hand einiger PPP-Folien die Deutsche Sprachdiplomprüfung erläutert, der Aufbau der DSD-Prüfungen erklärt und die Zugangsmöglichkeiten zu deutschen Institutionen bei bestandener Prüfung aufgelistet.

Anmerkung: Das DSD Pro ist für Berufsschüler gedacht und wird bisher noch nicht in Südafrika durchgeführt.

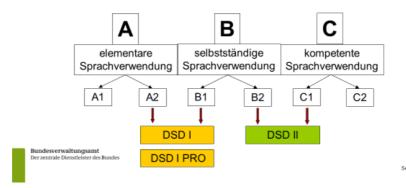




Bezogen auf den

Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen

decken die Sprachdiplom-Prüfungen folgende Niveaustufen ab:







Die Prüfungen zum **DSD I/DSD I PRO und DSD II** sind **Stufenprüfungen**

Mit Hilfe solcher Prüfungen können die Kompetenzniveaus A2/B1 bzw. B2/C1 simultan abgetestet werden.

Vorteile:

- entsprechen dem Fremdsprachenerwerbsprozess
- ermöglichen ein differenziertes Leistungsprofil eines jeden Schülers, das sich ggf. über zwei Kompetenzstufen verteilt
- ermöglichen mehr Schülern die Chance auf ein Sprachdiplom

Bundesverwaltungsamt Der zentrale Dienstleister des Bundes

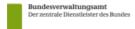
Seite: 10





Aus welchen Prüfungsteilen besteht das DSD?

rezeptiv	produktiv
Leseverstehen (LV)	schriftliche Kommunikation (SK)
Hörverstehen (HV)	mündliche Kommunikation (MK)

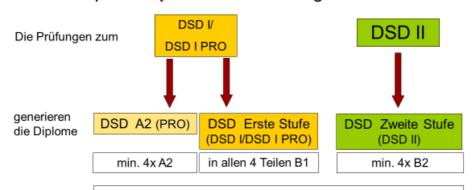


Seite: 11





Welche Sprachdiplome werden vergeben?

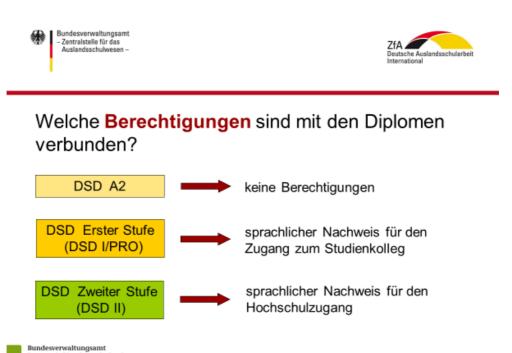


bei Nichtbestehen: Teilleistungsbescheinigungen

Bundesverwaltungsamt Der zentrale Dienstleister des Bundes

Seite: 1

Seite: 13



An den deutschen Auslandsschulen unterrichten neben lokalen Ortslehrkräften entsandte Lehrer aus Deutschland, sog. Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK). Sie sollen die Schüler zum Abitur führen, das einen Zugang zu deutschen Hochschulen und Universitäten erlaubt. Ebenso wird an diesen Schulen das Matrik in Verbindung mit dem DSD II angeboten. Bei entsprechender Fächerwahl im Matrik und bestandenem DSD II haben die Schüler die Möglichkeit, in Deutschland zu studieren.

Dies ist ebenso eine Option für Schüler von südafrikanischen Schulen mit DSD-Programm, die von der ZfA betreut werden. Das DSD I und II wird an einem Dutzend Schulen im Western Cape, Gauteng, KwaZulu Natal und im Free State angeboten.

Für diese DSD-Schulen gibt es die Möglichkeit, eine sog. Bundesprogrammlehrkraft (BPLK) aus Deutschland für maximal sechs Jahre vermittelt zu bekommen, die von der ZfA finanziert wird. Ihre Aufgabe ist es, das Deutschprogramm zu verstärken und möglichst viele DSD-Abschlüsse zu generieren.

Momentan arbeiten und unterrichten drei BPLK an drei DSD-Schulen in Südafrika:

Frau Carolin Ruppert an der Deutsche Schule Durban

Frau Satu Reiman an der Sekondêre Meisieskool in Bloemfontein

Herr Patrick Peifer an der Deutschen Schule Hermannsburg

Im Folgenden stellen die drei Kolleginnen und Kollegen sich und ihre Schule vor. Außerdem hat sich Herr *Lothar Witthöft*, langjähriger stellvertretender Schulleiter der Deutschen Schule Hermannsburg für ein Interview zur Verfügung gestellt.

(Dr Winfried Spanaus, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen; pretoria@auslandssschulwesen.de)

Deutsche Schule Durban – 50 Jahre und kein bisschen alt

Ihren Anfang nahm die DSD 1971 mit zwölf SchülerInnen in Klasse 1 in Rossburgh, einem südlichen Stadtteil von Durban. Dort wurde sie in den folgenden Jahren bis zur siebten Klasse aufgebaut. Aus Platzmangel zog man 1977 in ein Schulgebäude in der Stamford Hill Road im Zentrum von Durban um. Ein Jahr später kam ein Kindergarten dazu, die Schulgemeinschaft vergrößerte sich kontinuierlich. Die urbane Umgebung mit ihrem Stadtlärm, gefährlichen vielbefahrenen Straßen und begrenztem Außenbereich bewog die Schulgemeinschaft 1991 – nach 20-jährigem Bestehen – dazu, sich erneut nach einem geeigneteren Standort umzusehen.

Die Suche nach einem passenden Schulgebäude wie auch den nötigen Finanzmittlen gestaltete sich schwierig in diesen Jahren des Umbruchs in Südafrika, so dass man erst im Jahr 2004 in Cowies Hill, einem grünen Vorort Durbans, fündig wurde. Am 3. Oktober 2005 zog man in die neuerbauten Gebäude mit den charakteristischen weißen Giebeln ein.

ermöglichten 2017 den Anbau eines weiteren Schulgebäudes, das Platz für zwei Klassenzimmer bietet. In diesem Jahr wurde auch die Krabbelgruppe für Kleinkinder ab 18 Monaten eingeweiht. 2021 feiert die DSD unter Leitung des Schulleiters Peter Deppe stolz ihr 50. Jubiläum.

DEUTSCHE SCHULE DURBAN

Die Schulgemeinschaft florierte und großzügige Spenden aus Deutschland



Die ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) stellt der DSD seit 2009, dem Jahr, in dem die Fußball Weltmeisterschaft in Südafrika ausgetragen wurde, eine BPLK

(Bundesprogrammlehrkraft) zur Verfügung. Diese Position habe ich seit 2017 inne, und der einzige Wermutstropfen daran ist, dass die Stelle nach sechs Jahren neu besetzt werden muss – d.h. mir bleiben noch eineinhalb Jahre, in denen ich in Strandnähe bei ganzjährigem Sommer in dem entspanntesten und zugleich freundlichsten Team arbeiten darf, das man sich nur wünschen kann.



17 engagierte LehrerInnen in Voll- und Teilzeit unterrichten die derzeit ca. 140 SchülerInnen der DSD. Klassenstärken von zehn bis 18 Kindern bieten dabei optimale Bedingungen für einen modernen schüler- und kompetenzorientierten Unterricht. Eine interessante Entwicklung der letzten Jahre ist der steigende Anteil an Kindern aus englischsprachigen Familien, deren Eltern den Mehrwehrt des Deutschlernens erkennen



gehören zum Schulalltag. Darüberhinaus können die AltschülerInnen der DSD in Abendkursen weiterhin Deutsch belegen und die DSD I (Klasse 8) und DSD II Prüfungen (Klasse 11) sowie das *matric* (Klasse 12) absolvieren. Auch das Angebot an Deutschunterricht für Externe wurde in den letzten Jahren deutlich ausgebaut. Knapp 100 Lernende eignen sich momentan im Rahmen der *German Academy*, die seit 2020 von Elana

wird,

auf

koordiniert

Niveaustufen A1-C1 Deutsch an.

Wagner

und ihre Kinder ohne direkten Deutschlandbezug an die DSD schicken.

Deutsch ist an der DSD nicht nur ein Fach. Im Unterricht, auf dem Pausenhof und in Besprechungen spricht man Deutsch, und deutsche Traditionen und Feste wie Fasching, Weihnachtsmarkt und Laternenumzug



(Carolin Ruppert, BPLK an der DS Durban)

den

C & N Sekondêre Meisieskool Oranje

Die Christliche und Nationale Mädchen-Sekundarschule befindet sich im Freistaat, in der Stadt Bloemfontein. 750 Schülerinnen besuchen die staatliche Oberschule, und mit mir sind 42 Kolleg*innen dort beschäftigt. Die Unterrichtssprache ist Afrikaans. Die Schule wurde 1907 von M.T. Steyn mit Unterstützung der holländischen Krone gegründet und trägt deshalb "Oranje" im Namen. Das Schulmotto lautet "Vooruit", was so viel wie "Immer Voraus" bedeutet. Zur Schule gehört auch ein Internat.

Oranie eine akademisch ist ausgerichtete Schule mit einem breiten Sport- und Kulturangebot. In Sport bieten wir Tennis, Schwimmen, Feldhockey, Korbball und Leichtathletik an. Es gibt AGs in den Bereichen Kunst, Theater, Debattieren. Chor und Orchester, Marimba und eine A-cappella-Gesangsgruppe.

Seit 2013 ist Oranje eine PASCH-Schule, an der Deutsch als zweite Fremdsprache angeboten wird. Alle Schülerinnen in Klasse 8 und 9 haben



Der Empfang der Schule für die neuen Lehrerinnen

Deutsch als Fremdsprache 2 Unterrichtsstunden wöchentlich. Ab Klasse 10 können die



In meinem eigenen Klassenraum

Schülerinnen Deutsch wählen und bis zum Matrik weiterführen. Derzeit sind Deutschlernerinnen an der Schule. Mit diesen führen wir nach der Klasse 9 und 10 die Internationalen Vergleichsarbeiten durch, um sie an das DSD I heranzuführen, welches derzeit in Klasse 12 angeboten wird. Normalerweise wird auch alle zwei Jahre eine Deutschlandreise angeboten, um den Schülerinnen die deutsche Kultur näherzubringen. Etwas 20 Schülerinnen haben in Deutschland einen Briefpartner mit Migrationshintergründen, um auch hier ihr Deutsch praxisnah anwenden zu können.



Einige DSD-Kandidatinnen

jeglicher Hinsicht den Start in einem fremden Land erleichtert. An die Schlaglöcher, die Fahrerei für die Kinder und die nicht vorhandene Zentralheizung in den kalten Nächten haben wir uns allerdings noch nicht gewöhnt. Afrikaans klingt ganz allmählich nicht mehr so fremd in den Ohren und die Schule begeistert mich mit seinem "school spirit", den ich

Ich bin 47 Jahre alt und komme aus Siegburg. Januar diesen Jahres bin ich mit meinen zwei Söhnen meinem Mann als Bundesprogrammlehrkraft nach Bloemfontein gezogen. Trotz der Epidemie hat mit der Ausreise alles pünktlich geklappt, und wir haben uns hier schon sehr gut eingelebt. Die Menschen empfinden wir extrem hilfsbereit und freundlich - sie haben uns in



Schülerinnen der Klasse 11

so nicht kannte und auch die Disziplin der Schülerinnen ist im Vergleich zu Deutschland bemerkenswert. Wir freuen uns hier zu sein und sind gespannt auf weitere Abenteuer! (Satu Reiman, BPLK an der Sekondêre Meisieskool Oranje)

Verstärkung aus Deutschland: BPLK Patrick Peifer an der Deutschen Schule Hermannsburg

Es fühlt sich sehr gut an, hier zu sein. Endlich, nach coronabedingt langer Zeit des Wartens auf unsere Visa und nach einer komplizierten Anreise. Seit Oktober 2020 sind wir hier in Hermannsburg und nach dem sehr herzlichen Willkommen ist es leicht, richtige Hermannsburger zu sein. Wir, das ist Familie Peifer aus dem schönen Trier, der ältesten Stadt Deutschlands ganz am westlichen Rand in der Nähe zu Luxemburg. Nach meinem Studium in Freiburg i.Br. unterrichtete ich seit vielen Jahren in Trier an der

Nelson Mandela Realschule plus (kann das Zufall sein?), unterbrochen durch einen dreijährigen Einsatz an der Deutschen Schule in Buenos Aires, Argentinien.



Mr Harbottle (Schulleiter der DS Hermannsburg), Herr Dr. Spanaus (Fachberater der ZfA), Herr Peifer (BPLK), Frau Vanselow (Deutsche Botschaft Pretoria) und Mr Mkumla (Vorsitzender des Schulvorstands)

Meine Frau Daniela, unsere Kinder (Olivia in Klasse 5, Hannes in Klasse 9 und Nicolas in Klasse 11) und ich freuen uns nun sehr auf die Zeit im idyllischen Hermannsburg.

Meine Hauptaufgabe wird es sein, die deutsche Abteilung zu unterstützen und das Sprachdiplom zu koordinieren. In einem so tollen Team ist das ein groβes Privileg. Neben der sprachlichen Begegnung freuen wir uns auch besonders auf die kulturellen Begegnungen mit den tollen Menschen in und um Hermannsburg!

Das kulturelle und sprachliche Erbe in Hermannsburg ist so vielfältig, dass es eine Ehre ist, an der



Schüler/innen der Klasse 8 freuen sich über die Geschenke der ZfA: Armbänder mit integriertem USB-Stick

Bewahrung und Weiterentwicklung mitzuarbeiten. Die lange Tradition der Deutschen Schule Hermannsburg mit der weltweit vernetzten Alt-Schüler-Gemeinde steht für akademische Exzellenz und Gemeinschaft. Nach wirtschaftlich turbulenten Jahren blickt die Schule nun auf eine stabile Zukunft und ist sehr dankbar über die anhaltende Unterstützung von Seiten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und der Deutschen Botschaft in Pretoria.

(Patrick Peifer)

Die Deutsche Schule Hermannsburg Interview mit Herrn Lothar Witthöft, stellvertretender Schulleiter der DSH

Herr Witthöft, mit Ihrer langjährigen Erfahrung als stellvertretender Schulleiter sind Sie ein wahrer Experte der Deutschen Schule Hermannsburg. Sie haben in Ihrer Zeit hier viele Veränderungen erlebt und mitgestaltet. Wie haben Sie die Entwicklungen der Schule von einer Deutschen Auslandsschule zur DSD-Schule erlebt?

Im April 2004 fing ich an, in Hermannsburg zu unterrichten. Zu dieser Zeit genoss die Deutsche Schule Hermannsburg (DSH) den Status "Auslandsschule" und von der Zentralstelle für das



Auslandsschulwesen (ZfA) wurden eine ADLK und eine BPLK nach Hermannsburg vermittelt. Darüber hinaus gab es auch einige Ortslehrkräfte, die Deutsch unterrichteten.

Der Deutschunterricht wurde in der Regel sowohl in der Primary als auch in der High School auf drei Niveaustufen pro Jahrgang angeboten (Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache). Meine Kinder wurden damals z.B. in der 1. Klasse in den Deutsch-Zweig (Kl. 1-3) eingeschult, und bekamen bis in der 3. Klasse ihren Unterricht auf Deutsch. Vom Kindergarten bis zur 12. Klasse mussten alle Schüler/innen Deutsch lernen, jeweils auf dem für sie passenden Niveau.

Ab 2012 änderten sich die Regeln der ZfA für die Auslandsschulen. Weil die DSH kein Abitur anbieten und auch keine Realschule werden konnte, wurde der Status im Jahr 2015 zu einer sogenannten Deutsch-Profil-Schule geändert (die einzige außerhalb Europas). Nur noch eine BPLK wurde der Schule zugeteilt, und die finanzielle Unterstützung von Deutschland wurde im Laufe der folgenden Jahre bis auf Null reduziert. Das hatte erhebliche Auswirkungen auf die finanzielle Situation der Schule, und diese finanzielle Lücke musste irgendwie gefüllt werden. Weil die Anzahl der Schüler/innen, die das DSD bestanden zu niedrig wurde, wurde der Schule auch bald die BPLK entzogen.

Der Mangel an deutschsprachigen Kindern und Eltern im Umfeld der Schule machte sich sehr deutlich bemerkbar (trotz Internat), und die DSH musste ihr Schulprofil in Teilen neu überdenken. Natürlich war das keine einfache Situation, und man hat hin und her überlegt. Obwohl wir Deutsch als Fach und Kultur-Erbe beibehalten wollten, musste nüchtern betrachtet auch realisiert werden, dass unsere Schüler/innen in zunehmendem Maße Südafrikaner ohne deutsche Beziehungen (z.B. Englisch, Afrikaans, Zulu, Xhosa oder Sotho, u.a.) waren.

Es war eine harte Zeit in den Jahren 2015 bis 2019: Lehrkräfte wurden entlassen und es war gar nicht sicher, ob die Schule den Umstieg, sich ganz auf eigene Ressourcen zu verlassen, überleben würde. Kurz bevor die Schule endgültig die Türen zum letzten Mal

hätte schließen müssen, trat ein Altschüler hervor und kaufte die Schule mit der Absicht, seine Schulerfahrung in Hermannsburg weiterhin auch anderen zu ermöglichen. Die DSH bewarb sich deshalb als DSD-Schule, weil das deutsche Erbe als Schule und Gemeinschaft trotz allem stets wichtig und prägend war. Als DSD-Schule bekamen wir 2020 wieder eine von der ZfA vermittelte BPLK – welch eine Freude!

Jetzt, 2021, besteht schon lange kein dominanter Deutsch-Zweig mehr in der Primary School, aber jeder Klasse wird noch die deutsche Sprache beigebracht. Im Kindergarten geschieht dies systematisch ab dem Vorschuljahr. In der High School ist Deutsch verpflichtend für die 8. und 9. Klassen, aber ein Wahlfach für die Klassen 10 bis 12. Wir haben über die Jahre hinweg treu das DSD I und DSD II angeboten, und jedes Jahr hatten die meisten SchülerInnen guten Erfolg. Es soll auch so weiter gehen, und wir bieten nach wie vor das DSD I und II an. Damit sind wir eine von nur wenigen Schulen in Südafrika, die das DSD II anbieten. Zwei von unseren Orts-Lehrkräften haben die Weiterbildung zum DSD-Gold erfolgreich absolviert. Wir können aber nur noch Deutsch als Fremdsprache im allgemeinen Deutsch-Unterricht anbieten – wir haben z.Z. eine BPLK, eine Ortslehrkraft und zwei Teilzeitlehrkräfte, die das Fach Deutsch von Klasse 1 bis 12 unterrichten. In den 17 Jahren seit 2004 haben wir also einerseits viel Deutsch verloren, aber andererseits haben wir stets dafür gekämpft und können Deutsch als Fremdsprache vom Vorschuljahr bis zum Schulabschluss, und auch das DSD I und II, anbieten! Wir hoffen, dass wir in der Zukunft so weiter machen können, mit der Unterstützung der deutschen Behörden durch die BPLK.

Was kann Hermannsburg seinen Schüler/innen bieten?

Das Schulangebot in Hermannsburg hat fünf Säulen: akademische Bildung, Sport, Kultur, Deutsch und das christliche Ethos.

Hermannsburg ist schon lange eine Begegnungsschule. Interkulturelle Interaktion beschränkt sich nicht auf den Schultag und das Klassenzimmer, sondern wird auf dem Sportplatz, im Internat und in der Freizeit mit Leben gefüllt. Kinder mit sehr unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründen leben und spielen hier zusammen. Es gibt keine 'getrennten' Unterrichtsklassen, und im Internat wohnen alle unter einem Dach und sind den gleichen Regeln unterworfen.

Akademisch bietet die Schule den Schulabschluss National Senior Certificate – NSC des Independent Examinations Board (IEB) an. Schüler/innen können das DSD I und DSD II ablegen. Zur Unterstützung unseres Deutschangebotes hat Hermannsburg eine Partnerschaft zum HAP-Grieshaber Gymnasium in Reutlingen, und jedes Jahr (außer wenn Covid-19 eintrifft) findet ein Austausch über insgesamt 8 Wochen statt. Viele Gastschüler/innen haben Hermannsburg schon besucht, meistens in der 10. oder 11. Klasse für die Dauer von 6 bis 12 Monate – wir haben sie gerne hier!

Schüler/innen verschiedener Glaubensrichtungen, einschließlich hinduistischer und muslimischer Konfessionen, besuchen die DSH. Wir sind als Schule der Nordöstlichen Evangelisch-Lutherischen Kirche in Südafrika verbunden – das christliche Ethos ist eine

der Grundlagen der Schule für alle Interaktionen mit Schüler/innen und Eltern. Unser Kollegium absolvierte im Jahr 2020 einen "Positive Education" Kurs, das PERMA-V Model, bei dem der Fokus auf dem "well-being" der Schüler/innen liegt. Lernende können nicht erfolgreich sein, wenn sie sich nicht wohl fühlen und nicht dementsprechend unterstützt werden.

Die Schule bietet auch eine große Bandbreite verschiedener Sportarten an, von den traditionellen südafrikanischen Sportarten wie Rugby, Cricket, Schwimmen und Feldhockey bis hin zu Leichtathletik, Fußball, Golf und Netzball. Jedes zweite Jahr nehmen unsere Schüler/innen an der Sportolympiade der Deutschen Schulen im Südlichen Afrika teil, wobei auch Handball und Basketball geübt werden.

Die Musikabteilung bietet Unterricht an verschiedenen Instrumenten, z.B. Klavier, Bockflöte, Trompete, Geige, usw., im individuellen Gesang oder im Schulchor. Außerdem gibt es ein Blasorchester und eine "worship band".

Nach wirtschaftlich schwierigen Zeiten blickt die Schule optimistisch in die Zukunft. Was erwarten Sie in den kommenden Jahren?

Mitte 2019 stand die Schule wirklich vor einer entscheidenden Existenzfrage – schließt die Schule, oder kann sie noch gerettet werden? Einer der derzeitigen Treuhänder war Zola Mkumla, ein Altschüler der Schule. Als Zola in der 7. Klasse in einer armen "Township'-Schule außerhalb Pietermaritzburgs war, hat ihn ein Lehrer aus Hermannsburg für ein Stipendium ausgesucht, so dass er unsere Schule besuchen konnte. Zola hat nach seinem Schulabschluss in Hermannsburg großen wirtschaftlichen Erfolg gehabt und wurde 2016 gefragt, Mitglied des Schulvorstands zu werden. Als nun die Schule vor dieser Existenzfrage stand, hat Zola die Schule gekauft und auch Mittel dazu gegeben, damit die Schule wieder neu belebt werden konnte. Ein "Board of Directors' wurde eigens für die Schule eingerichtet, und arbeitet eng mit dem Schulleiter zusammen, um die Schule in die Zukunft zu führen. Seitdem wurde schon vieles renoviert oder neu gemacht an der Schule, im Internat und bei den Sportanlagen. Zolas Geschichte ist ein Zeugnis für unsere Schule, denn wir verpflichten uns für den Erfolg all unserer Schüler/innen, denen wir gleichermaßen ein erfülltes und glückliches Leben wünschen.

Wir wollen natürlich auch weiterhin die gute Beziehung mit der Deutschen Botschaft aufrecht erhalten, sowie auch das Verhältnis mit dem DSD-Koordinator und der ZfA. Wir sind dankbar für die treue Unterstützung der ZfA über die vielen Jahre. Das deutsche Erbe (die Schule von 1856 von deutschen Missionaren gegründet) ist nach wie vor für uns alle sehr wichtig, und wir haben die Unterstützung dieser Behörden nötig, um den deutschen Unterricht und das DSD in der Zukunft anbieten zu können. Es ist unser Vermächtnis und unser Ziel, dass Hermannsburg sein starkes Profil als DSD-Schule in der Provinz KwaZulu-Natal festigt und ausbauen kann.

(Interview: Dr Winfried Spanaus)

DLV-Olympiade Bericht 2021

Obwohl der DLV (Deutschlehrerverband im Südlichen Afrika) die Deutscholympiade für Schüler*innen schon seit vielen Jahren erfolgreich durchführt, erwies das Jahr 2021 sich, Dank der großzügigen Unterstützung mehrerer Organisationen, als ganz besonderes Jahr für unsere Preisträger*innen und 20 bestplatzierten Kandidat*innen. Zum allerersten Mal in der Geschichte der Deutscholympiade wurden nicht nur acht Teilnehmer*innen der Deutscholympiade mit einem Stipendium belohnt, sondern die 20 Bestplatzierten

Teilnehmer*innen der Jahrgänge 2019 und 2020 erhielten eine wunderbare Überraschung.

Zwar war es wegen der COVID-19-Pandemie immer möglich, die Preisträger*innen nicht Deutschland reisen zu lassen, jedoch wurden jeweils acht Kandidat*innen aus den Jahrgängen 2019 und 2020 aufs Herzlichste nach Kapstadt eingeladen, wo sie, Dank der großzügigen Unterstützung des Goethe-Instituts Johannesburg, der Deutschen Botschaft Pretoria, dem Deutschen Generalkonsulat Kapstadt und der Zentralstelle fürs Auslandsschulwesen ein wunderbares Wochenende mit spannendem Programm verbringen durften. Im Namen der Preisträger*innen sei den Mittlerorganisationen für diese Gelegenheit aufs Herzlichste gedankt.



Mia Olivier, C&N Sekondêre Meisieskool Oranje in Bloemfontein

Desweiteren spendierte das Goethe-Institut Johannesburg den jeweils 20 bestplatzierten Kandidat*innen der beiden Jahrgänge prall



Yanik du Toit (Paul Roos Gymnasium, Stellenbosch) bekommt das USB-Armband von einem Mitschüler befestigt.

gefüllte Geschenkbeutel mit Jugendbüchern, Notizbüchern, Schreibwaren, Powerbanks und vielen mehr, die von der ZfA mit USB-Armbändern angereichert wurden. Für die Schüler*innen und Lehrer*innen waren diese Geschenkbeutel ein unerwarteter Motivationsschub, der wirklich geschätzt wurde. Hierfür möchte der DLV sich noch einmal sehr herzlich bei Matthias Witte, dem Experten für Unterricht des Goethe-Instituts Johannesburg und Winfried Spanaus, dem Fachberater für Deutsch als Fremdsprache in Südafrika der ZfA bedanken.

Zur Deutscholympiade 2021 meldeten sich in diesem Jahr beachtliche 97 Kandidaten für die Olympiade am 16. Oktober an und an den 6 Zentren verlief alles glatt. Für die tolle Organisation sei den Prüfungszentren aufs herzlichste gedankt! Nun wartet man gespannt auf die Ergebnisse, die so bald wie möglich bekannt gemacht werden.

Noch Fotos der beschenkten Olympiadekandidaten:



Ruan Botha (Helpmekaar Kollege Jhb.)

SPORT

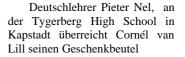
Engela vd Walt, AHMP, Pretoria



Edrich du Preez und Anje van Jaarsveld (Helpmekaar)



H/S Tygerberg war auch dabei! Helandi vd Merwe und Marné de Wet.







Eine begeisterte Preisträgerin der AHMP in Pretoria, Charlé Wolmarans

(Jutta Zietsman)

Didaktisierungen 2021

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

auch in diesem Jahr möchten wir Ihnen mit den veröffentlichten Unterrichtsmodellen Anregungen für Ihren Literaturunterricht bieten.

In diesem Jahr veröffentlichen wir Didaktisierungen zu je einem lyrischen Text aus zwei sehr aktuellen Publikationen, und zwar der österreichischen Schriftstellerin Elisabeth Steinkellner (*1981) und des deutschen Autors Nils Mohl (*1971).

Für vom IEB vorgeschriebene Texte sind seit der Ausgabe 2017 Didaktisierungen erschienen. Unsere *eDUSA*-Ausgaben der vergangenen Jahre bieten Handreichungen zu den Texten aus der Liste der *prescribed works* 2020–2022, und zwar zu den Gedichten *Die Brück am Tay* (Ausgabe 2018), *Die Maßnahmen, Rote Dächer, Die Stadt* (alle: Ausgabe 2019) und *Wohnhaft* (Ausgabe 2020) sowie zum Prosa-Text *Die Nachricht* (Ausgabe 2019).

Für die Ausgabe 2022 planen wir, mehrere Unterrichtsmodelle zu Texten aus der Liste der *prescribed works* 2023–2025 zu veröffentlichen. **Dafür rufen wir Sie zur Mitarbeit auf!** Möchten Sie sich mit einem Unterrichtsmodell zu einem oder mehreren Prosatexten und/oder Gedichten beteiligen? Dann freuen wir uns darauf von Ihnen zu hören!

Wenn Sie sich an der kommenden Ausgabe mit einem Unterrichtsmodell auch zu Texten, Filmen und Themen jenseits der *prescribed works* – gerne auch zu sprachdidaktischen Unterrichtssequenzen oder Kulturstudien/Landeskunde – beteiligen möchten, schreiben Sie uns! Wir sind gespannt auf Ihre Ideen!

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

Wir hoffen sehr, dass unsere Ideen Gefallen finden, und wünschen Ihnen gelingende Literatursequenzen mit Ihren Lernenden!

Andy Sudermann i.A. Herausgeberteam

Das sichtbare Gepäck und die unsichtbaren Päckchen, die wir mit uns tragen: Unterrichtsmodell zu Reisegepäck von Elisabeth Steinkellner

ANDY SUDERMANN

Deutsche Internationale Schule Johannesburg (2017–2019) / eDUSA-Mitherausgeber

Abkürzungen

LK: Lehrkraft L: Lernende

UE: Unterrichtseinheit

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

UG: Unterrichtsgespräch

EA: Einzelarbeit PA: Partnerarbeit GA: Gruppenarbeit

Niveau: B1+

Wortschatzgrundlagen: Wortfelder "Reisen", "Kleidung", "Gepäck" u.ä.

Weitere Grundlagen: evtl. Wortbildung/Komposita-Bildung

Zeit: 40-45 Minuten (ohne Vertiefung)

Materialien im Modell:

- Gedichttext (1 Seite)
- Arbeitsblatt für die Analyse (2 Seiten)

Weitere benötigte Materialien:

- ggf. Koffer/Reisetasche / mitgebrachte Gegenstände
- Bilder von geöffneten Koffern/Reisetaschen [ggf. für die Vertiefung]
- Papier, Kleber, Stifte... [ggf. für die Vertiefung]

Lernziele:

Die L können

- Wortschatz in den Wortfeldern "Reisen", "Gepäck…" sicher verwenden
- ihre Eindrücke von dem Gedicht verbalisieren / die Wirkung des Gedichts auf sie beschreiben
- dem Gedichttext begründet ein denkbares Szenario zuschreiben
- die aufgeführten 'Dinge' als gegenständlich/materiell einerseits und nichtgegenständlich/immateriell andererseits kategorisieren
- aus dieser Unterscheidung eine Deutung des Textes ableiten / eine Gesamtaussage des Gedichts formulieren

- den Text als literarischen Text kennzeichnen [ggf./implizit/optional]
- einen Paralleltext zu einem Szenario ihrer Wahl verfassen
- diesen präsentieren
- zu anderen präsentierten Texten wiederum Eindruck bzw. Wirkung verbalisieren

Das Gedicht und sein Einsatz im Unterricht

Wir haben alle unser Päckchen zu tragen – unter anderem diese deutsche Redewendung oder ihre englischsprachige Entsprechung We have all our baggage / Everyone has baggage kommt möglicherweise bei der Lektüre des Gedichts Reisegepäck von Elisabeth Steinkellner (*1981) in den Sinn. Alltäglich Gegenständliches wie eine "Unterhose" oder "Zahnputzsachen" findet sich da ebenso wie Essbares – wobei nicht ganz klar zu sein scheint, ob es sich um Proviant für eine überschaubar lange Reise oder Lieblingsnahrungsmittel wie die "Frühstücksflocken", die am Zielort vielleicht nicht zu kaufen sind, handelt. Inmitten des in seiner Auswahl sehr subjektiv und vielleicht auch willkürlich zusammengewürfelt wirkenden Sammelsuriums von Dingen finden sich eingestreut, aber doch auffällig "Heimwehpille"¹, "Kuss von Mutter" und "Grund zum Lachen"².

Reisegepäck wirft somit die Frage auf, was Menschen mitnehmen, wenn sie reisen, wenn sie von A nach B (und wieder zurück) fahren oder fliegen oder gehen, wenn sie umziehen oder vielleicht auswandern. Die Antwort: Eben nicht nur Materielles, sondern auch Immaterielles wie Erinnerungen, Wünsche, Träume, Ängste, Hoffnungen und Sehnsüchte, die sich mit den Händen nicht greifen lassen, die an der Oberfläche nicht oder nur in Mimik oder Gefühlsregungen wie Tränen und Lachen sichtbar werden, die nicht in einen Koffer oder eine Reisetasche gestopft werden können, aber doch mit auf Reise gehen und womöglich einen noch größeren Wert als das Materielle besitzen. Sie lassen sich – die Redewendung etwas weitend – als 'Päckchen', als 'baggage' zusammenfassen, die Menschen auch bei Ortswechsel mit sich tragen und ebenso wenig wie liebgewonnene, wertvolle oder schlicht essentielle Dinge zurücklassen wollen bzw. vielleicht nie 'loswerden', 'abschütteln' können.

Die Behandlung des Gedichts Elisabeth Steinkellners kann sich an eine UE zum Thema *Reisen* anschließen bzw. Teil ihrer sein. Denkbar wäre aber auch, das Gedicht bei der Behandlung von Werken mit Reise-/Wandermotiv (z.B. *Aus dem Leben eines Taugenichts*), von Umzugs-/Auswanderungs- (wie auch in der Kinder- und Jugendliteratur, z.B. unlängst Susan Krellers *Elektrische Fische*) oder Fluchtnarrativen als Einstieg oder Impulsgeber zu verwenden.

Sprachlich stellt der Text zunächst keine besondere Herausforderung dar, obschon je nach bereits erreichtem Sprachniveau, Lernstand und eingeführtem Wortschatz der L einzelne Wörter geklärt werden müssten (z.B. "Naschzeug-Dose"). Angesichts ihrer Paargereimtheit und ungeachtet des Mangels an Verben/Prädikatformen lassen sich die

16 Zeilen des Textes ohne Weiteres als Verse kennzeichnen, womit *Reisegepäck* trotz seines scheinbaren 'Packliste-Charakters' als literarisch gestaltet erscheint.

Elisabeth Steinkellners Band *Vom Flaniern und Weltspaziern. Reime und Sprachspiele* mit Illustrationen von Michael Roher richtet sich in erster Linie an jüngere Leserinnen und Leser. Der Verlag empfiehlt das Buch Mädchen und Jungen ab einem Alter von 7 Jahren. Das ausgewählte Gedicht lässt sich jedoch im fremdsprachlichen Unterricht für die Niveaustufe B1 und höher auch mit Teenagern und jungen Erwachsenen behandeln und die Thematisierung erscheint auch für erwachsene L und fremdsprachliche Germanistik-Studierende lohnenswert, wobei mit letzteren besonders auch über den literarischen Charakter bzw. die Gattungszuordnung des Textes diskutiert werden könnte: Ist das ein Gedicht? Was macht den Text zu einem Gedicht? u. ä.

Einstieg ins Thema (v.a. Abrufung von Wortschatz) [15 min.]

Abhängig vom Kontext, in welchem das Gedicht behandelt wird, kann einer der folgenden Einstiege vorangestellt werden. So könnten jüngere L spielerisch Wortschatz zum Thema "Gepäck/Reisen" auffrischen, indem sie "Ich packe meinen Koffer" spielen. Eine andere Möglichkeit wäre es, verschiedene Situationen vorzugeben und eine Packliste für diese Formen des Verreisens erstellen zu lassen: u.a. Urlaubsreise (ggf. mit verschiedenen Zielen: Strandurlaub, Wanderurlaub, Städtereise, ...), Klassenfahrt, Heimfahrt vom Studienort zu den Eltern in den Semesterferien, Verwandtenbesuch, Reise zu einem Auslandspraktikum/-semester; ggf. auch: Umzug.

Diese Aktivität kann als Gruppenpuzzle (also gestufte GA, bei der nach der ersten Phase eine Mischung der Gruppen stattfindet) durchgeführt werden. Vermutlich werden bestimmte Gegenstände auf allen Listen zu finden sein, während dann wiederum spezifische Nennungen für bestimmte Kontexte auffallen. Für Lernsituationen mit haptischen Lern-Anteilen könnte die LK einen Koffer/eine Reisetasche mitbringen und die L bitten, typische Gegenstände, die man auf Reisen dabeihat, mitzubringen. Die L legen die Gegenstände nach und nach in den Koffer/die Tasche und erzählen vielleicht etwas dazu. So wird zum einen Wortschatz aktiviert. Gleichzeitig wird auf den Gedichttext vorbereitet, indem in dieser Phase vor allem auf das 'gegenständliche Gepäck' referiert wird.

Textbegegnung [ca. 10-15 Min.]

Die Erstbegegnung mit dem Gedicht soll mit dem Originaltext in Gänze erfolgen. Entweder liest die LK das Gedicht vor, ohne dass die L den Gedichttext vor sich haben, oder der Text wird nach Vorlage vorgelesen, sodass die L mitlesen können. Denkbar wäre auch, den L den Gedichttext als stillen Impuls vorzulegen, vielleicht sogar in Kopie

handschriftlich geschrieben auf Notizpapier, um den Grad möglicher Irritation (gereimter Text, Packliste, Materielles vs. Immaterielles) zu erhöhen.

Die L werden dann gebeten, sich spontan zu dem Text zu äußern. (Worterklärungen können bei Bedarf nachgeliefert werden; möglicherweise wurden aber auch schon relevante Wörter in der Einstiegsphase thematisiert). Es entsteht ein Wirkungsgespräch mit Moderation/Impulsgebung der LK. Den L könnte/wird der Reim auffallen, sodass vielleicht die Frage entsteht, ob das hier eine dem Alltag entnommene Packliste oder ein literarischer Text ist. Den L wird vielleicht die Frage kommen, zu welcher Gelegenheit hier gepackt wurde. Die L könnten den Versuch unternehmen wollen, die genannten Dinge zu einem Narrativ zu verbinden. Wer packt hier für welche Reise und wohin führt sie usw.? Wahrscheinlich wird da auch den L auffallen, dass bestimmte 'Items' gar nicht in das Gepäckstück gepackt werden können. Daraus entsteht die Frage, was mit "Kuss von Mutter", "Grund zum Lachen" und "Heimwehpille" gemeint sein könnte: Wird hier z.B. die Traurigkeit angesichts eines Abschieds ausgedrückt, der eine längere Zeit der Trennung nach sich zieht, in der Heimweh ein dominierendes Gefühl werden könnte? Mehr als eine Lesart ist möglich.

Gedichtanalyse und -interpretation [ca. 20 Min.]

Die L sammeln in EA oder PA das materielle Reisegepäck und das immaterielle 'Gepäck' (AB: Aufgabe 1). In PA formulieren die L eine Situation, in die das Gepäck passen könnte, entwerfen also ein Narrativ (AB: Aufgabe 2) und ordnen den nichtgegenständlichen Anteilen passende Gefühle bzw. Gemütszustände zu (AB: Aufgabe 3a – mit einer Auswahlliste als Hilfe, wobei einzelne Begriffe ggf. seitens der LK erklärt oder mit einem Wörterbuch geklärt werden) und deuten sie: Sind sie Ausdruck von Erinnerung, Sehnsucht, Wünschen? (AB: Aufgabe 3b)

Nach der Präsentation einiger Ideen im PL in Form eines UG wird eine Gesamtdeutung des Gedichts vorgenommen (AB: Zusammenfassung). Für jüngere L und/oder auf B1-Niveau können Impulse wie die folgenden gegeben werden: Warum finden wir diese Wörter in einem Text mit dem Titel "Reisegepäck"? Was soll uns das sagen?

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

Die L schreiben in EA oder PA eigene Texte nach dem Muster von Elisabeth Steinkellners Gedicht. Diese können gereimt sein, müssen aber nicht. Die L entwerfen eine Situation/ein Szenario, in der/dem sie ein Gepäckstück für eine Reise packen, notieren Ideen und formen daraus einen Text, der eine ihnen überlassene Länge umfasst (mindestens 4 Verse sollten es aber sinnvollerweise sein) und neben Gegenständlichem auch mindestens einen nichtmateriellen Aspekt aufweisen sollte. Die Auswahl der

Situation, die Entscheidung für eine bestimmte Länge sowie für oder gegen Reim und schließlich die Auswahl des passenden Wortschatzes stellen eine automatische Individualisierung des Schreibprozesses dar. Die LK kann besonders beim Wortschatz, v.a. bei der Findung von Reimwörtern (*Gibt es ein Wort, das sich auf ... reimt?*) helfen. Ältere L können zur Inspiration auch Wörterbücher durchblättern.

Es sollte den L ausdrücklich erlaubt sein, auch Marken-/Firmennamen von Kleidungsartikeln, Nahrungsmitteln, Gebrauchsgegenständen usw. sowie fremdsprachliche Ausdrücke, Wörter, Namen usw. mit in den entstehenden Text einfließen zu lassen, was insbesondere bei Szenarien des grenz- und kulturüberschreitenden Reisens auch auf die entsprechende (selbst erfahrene oder fiktiv vorgestellte) Situation verweist. So entstehen möglicherweise sogar mehrsprachige Gedichte.³

Als Präsentationsform bieten sich hier collagenähnliche Formen an: Die L kleben auf eine Kopie bzw. einen Ausdruck von einem geöffneten Koffer/einer geöffneten Reisetasche ein Notizblatt mit ihrem handschriftlich vermerkten 'Reisegepäck'. Die Collagen können per Museumsrundgang (Gallery Walk) präsentiert werden, wobei darauf zu achten ist, dass die L miteinander und mit der LK ins Gespräch kommen. Die L verbalisieren begründet ihre Eindrücke und die Wirkung der Texte auf sie.

Natürlich sind auch Gedichtvorträge mit anschließender Feedbackphase denkbar: Die L benennen dabei, was ihnen gefallen hat, und begründen ihre Eindrücke. Neben dem Inhalt bzw. der sprachlichen Form (mit Reim/reimlos) der Gedichte sollte auch der Vortrag (Lautstärke, Geschwindigkeit, Aussprache, Ausdruck; Blickkontakt) Berücksichtigung finden.

Anmerkungen

- 1 Im Internet finden sich Schokoladenprodukte bzw. Süßigkeiten, die unter diesem Begriff verkauft werden, vergleichbar mit Produkten, die als "Nervennahrung" u.ä. angeboten werden.
- 2 Textzitate: Steinkellner, a.a.O. [siehe unten].
- 3 Vgl. zu mehrsprachigen Gedichten z.B. Riedner 2019, S. 109-112.

Primärtext

STEINKELLER, ELISABETH 2018/2020. "Reisegepäck". In: Steinkellner, Elisabeth / Michael Roher: *Vom Flaniern und Weltspaziern. Reime und Sprachspiele.* Innsbruck / Wien: Tyrolia-Verlag: 57.

Zitierte Literatur

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.

Anhang: Material - Gedichttext sowie das kopierfertige Arbeitsblatt.

Textblatt: Reisegepäck von Elisabeth Steinkellner

Reisegepäck

Unterhose

Naschzeug-Dose

Sonnenbrille

Heimwehpille

Brot und Butter

Kuss von Mutter

warme Socken

Frühstücksflocken

Thermoskanne

kleine Pfanne

Zahnputzsachen

Grund zum Lachen

Taschentücher

Lieblingsbücher

Regenplane

und Banane

STEINKELLER, ELISABETH 2018/2020. "Reisegepäck". In: Steinkellner, Elisabeth / Michael Roher: *Vom Flaniern und Weltspaziern. Reime und Sprachspiele.* Innsbruck / Wien: Tyrolia-Verlag: 57.

[Dem Verlag herzlichen Dank für die Veröffentlichungsgenehmigung.]

Arbeitsblatt: Reisegepäck von Elisabeth Steinkellner

Aufgabe 1:					
Notieren Sie die im Gedichttext genannten	,Dinge'	in der	passenden	Tabellens	palte:

Gegenstände / Materielles	Immaterielles
Man kann in einen Koffer packen:	Man kann nicht in einen Koffer packen:
aufgabe 2:	
Formulieren Sie in Stichworten oder volls	tändigen Sätzen eine Situation/ein Szenario

	edichttext genannt lie Begriffe, die Im			n Sie dabei die
	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	•••••	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	
•••••			• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	

Arbeitsblatt (Fortsetzung)

Aufgabe 3a:	
Ordnen Sie passend	Z

zu der Situation/dem Szenario aus Aufgabe 2 den nichtmateriellen Dingen Gefühle/Gemütszustände zu:

Nichtmaterielles	Gefühl

Beispiele für Gefühle/Gemütszustände:

erfreut, froh, glücklich, optimistisch, gelassen, voller Vorfreude, begeistert, neugierig, überrascht, voller Heimweh, enttäuscht, traurig, besorgt, pessimistisch, ängstlich, deprimiert, verärgert, wütend, gelangweilt, nachdenklich, gleichgültig

Wie verstehen Sie die immateriellen "Dinge"? Was sollen sie darstellen, ausdrucken
bedeuten? Formulieren Sie in Stichworten Ihre Ideen:
de de de

Zusammenfassung:
Wie lässt sich das Gedicht interpretieren? Welche Aussage hat das Gedicht (für Sie)?
wie lasst sien das Gedient interpretieren: Weiene Aussage nat das Gedient (für Sie):

Lasst uns ,verben': Unterrichtsmodell zu *nordseerausch* von Nils Mohl

ANDY SUDERMANN

Deutsche Internationale Schule Johannesburg (2017–2019) / eDUSA-Mitherausgeber

Abkürzungen

LK: Lehrkraft L: Lernende

UE: Unterrichtseinheit

PL: Plenum

UG: Unterrichtsgespräch

EA: Einzelarbeit PA: Partnerarbeit GA: Gruppenarbeit

Niveau: B1+

Wortschatzgrundlagen: Wortfelder "Strand"/"Küste" und je nach Vertiefung "Urlaub", "Natur" o.ä.

Weitere Grundlagen: Wortbildung, Wortarten

Zeit: 80 Minuten + (ohne Vertiefung)

Material im Modell:

• Gedichttext (1 Seite)

Benötigte Materialien:

- Fotos / Ausdrucke mit Motiven von einem Strand, einer Küste o.ä.
- Wörterbücher (und/oder Internet-Zugang zur Recherche)

Lernziele:

Die L können

- Wortschatz in den oben genannten Wortfeldern sicher verwenden
- ihre Eindrücke zu dem Gedicht verbalisieren / die Wirkung des Gedichts auf sie beschreiben
- den Gedichttext formell (konsequente Kleinschreibung) und morphologischsemantisch (Wortneuschöpfungen; Spiel mit den Wortarten) analysieren
- daraus eine Deutung des Textes ableiten und/oder wiederum die Wirkung des Textes auf sie beschreiben
- den Text als literarischen Text kennzeichnen [implizit/optional]

- generativ einen eigenen Text ihrer Wahl verfassen, der das Sprachspiel des Gedichttexts aufgreift (variiert, erweitert, evtl. sogar parodiert)
- diesen präsentieren und zu anderen präsentierten Texten wiederum Eindruck bzw. Wirkung verbalisieren

Das Gedicht und sein Einsatz im Unterricht

Wortneuschöpfungen, die sich in Infinitivform als *durchtalen, *ergipfeln, *ummöwen bzw. *ummöwt werden darstellen müssten. Eine Form im Dativ Plural, die als Verb gelesen werden kann (oder muss?): "dünen hügeln vor sich hin". Eine Pluralform, die ebenfalls als (reflexives) Verb erscheint: "muscheln sich füße schlickwärts".¹

All diese Formen in Nils Mohls Gedicht *nordseerausch* evozieren Bilder, regen die eigene Fantasie an und laden ein, selbst wort-/sprachspielerisch produktiv zu werden. Dies betrifft die Schöpfung eigener Worte wie der genannten, aber auch das kreative Spiel mit den Wortarten, lassen sich doch die Pluralform des Nomens 'Nomen' und des Nomens 'Verb' in Kleinschreibung selbst als Infinitiv folgender (selbstredend nicht existierender) Verben deuten: *nomen, *verben. Letzteres könnte vielleicht bedeuten, sich selbst Verben auszudenken oder mit anderen Wortarten so zu spielen, dass Verbformen aus ihnen entstehen. In konjugierter Form: *ich* *verbe, du *verbst usw. Sprachspielerisch entstehen so neue Verben wie bei Nils Mohls hügeln, das – als Verbform in der 3. Person Plural gelesen und verstanden – vielleicht als Zustandsverb 'wie ein Hügel daliegen' bedeuten könnte, andererseits aber auch als Vorgang/Prozess oder evtl. sogar als Handlung gedeutet werden könnte. Die Interpretation obliegt dem Individuum.

Unabhängig von interpretatorischen Zuschreibungen, die zu spannenden Diskussion über entsprechende Formen führen können, erlaubt die deutsche Sprache ein vielfältiges Spiel mit Pluralformen, die als Verben verwendet werden können – besonders Pluralformen, die auf -(l/r)n und -en enden. Die vermeintlich starren Grenzen zwischen den Wortarten verschwimmen hierbei ebenso wie bei den weiteren Schöpfungen Mohls in nordseerausch wie den genannten *durchtalen, *ergipfeln, *ummöwen bzw. *ummöwt werden. Graphisch wird dies schon dadurch sichtbar, dass Nils Mohl (*1971) mit den gängigen Konventionen der Klein- und Großschreibung bricht und bei nahezu allen Wörtern der Texte im 2020 erschienenen, von Katharina Greve illustrierten Band tänze der untertanen, zu dem auch nordseerausch gehört, die Kleinschreibung wählt.

Das besondere didaktische Potential des Gedichts für das kreative, sprachspielerische Schreiben liegt darin, dass viele Formen deutscher Nomen im Plural, besonders im Dativ Plural, sozusagen das Flexionsmorphem des Infinitivs (e)n aufweisen, was schier unendliche Möglichkeiten schafft, lexikalisch-morphologische Konversion zu betreiben,

also Nomen-Formen als Verbformen zu gebrauchen (vgl. Schönenberg 2011:14) und mit den Wortbildungsmöglichkeiten der deutschen Sprache so zu spielen, wie es Nils Mohl in *nordseerausch* tut, wenn er offenbar die Form des Dativs Plural von *Hügel* zur Verbform macht: "dünen hügeln vor sich hin"². Auch in Gedichten anderer Autoren lassen sich ähnliche Verfahren beobachten, etwa in Bruno Horst Bulls *Warum heißen Löwen Löwen?*, in dem neben existierenden Verben wie "robben", "tigern" und "hechten" ein Verb wie "löwen" erscheint (Belke ¹⁰2020:57), und in Paul Maars *Land auf dem Sonntag*, in dem "[e]s hummelt" (Belke ¹⁰2020:58).³ L können so in der Analyse und Interpretation literarischer Texte, "die in verschiedener Weise mit der Nomen- und Verbbildung spielen" (Belke ⁷2020:94), indem sie sich die Homophonie der Nomen- Verb-Paare zunutze machen und mit den Konventionen der Klein- und Großschreibung brechen (vgl. Belke ⁷2020:94), sowie in eigener sprachspielerischer Textproduktion unbewusst Kriterien der Zuschreibung von Wörtern zu Wortarten sowie Wortbildungsphänomene wahrnehmen und bewusst darüber reflektieren.

Die eigene kreative Produktion von Texten im fremdsprachlichen Deutschunterricht wird als gewinnbringend für den Erwerb der Zielsprache charakterisiert. Der "lustvolle, spielerische, fantasievolle Umgang mit Sprache" (Behrendt 2013:31) und dabei besonders auch der "kreative Umgang mit grammatischen Formen" (Behrendt 2013:32), wie er im vorliegenden Modell angeregt wird, hilft dabei "ein vertieftes sprachreflexives Bewusstsein auszubilden" (Riedner 2019:105). "Texte, die Wortbildungsmöglichkeiten kreativ umsetzen" (Hohm 2016:30), zu denen nordseerausch gezählt werden muss, regen an, Wörter zu erfinden und damit zu experimentieren (vgl. Behrendt 2013:30f.). Im "Lesen, Analysieren, Interpretieren, kreativen Schreiben und Überarbeiten von Texten" (Hohm 2016:30) wird das "Wort- und Sprachgefühl [...] ebenso entwickelt wie die Freude und Souveränität, neue Begriffe oder Wortkonstellationen zu schaffen und damit zu spielen" (Behrendt 2013:31). Die L erweitern so ihr "Wissen über morphologische Möglichkeiten im Deutschen" und entwickeln "Sprachbewusstheit [...], eine sprachkritische Einstellung" (beide Zitate: Hohm 2016:30). Grammatische Richtigkeit tritt dabei in den Hintergrund (vgl. Behrendt 2013:30f.; Hohm 2016:30), auch wenn beim generativen Schreiben grammatische Formen wahrgenommen, reflektiert und eingebettet in das eigene Produzieren von Texten ggf. geübt werden und außerdem Wortschatz erweitert sowie Wissen über Wortbildung erworben wird (vgl. Belke 2011). Wichtig ist, "dass Texte bewusst wahrgenommen werden und verschiedene Lesarten besprochen werden" (Behrendt 2013:31). Dies gilt in Bezug auf die als Schreibanlass bzw. -impuls dienenden Texte von Autorinnen und Autoren als auch die Texte, die die L selbst anfertigen.

Von einem hohen Grad an Individualisierung und Binnendifferenzierung ist dabei auszugehen. Einer UE, die literarische Sprachspiele thematisiert und zu ihrer Produktion durch die L anregt, kommt auch deshalb ein fordernder, gerade auch dadurch motivierender Charakter zu (vgl. Behrendt 2013:30; vgl. Ünal 2013:12). "[D]urch die

literarische Erfahrung des Bedeutungspotentials bzw. der Ausdrucksmächtigkeit vermeintlicher Fehler und die Möglichkeiten eines spielerischen Umgangs mit vermeintlich unverrückbaren sprachlichen Normen [entsteht] ein lustvoller Zugang zur Fremdsprache" (Riedner 2019:105).

Einstieg ins Thema (Abrufung von Wortschatz; Wecken von Interesse) [20 Min.]

Die L bringen selbst geschossene oder im Internet gefundene, ausgedruckte Fotos von einem Strand, von einer Küste, von Inseln mit. Sie wiederholen und erarbeiten sich Wörter (Nomen, Verben, Adjektive), die zu diesem Wortfeld passen. Dies wird sicherlich Wörter beinhalten, die auch in bzw. für *nordseerausch* eine Rolle spielen: Düne, Strand, Sand, Welle, See, salzig, Muschel etc. Die L halten den Wortschatz auf den Ausdrucken (bei Fotos am besten: Kopien) oder in Form von Wortfeldern/Mind Maps auf Plakaten fest und sprechen anschließend über die auf den Fotos abgebildeten Orte. Wenn sie schon dort waren: Welche Erlebnisse erinnern sie? Welche (Sinnes)Eindrücke waren besonders überwältigend? Wie haben sie die Zeit am Strand/an der Küste erlebt? Wenn sie noch nicht dort waren: Welche Aktivitäten würden sie gerne dort machen? Wie stellen sie sich die Zeit dort vor? Was könnte man hören, beobachten, riechen, fühlen, schmecken?

Textbegegnung [je nach Variante 10 bis 25 Min.]

Für die Textbegegnung bieten sich mehrere Möglichkeiten an. Entweder liest die LK gemeinsam mit den L den Text oder sie liest ihn erst einmal nur vor, bevor die L das Textblatt erhalten. Alternativ kann die LK den L eine Kopie austeilen, auf der der Gedichttext mit Lücken erscheint, z.B. immer da, wo Prädikate zu erwarten wären. Ünal nennt diese Methode die "Wiederherstellung defekter Gedichte" (Ünal 2013:12): Die L diskutieren in PA oder GA (alternativ: Think – Pair – Share) und tragen auf den Linien Verbformen ein. Nach Vorstellung einiger Beispiele im PL oder nach einem Gruppenpuzzle präsentiert die LK den Originaltext.

Die L äußern sich spontan zum Text, woraus ein Wirkungsgespräch entsteht. Den L werden vermutlich die konsequente Kleinschreibung der Wörter und der nahezu vollständige Verzicht auf Zeichensetzung/Interpunktion auffallen; sie werden sich vielleicht fragen, wo hier Satzgrenzen zu setzen sind und welche Wörter als Subjekte oder als Prädikate zu benennen wären; generell wird hoffentlich ein Unbehagen über die (Un)Verständlichkeit einzelner Wörter oder Gedichtpassagen verbalisiert, welches sich aus der optischen Gestaltung, aber auch morphologisch-semantischen Uneindeutigkeiten ergibt.

Gedichtanalyse und -interpretation [40 bis 50 Min.]

Die L markieren in PA auf dem Textblatt, welche Wörter sie groß schreiben würden, wo sie also Satzanfänge und Nomen ausmachen würden. Die LK kann unterstützende Tipps geben, wie, dass die L auf Satzstrukturen/Wortpositionen achten sollen und daran denken sollen, dass es verschiedene Satzarten gibt und dass ein Satz auch mehrere Verszeilen umfassen kann.

Im PL werden einige Vorschläge gesammelt und fixiert. Die LK kann die entsprechenden Vorschläge z.B. im an die Tafel geschriebenen Gedichttext in verschiedenen Farben markieren. Alternativ kann das Gedicht bei entsprechender Projektion über einen Beamer in PowerPoint, Word oder über ein Interaktives Whiteboard durch entsprechende Satzzeichen und Großbuchstaben ergänzt bzw. verändert werden. Die L begründen, warum sie sich für bestimmte Satzanfänge und Nomen entschieden haben. Die L werden vermutlich zu verschiedenen "Lösungen" gekommen sein; eventuell entspinnt sich im PL eine Diskussion, welche Begründungen als plausibler empfunden werden.

Die L schlagen nun in gedruckten oder Online-Wörterbüchern wie dem Online-Angebot des DUDEN unbekannte, unklare, unverständliche Wörter (entsprechend als Nomen oder Verben) nach und zwar zu einer oder mehreren Fassungen/Versionen, wie sie während des UG fixiert und/oder in PA erarbeitet worden sind. Die L werden schnell feststellen, dass gewisse Wörter sich nicht finden lassen ("durchtale") und dass Wörter, die man in einer Wortart vermutete, nicht als solche existieren, dass es z.B. das Verb *hügeln nicht gibt. Die L notieren ihre Funde. Bemerkt die LK, dass L – erwartungsgemäß – keine Funde erzielen bzw. Funde in anderen Wortarten erhalten, sollte sie die L dazu anhalten, auch hierzu Notizen zu machen.

Die L berichten im PL von ihren Funden, die an der Tafel, z.B. um das Gedicht herum, fixiert werden. An der Tafel können auch zwei Kategorien entwickelt und die jeweils passenden Wörter in einer Tabelle gesammelt werden: Wörter, die es gar nicht gibt; Wörter, die es in einer anderen Wortart gibt. Diese Unterscheidung kann auch unabhängig von einer Tabellenanordnung mit verschiedenen Kreide-/Stiftfarben verdeutlicht werden. So werden die L – ggf. mit weiteren Impulsen der LK – schrittweise darauf kommen, dass hier das Spiel mit Sprache und insbesondere das Spiel mit den Wortarten betrieben wird. Einer der Impulse der LK kann z.B. zu "hügeln" sein, die entsprechenden Nomen und deren Pluralformen nachzuschlagen. Die L reflektieren dann darüber, dass viele Formen im Plural, besonders im Dativ Plural, das Flexionsmorphem des Infinitivs (e)n aufweisen.

Die L diskutieren nun in GA darüber, wie diese Sprachspiele auf sie wirken und welche Bedeutung sie den erfundenen, neu geschaffenen Wörtern geben. Dabei können sie übrigens auch auf die in der Einstiegsphase formulierten Erfahrungen, Erinnerungen, (erinnerten) Gefühle sowie (Wunsch) Vorstellungen zurückgreifen. Ggf. überdenken sie auch noch einmal vorher angenommene Satzgrenzen und Wortartzuschreibungen. Die

LK kann die L darauf hinweisen, dass das mehrfache, laute Lesen des Gedichts mit unterschiedlichen Pausen, Betonungen usw. als Diskussionsimpuls dienen kann.

In einer Gesamtdeutung im PL wird diskutiert, welche Wirkung das Gedicht auf die L hat und welche Wirkungsabsicht der fehlenden Interpunktion, der Kleinschreibung der Wortanfänge und insbesondere der Neuschöpfung von Wörtern, insbesondere Verben aus Nomen, zugeschrieben werden kann. Dabei kann herauskommen, dass Nils Mohls nordseerausch Bilder, Vorstellungen und/oder eine Stimmung evoziert, die das Stranderlebnis sprachlich greifbar, nachvollziehbar, erfahrbar machen.

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

Die L erhalten die "Schreibaufgabe, einen Analogtext zu verfassen, der die sprachspielerische Besonderheit des Originals variiert" (Hohm 2016:31). Dies können bei entsprechender Einbettung des Gedichts in eine längere UE zum Beispiel Gedichte zu Urlaubserlebnissen, Momenten an der Küste oder generell Naturerfahrungen sein. Eine Übertragung auf andere Themenbereiche ist aber selbstverständlich auch denkbar. Ideensammlungsphasen, ggf. Wortschatzaufbau/-erweiterung und/oder Wörterbucharbeit sollten der eigentlichen Schreibzeit vorangestellt werden (vgl. dazu auch Hohm 2016:31). Individualisierung und Binnendifferenzierung werden automatisch durch nachfolgende Entscheidungen hergestellt: Die L können in EA, in PA oder GA schreiben, sie können die bei Mohl durchgängig verwendete Kleinschreibung als Prinzip einhalten oder sich dagegen entscheiden; sie können sich reimende oder wie bei nordseerausch reimlose Verse verfassen; sie können selbst entscheiden, wie viele Verse und Strophen ihr Gedicht umfassen soll, wobei eine Mindestanzahl von vier bis fünf Versen in einer Strophe sinnvoll ist. Die L können also selbst darüber entscheiden, wie viel von der "Struktur des Ausgangstextes [...] beibehalten oder abgewandelt" (Hohm 2016:31) wird. Steht ausreichend Zeit zur Verfügung, sollten Schreibphasen auch mit Schreibkonferenzen, in denen die Texte reflektiert und kommentiert werden, abgewechselt werden, bis die L nach mehreren Überarbeitungen an einem fertigen Produkt anlangen (vgl. dazu auch Hohm 2016:31).

Als Präsentationsform bieten sich Gedichtvorträge oder ein Museumsrundgang der Texte, die vielleicht mit Bild-/Foto-Collagen (z.B. Material aus der Einstiegsphase) oder um eigene Zeichnungen ergänzt sind, an. Beim Museumsrundgang kommen die L miteinander bzw. die LK mit den L ins Gespräch; die L verbalisieren begründet ihre Eindrücke und die Wirkung der Texte (ggf. in Kombination mit den Bildelementen/Zeichnungen) auf sie. Bei Gedichtvorträgen sollte eine Feedbackphase angeschlossen werden: Die L benennen, was ihnen gefallen hat, und begründen ihre Eindrücke. Neben dem Inhalt bzw. der sprachlichen Form der Gedichte sollte auch der Vortrag (Lautstärke, Geschwindigkeit, Aussprache, Ausdruck; Blickkontakt) Berücksichtigung finden.

Bei beiden Präsentationsbesprechungen sollte der Aspekt des Sprachspielerischen den Schwerpunkt bilden.

Anmerkungen

- 1 Textzitate: Mohl, a.a.O. [siehe unten].
- 2 Textzitat: ebd.
- 3 Zu den beiden genannten Gedichten vgl. auch Belke ⁷2020:94f.

Primärtext

MOHL, NILS 2020. "nordseerausch". In: Mohl, Nils / Katharina Greve: *tänze der untertanen. gedichte*. München: mixtvision verlag: 18.

Zitierte Literatur

- BEHRENDT, ULRIKE 2013. "»Noch'n Gedicht«. Kreatives Schreiben im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht am Beispiel von Gedichten." *Fremdsprache Deutsch* 49: 30-34.
- BELKE, GERLIND 2011. "Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs." *Fremdsprache Deutsch* 44: 15-21.
- BELKE, GERLIND (Hg.) ¹⁰2020. *Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlind ⁷2020. Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Textkommentar. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HOHM, MICHAEL 2016. "Wortbildungsspiele." Deutschunterricht 1-2016: 30-33.
- RIEDNER, RENATE 2019. "Aspekte einer Didaktik der Literarizität: Lyrisches Schreiben im DaF-Unterricht." In: Dobstadt, Michael / Marina Foschi Albert (Hgg.): Poetizität interdisziplinär. Poetizitä/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.
- SCHÖNENBERG, STEPHANIE 2011. "Nutellast du morgens oder nesquikst du nur? Wie aus Nomen neue Verben entstehen." *Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10*: 12-15.
- ÜNAL, D. ÇIGDEM 2013. "Kreativer Umgang mit literarischen Texten." Fremdsprache Deutsch 49: 11-16.

Anhang: Material

Gedichttext als Kopiervorlage.

Textblatt: nordseerausch von Nils Mohl

nordseerausch

dünen hügeln vor sich hin ich mittendrin durchtale die sandige landschaft hier und ergipfle sie barfuß dann dort - und alles ist einfach insel

ummöwt strande ich meernah wie wunderbar wellenbeleckt muscheln sich füße schlickwärts gischtig salzt die see auf zunge - und alles ist einfach insel

MOHL, NILS 2020. "nordseerausch". In: Mohl, Nils / Katharina Greve: *tänze der untertanen. gedichte*. München: mixtvision verlag: 18.

[Dem Verlag herzlichen Dank für die Veröffentlichungsgenehmigung.]

Berichte von Tagungen und Veranstaltungen

Abschlussveranstaltung zum DSD II GOLD Kurs in Pretoria

Über sechs Monate hatten sich 14 DeutschlehrerInnen aus Südafrika und Namibia in einem *Blended Learning* Seminar über die Sprachprüfung des Deutschen Sprachdiploms (DSD) II ausgetauscht. In fünf Online-Modulen und zwei Präsenzseminaren hat der ZfA-Fachberater Dr. Winfried Spanaus (Department of Basic Education, Pretoria) die Teilnehmer von DSD-Schulen und Deutschen Schulen geschult. Themen waren unter anderem die Vorbereitung und Durchführung des Sprachdiploms, das Prüferverhalten und die Bewertung der schriftlichen und mündlichen Kommunikation. Die DSD II-Prüfung in der südlichen Hemisphäre findet jedes Jahr im August/September statt. Die teilnehmenden Schüler können auf dem Niveau B2 oder C1 ein Diplom erwerben, das ihnen in Kombination mit einer bestimmten Fächerwahl im Matrik eine Aufnahmemöglichkeit an deutschen Universitäten ermöglicht.

(Dr Winfried Spanaus, Fachberater / Koordinator ZfA)



12 TeilnehmerInnen des DSD II GOLD Kurses haben auf der Abschlussveranstaltung ihr Zertifikat erhalten

Kolloquium am Kap

Das Kolloquium am Kap ist eine Institution, die zu Fachvorträgen und kollegialem Dialog einlädt. Daran beteiligt sind aktuell die Deutsch-Abteilungen der Universitäten Stellenbosch, Western Cape und UCT. Nachdem dieses Format über Jahrzehnte hinweg Beiträge namhafter Germanist*innen zum Schwerpunkt Literaturwissenschaft angeboten hat, werden inzwischen auch Themen zur Didaktik und DaF integriert, die für das Fach

Deutsch in Südafrika relevant sind.

Während der Pandemie wurde die Veranstaltung 2020 auf online umgestellt und bot den Kolleg*innen vor Ort eine Möglichkeit, sich über fachliche, logistische und nicht zuletzt pädagogische Fragen auszutauschen. Die Vorteile der virtuellen Vernetzung führten dazu, dass der Kreis der Teilnehmenden ausgeweitet werden konnte. Studierende sowie Lehrkräfte an Schulen sind dazu grundsätzlich ebenfalls eingeladen. Referent*innen und Kolleg*innen aus dem In- und Ausland kommen auf diese Weise miteinander ins Gespräch und tragen eine internationale, interkulturelle und zeitgmäße Note zu Südafrikas Germanistik bei.

Interessierte können sich durch Dr. Gesa Singer in den Verteiler aufnehmen lassen: gesa.singer@uct.ac.za

(Dr Gesa Singer, University of Cape Town)

Deutsch-Wochenende am Kap

Jedes Jahr richtet der Deutschlehrerverband Südafrika (DLV) eine Deutsch-Olympiade aus, bei der die acht besten SchülerInnen vom Pädagogischen Austauschdienst Deutschland als Belohnung eine vierwöchige Deutschlandreise erhalten. Auf Grund der Coronapandemie konnte diese Reise leider weder 2020 noch 2021 stattfinden.

Zum Ausgleich lud der ZfA-Fachberater Dr. Winfried Spanaus mit Unterstützung der Deutschen Botschaft in Pretoria, des Generalkonsulats in Kapstadt und des Goethe Instituts die acht Gewinner der beiden Jahrgänge zu einem Wochenende ans Kap ein.

Ein umfangreiches Programm erwartete die SchülerInnen aus ganz Südafrika.

Nach der Ankunft gemütlichen B&B in Somerset West stärkten sich alle SchülerInnen mit einem leckeren österreichischen Apfelstrudel. fanden Danach einige Kennenlernspiele Strand am statt. bei denen die TeilnehmerInnen sich schnell anfreundeten. Den ersten Abend rundete ein gemeinsames Grillen mit deutscher Live-musik ab.



Am Strand. Copyright unbekannt.



Stadtrallye Kapstadt

Am zweiten Tag wurde das Goethe-Zentrum in Kapstadt besucht. Von dort starteten vier Gruppen zu einer Stadtrallye durch die Innenstadt Kapstadts. Hierbei mussten viele verschiedene Aufgaben zu Sehenswürdigkeiten und zur Geschichte der Stadt gelöst werden.

Zum Mittagessen im Company's Garden besuchte die neue Generalkonsulin, Frau Tanja Werheit, die Schülergruppe und führte viele interessante Gespräche mit den SchülerInnen.

Am Nachmittag wurde auf der Basis eines Films des bekannten deutschen Regisseurs Tom Tykwer ein Videoworkshop durchgeführt, bei dem mehrere neue Schlusssequenzen von "Lola rennt" gedreht wurden. Tykwer wäre begeistert gewesen von der Kreativität der Gruppe!



Gruppenfoto in Kapstadt. Copyright Goethe-Institut Südafrika.





Auf dem Blumenmarkt

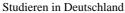
Musikalischer Abend

Am letzten Tag fanden unter der Anleitung der Vorsitzenden des DLV, Frau Alet Conradie, mehrere Workshops zu Deutschland fand, bei denen unter anderem auch das digitale Poster des Goethe Instituts zum Einsatz kam. Alle TeilnehmerInnen des Deutsch-Wochenendes waren sich einig, dass sie unvergessliche Tage erlebt und neue Freunde und Freundinnen gewonnen hatten. Der deutschen Sprache und Kultur waren sie einen großen Schritt nähergekommen.

Einen herzlichen Dank noch einmal für die finanzielle und organisatorische Unterstützung an die Deutsche Botschaft, das Generalkonsulat, das Goethe Institut, den Deutschlehrerverband im Südlichen Afrika und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

(Dr Winfried Spanaus, Fachberater / Koordinator ZfA)







Wissensquiz

Personalia

Nachrufe für Klaus Ulrich Theodor von Delft (31.7.1937 - 27.8.2021)



Nachruf auf Klaus von Delft

Klaus von Delft hat tiefe Spuren im Fach Deutsch als Fremdsprache hinterlassen, sowohl im Sprachunterricht als auch im "deutschfremdsprachlichen Literaturunterricht" an südafrikanischen Schulen und Universitäten (Von Delft, Klaus. Redaktionelles. DUSA 1977/1, 2). In diesem Sinne möchte der *Deutschlehrerverband im Südlichen Afrika* (DLV SA) ihn hiermit als den universitären "Deutschlehrer" würdigen, der unermüdlich mit fachmethodischem Wissen, praktischer Erfahrung und verständnisvollem Elan einen Beitrag zum Auf- und Ausbau im Fachbereich Methodik und Didaktik Deutsch als Fremdsprache in Südafrika geleistet hat.

Im Jahr 1974 hat Klaus von Delft die Herausgeberschaft des Mitteilungsblattes Deutschunterricht in Südafrika (DUSA), das im Auftrag des Südafrikanischen Germanistenverbandes (SAGV) herausgegeben wird und jetzt als elektronische Fachzeitschrift eDUSA erscheint, übernommen. Mit Ausnahme von 1975 hat er über 15 Jahre hinweg durch den DUSA für Lehrende an Schulen und Universitäten ein Forum zur Entwicklung und Diskussion des schulischen Deutschunterrichts, vor allem DaF, betreut, in einer Zeit als wichtige Kurrikulumsänderungen auf schulischer Ebene und neue methodisch-didaktische Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Südafrika besprochen wurden. Während seiner Herausgeberzeit wurde das Mitteilungsblatt eine Zeitschrift mit ISSN-Nummer. Seine eigenen Beiträge zu dem DUSA waren von Literaturdidaktik bis zu linguistischen Beiträgen, unter ihnen ein Artikel mit dem Titel "Springbo(c)kdeutsch. Methodisch-didaktische Überlegungen zur afrikaans-deutschen Interferenz" (DUSA 1984/2, 1-22), der immer noch als erwähnenswerte Forschung im südafrikanischen DaF-Unterricht geschätzt wird.

Zur gleichen Zeit war Klaus Delft in der Lehreraus- und -fortbildung in Südafrika wirksam. In späteren Jahren, als er schon als Professor an der Universität des Freistaats zurückgetreten war, besuchte er noch regelmäßig Lehrerfortbildungen in Bloemfontein oder er nahm etliche der Freistaater DaF-Lehrerinnen in seinem VW-Kombi zu Fortbildungen am Goethe-Institut (GI) in Johannesburg mit: Lehrerfortbildung nicht "online" sondern "on Rad", seiner Zeit weit voraus! Vor allem um Lehrerinnen neu im Beruf hat er sich gekümmert und war über viele Jahre hinweg Mentor und Berater für DaF-Lehrkräfte im Freistaat und auch ganz Südafrika. Ungefähr drei Jahre (von 2005-2007) war Klaus von Delft auch 1. Vorsitzender der *Deutschen Pädagogischen Vereinigung* (die später auf DLV SA umbenannt wurde), als Umstände vorlagen, dass keine Lehrkraft zur Wahl stehen wollte oder konnte. Die Lehrerschaft war ihm so wichtig, dass er dieses Amt mit positiver Bereitschaft auch noch auf sich nahm. Zusammen mit seiner langjährigen Kollegin Ingrid Smuts war Klaus von Delft ausgebildeter Prüfer für

die Sprachprüfungen des Goethe-Instituts in Bloemfontein und bei vielen Prüferschulungen am GI Johannesburg hat er Kursteilnehmer an seinen theoretischen und praktischen Erfahrungen (und Witzen) teilhaben lassen.



Prof Klaus von Delft (hinten, 4. von rechts) bei einer *Regionalen Fortbildung für Fortbilder* (Zusatztagung) vom 7.-8. September 1994 (angeboten vom Goethe-Institut Johannesburg und dem Bundesverwaltungsamt), UOVS, Bloemfontein. (Foto Privatbesitz RdT)

Ein wichtiger Teil seines Beitrags zum DaF-Unterricht in Südafrika geschah aber außerhalb des Rampenlichts. Klaus von Delft war externer Moderator erst für Matrikprüfungen der Freistaater Erziehungsbehörde und später bei Umalusi für die Abschlussprüfung *German Second Additional Language* bzw. Deutsch als Fremdsprache, der landesweiten, vom IEB-verwalteten Prüfung DaF in der Klasse 12 an südafrikanischen Schulen. Auf eine sehr nette und diplomatische Art hat er Prüfungen begutachtet, mit einem sehr genauen Auge gelesen und kleine "Schönheitsfehler" in Bleistift in seiner kleinen, sehr gut leserlichen Handschrift angedeutet. Examinatoren und interne Moderatoren des Independent Examination Board (IEB) waren immer gespannt, was Klaus von Delft entdecken würde und zugleich erfreut, dass seine gründliche Moderation der Prüfungsaufgaben zu einem inhaltlich und sprachlich fairen Ergebnis für DaF-Schüler/innen führen würde. Dafür danken ihm DaF-Lernende und DaF-Lehrende über viele Jahre hinweg.

Nach dem Tod von Klaus von Delft war in Gesprächen im DaF-Lehrer/innenkreis ein Wort kennzeichnend für das, wofür er stand und geehrt wurde und wird: Integrität.

(Renate du Toit, im Namen des Vorstands und der Mitglieder/innen, Deutschlehrerverband im Südlichen Afrika)



Klaus von Delft (links) im Kreis der Deutschlehrerinnen im Freistaat, GI-Lehrerfortbildung am 16.3.2007, Grey College, Bloemfontein. (Foto Privatbesitz RdT)

Stimmen aus dem Freistaat: Hommage an Professor von Delft

Klaus von Delft war ein hochgeschätzter langjähriger Berater, dessen tiefe Menschlichkeit und herausragende Fachkenntnisse uns immer erhalten bleiben werden. Ich denke voller Dankbarkeit an seine Beiträge in meinem Leben und in meiner Arbeit und bin froh, dass ich mit ihm zusammen arbeiten konnte.

(Brigitte Botha, Deutschlehrerin, Oranje Mädchenschule bis 2020, Bloemfontein)

Herr Professor von Delft war Synonym mit der Deutsch Abteilung an der Universität. Er war ein besonderer Mensch. Nicht nur war er ein hochintelligenter Mann, er hatte auch eine unendliche Weisheit. Studenten und Kollegen haben gerade diese Lebensweisheit geschätzt! Egal wer man war, ob Assistent oder Professor, er hat immer jeden begrüßt. Er war bescheiden und doch eine große Legende!

(Lindi Rheeder, Deutschlehrerin, Witteberg Hoërskool, Bethlehem)

Ich denke zurück an meine erste Deutschstunde bei KOVSIES. Das Jahr ist 1983 und wir sitzen im Klassenraum in der Ecke des schönen, alten Hauptgebäudes, das aus Vrystaater Sandstein gebaut ist. Professor von Delft kommt herein und fängt an zu

sprechen. Alles auf Hochdeutsch! Perfekt! Zwölf bange Hasen gucken ihn an und die Augen werden immer größer! Wie schnell er spricht! Einen Augenblick lang will ich einfach aufgeben und abhauen. Dann räuspert er sich und erzählt einen Witz – auf Afrikaans! Er war DOCH nur ein Mensch! Und was für ein lieber Mensch!

Ich bin noch eine Stunde geblieben, und dann noch eine. Aus Monaten wurden Jahre und dann bin ich Deutschlehrerin geworden, und bin noch geblieben. 34 Jahre später bin ich immer noch da, und kann mir meinen Deutschunterricht, ohne Professor Klaus von Delft irgendwo im Hinterkopf, gar nicht vorstellen.

Ich vermisse ihn!

(Susan van der Westhuizen, Diamantveld Hoërskool, Menlopark Hoërskool)

Es ist mir eine große Ehre, über den hoch respektierten Herrn Professor Klaus von Delft zu schreiben. Es gibt ein Gedicht auf Afrikaans über einen tapferen und berühmten Burengeneral. Ein Zitat lautet:

* Stil Broers, daar gaan n man verby

hy groet, en dis verlaas

Und genau so ein Mann war Professor von Delft. Er war selbstverständlich sehr begabt und er hat uns in seinen Kenntnissen der deutschen Sprache und Kultur unterrichtet und uns diese beigebracht.

Er hatte ein Herz für jeden von uns und hat uns immer unterstützt.

Was wir von ihm gelernt haben, werden wir niemals vergessen. Wir ehren sein Andenken.

* Generaal De Wet - Jan FE Cilliers

(Martie Fourie, Deutschlehrerin Jim Fouché und Grey Kollege bis 2019, Examinatorin im Freistaat)

Eine Matrik-Schülerin sagte mir einmal begeistert, nachdem Herr Professor von Delft die Schule wegen Moderation besucht hatte: "Wir hatten keine Angst vor ihm, Frau Erasmus. Es war Spaß mit ihm! Er hat sich so für uns alle interessiert und ich glaube, er ist 'zufrieden' mit uns." So habe ich ihn gekannt: ein begabter Akademiker, vor dem ich Riesenrespekt hatte, aber trotzdem ein sympathischer Mentor und vor allem ein Freund, mit dem die Zusammenarbeit so angenehm war und Spaß machte.

(Susan Erasmus, DaF-Lehrerin / Examinatorin, Freistaat)

Es ist mir unmöglich, Herrn Professor von Delft in wenigen Worten zu beschreiben. Er war ein außergewöhnlicher Mensch mit außergewöhnlichen Fähigkeiten und Eigenschaften. Wie privilegiert war ich doch, ihn seit 1983 gekannt zu haben!

Zuerst als Professor in Deutsch an der Universität des Freistaats, nicht nur durch besondere Fachvorträge zur deutschen Literatur, sondern auch durch zahlreiche Anekdoten, an die ich mich immer noch erinnern kann. Seine Arbeitsmoral war ausgezeichnet.

Seit 2001, als ich die Stelle als Deutschlehrerin bekam, war er unser Fachberater, unser deutscher Vater im Freistaat, der sich immer um uns kümmerte. Das war aber nie seine Pflicht. Er tat es aus reiner Liebe, ohne Vergütung.

Wir waren auch gute Freunde und genossen seinen feinen Humor. Er war immer dankbar, freundlich, hilfsbereit, großzügig.

Vor allem war er ein gläubiger Christ, der wusste, woher er kam und wohin er unterwegs war. Ich ehre sein Andenken.

(Sannette Greyvenstein, Deutschlehrerin, Grey Kollege, Bloemfontein)

Vor 15 Jahren habe ich die Goethe Zertifikat Prüfung B1 abgelegt. Einer der Prüfer war Herr Professor Klaus von Delft. Während des mündlichen Teils meiner Prüfung fehlten mir dann auf einmal die Worte ... und jedes 2. Wort, das ich äußerte, war "keine Ahnung"...

An der Uni traf ich den Herrn Professor wieder und er stellte mich seiner Frau vor als "Frau Keine Ahnung".

Während meines Studiums hatte ich die Ehre, so viel von Herrn Professor von Delft zu lernen. Er erschloß für mich die klassische deutsche Literatur und die Werke von Christa Wolf - in vielen Gesprächen in seinem Garten. Dafür bin ich so dankbar.

Jahre später, als ich dann selbst die Stelle an der Uni als Deutschdozentin bekam, bekam ich von ihm diese Mail:

"Und merke: man darf auch als Lehrende gelegentlich zugeben: 'Keine Ahnung'.

Das ist viel ehrlicher, als so zu tun, als wüßte man alles. Studenten schätzen solche Aufrichtigkeit mehr als jede hochnäsige Scheinfassade!"

Diesen Rat habe ich mir gemerkt und behalte ihn immer, weil ich noch sehr oft 'keine Ahnung' habe.

Nun ist seine irdische Reise zum Ende gekommen. Er hat aber in seinen 84 Jahren nicht nur mein Leben, sondern auch die Leben von so vielen anderen so tief beeinflusst.



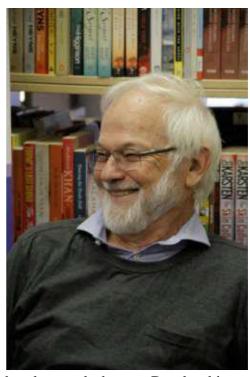
Wir sind dankbar für das Leben von Herrn Professor von Delft. Er lebt weiter in seinen Kindern und Enkeln, und in allem, was wir von ihm lernen durften.

(Trudie Strauss, Dozentin für Deutsch, UFS. Foto aus Privatbesitz)

Auszeichnung der SA Akademie für Wissenschaft und Kunst an Gunther Pakendorf

Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns hat Prof. em. Gunther Pakendorf mit dem "Elsabe Steenberg-Preis für übersetzte Kinderund Jugendliteratur in Afrikaans' ausgezeichnet, für die Übersetzung des Romans Die unendliche Geschichte von Michael Ende.

Die Idee zur Übersetzung des Romans ging 2017 vom Verlag *Protea Boekehuis* in Pretoria aus, der an Prof. em. Pakendorf herantrat. "Das war eine schöne Herausforderung und ich sagte sofort zu", meint Pakendorf. Es war ihm durchaus bewusst, dass es sich um ein Jugendbuch von immerhin mehr als 400 Seiten handelte, dass es einerseits ein Werk mit starken Anklängen an die deutsche Romantik wie auch an die zeitgenössische Fantasy-Literatur ist, und



andererseits für junge Leser am Ende des 20. Jahrhunderts gedacht war. Darüber hinaus war die deutsche Originalausgabe bereits 1979 erschienen, also fast vierzig Jahre zuvor. All dies waren Faktoren, so Pakendorf, mit denen er bei der Übersetzung zu rechnen und manchmal auch zu kämpfen hatte. Die Arbeit erstreckte sich über achtzehn Monate und das Buch erschien im Dezember 2018, dank einer großzügigen Subvention vom Goethe-Institut: Michael Ende, *Die eindelose storie. Van A tot Z.* Pretoria: Protea Boekhuis, 2018; 431 Seiten. ISBN 978-1-4853-0704-4.

Wer das deutsche Original kennt, wird die Aufmachung gleich wieder erkennen, denn der Thienemann-Verlag hatte darauf bestanden, dass nicht nur die Illustrationen von Roswitha Quadflieg samt Umschlag und Titelblatt der deutschen Ausgabe, sondern auch die typografische Gestaltung, insbesondere die unterschiedlichen Farben im Druckbild beibehalten sein sollten: Lila für die Wirklichkeitsebene, grün für den Bereich der Fantasie. Der südafrikanische Verlag gab ferner zwei Richtlinien für die Übertragung. Erstens sollte die Übersetzung das Original nicht nur inhaltlich sinngemäß, sondern auch stilistisch und atmosphärisch wiedergeben; zweitens verlangte man kräftiges "gespierde" Afrikaans, also eine für Jugendliche angemessene Sprache, jedoch ohne gewollten Teenagerjargon. "Sprachlich und vor allem idiomatisch sauber - an erster Stelle tunlichst ohne Anglizismen -, aber doch auch wieder nicht zu altbacken", erklärt Pakendorf.

Er nahm sich vor, sich nach zwei Vorbildern zu richten. Einmal war das die Orientierung an der teils poetischen aber gut lesbaren Sprache der afrikaansen Kinder-

und Jugendbuchautorin Helena Lochner, zum anderen die *Harry Potter*-Bücher, deren Verfasserin JK Rowling sich nicht scheut, gelegentlich anspruchsvolle, auch schwierige Vokabeln, mit sogar hier und da eingestreuten Latinismen, zu benutzen. "Dieser Aspekt hat meiner Kreativität große Anforderungen gestellt, mir aber auch am meisten Spaß gemacht. Hinzu kamen freilich auch die wunderbaren Namen und Bezeichnungen für Landschaft und Bewohner des märchenhaften Reichs Fantasien sowie die verschiedenen poetischen Einlagen und Gedichte."

Da die Vermarktung seitens des Verlags einiges zu wünschen übrigließ, war die Rezeption leider sehr gedämpft. Das Buch wurde nur einmal rezensiert, und zwar vom Kollegen Philip van der Merwe von der NWU (erschienen 2020 in der Fachzeitschrift *Literator*). So hatte Pakendorf "das Ganze schon als erledigt abgehakt und halbwegs vergessen", als er am 14. April 2021 zu seiner großen Überraschung die Mitteilung erhielt, dass das Buch mit dem Elsabe Steenberg-Preis ausgezeichnet worden war.

Nach Angaben der SAAWK wird bei der Beurteilung der Übersetzung die Richtigkeit, Originalität und Qualität der Übersetzung geprüft, sowie das Ansehen berücksichtigt, das das übersetzte Werk in seiner eigenen Literatur genießt. Die Verleihung des Preises, der von *Kraal Uitgewers* finanziert wird, findet online statt. Prof. em. Pakendorf unseren herzlichen Glückwunsch für diese hohe und sehr verdiente Auszeichnung! (*IdS*)

Neues Jahr mit neuer Lehrkraft: Satu Reiman, HMS Oranje

Die Oranje Mädchenschule in Bloemfontein freute sich im Schuljahr 2021 eine neue Lehrkraft aus Deutschland willkommen zu heißen. Satu Reiman, 47, zog Anfang des Jahres mit ihrem Mann und zwei Söhnen nach Bloemfontein, um dort als Nachfolgerin von Kristin Göbel als Bundesprogrammlehrkraft zu arbeiten. Sie wird Wilmie Vosloo für die nächsten zwei Jahre im Fach Deutsch unterstützen und besonders das Deutsche Sprachdiplom (DSD)



fördern. Frau Reiman freut sich an der Arbeit mit den Schülerinnen der Oranje Mädchenschule und wird mit ihrer jahrelangen Erfahrung als Fremdsprachenlehrerin viele neue Ideen und Konzepte nach Oranje bringen. Getreu dem Schulmotto "Vooruit"

freuen sich die Schülerinnen, die nächsten zwei Jahre gemeinsam mit Frau Reiman den Weg im Fach Deutsch zu gehen.

(Kristin Göbel)

Gwyn Ortner ist Dozentin an der UCT

Dr Gwyndolen J. Ortner ist die neue Dozentin der School of Languages and Literatures, University of Cape Town.

Sie ist seit August 2021 als Dozentin für Deutsch (German Language and Literature) an der UCT angestellt. Sie hat ihre Promotion in German Studies an der Rhodes University mit einem Schwerpunkt auf der Erforschung von Blended Learning und Kollokationen im südafrikanischen DaF-Kontext im Jahr 2020



abgeschlossen. Vor ihrer Lehrtätigkeit an der UCT unterrichtete sie Sprache, Landeskunde, Übersetzung und Textarbeit in German Studies sowie Sprache in Kontext und Praxis in Linguistik; beides an der Rhodes University. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit dem Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache, angewandter Linguistik und Bildungstechnologie. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6805-6479 (GO)

Neuer DAAD Lektor in Stellenbosch: Ingo Müller



Seit August 2021 unterrichtet Dr habil Ingo Müller als DAAD-Lektor deutsche Sprache, Literatur und Kultur an der Stellenbosch University in Südafrika. Ingo Müller studierte Germanistik und Musik in Freiburg und Trossingen. Er promovierte in Neuerer Deutscher Literaturgeschichte

an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg mit einer interdisziplinären Arbeit über die Ästhetik des Opernlibrettos als plurimediale Gattung. Anschließend war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter in Forschung und Lehre am Deutschen Seminar der Universität Freiburg tätig. Im Februar 2021 habilitierte er sich in Salzburg im Fach

Musikwissenschaft mit einer zweibändigen Monographie zur Ästhetik von Heinrich Heines "Buch der Lieder" und Robert Schumanns Vertonungen. Seitdem gehört er als Privatdozent dem Fachbereich Kunst-, Musik- und Tanzwissenschaft der Paris Lodron Universität Salzburg an. Seit November 2020 ist er außerdem als Research Affiliate und Casual Lecturer dem Sydney Conservatorium of Music der University of Sydney zugehörig. Neben seiner interdisziplinär orientierten Lehr- und Wissenschaftstätigkeit ist Ingo Müller auch international als Musiker und Instrumentalpädagoge im Bereich der Historischen Aufführungspraxis tätig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem im Bereich der Intermedialität und Ästhetik, insbesondere im Hinblick auf das 19. und 20. Jahrhundert. (IM)

Promotion und Beförderung für Gerda Wittmann



Gerda Wittman, die an der North West University doziert und in mehreren Ämtern für den SAGV und den DLV tätig ist, schloss 2021 ihre Doktorarbeit in Erziehungswissenschaft ab (PhD in Curriculum Development Innovation and Evaluation). Ihre Studien unterbreiten 'Recommendations towards a self-directed blended learning programme for German Second Additional Language teachers'. Infolge Ihrer PhD wurde sie zur Senior Lecturer befördert. Unserer geschätzten Mitherausgeberin unsere herzliche Gratulation! (IdS)

Sabine Koch verlässt uns!

Wo beginnt man, die energische Sabine Koch, geborene Erdmann, in wenigen Zeilen zu beschreiben?

"Der, die oder das Problem?" habe ich Sabine zugeflüstert, als wir nach zwei Wochen Unterricht plötzlich während einer wochenlangen Fortbildung in Parow im Plenum erzählen mussten, was wir als DaF-Lehrer schon für Probleme erfahren hatten," erzählt Renée Fourie. So fing die Freundschaft an und sie dauert schon mehr als 40 Jahre. Die nette Frau Erdmann hatte Renée im vorigen Jahr als Studentin schon kennengelernt und machte ihre ersten Methodik-Schritte bei ihr.

Sabine Koch hat in Johannesburg angefangen zu unterrichten. Danach ist sie nach Kapstadt "ausgewandert", um an der **Pinelands** High School Deutsch Fremdsprache und Englisch zu unterrichten. Im Jahr 1996 hat sie (mit vielen anderen Kollegen) "das Package" genommen und den Unterricht verlassen. Sie hat einen Übersetzungskurs gemacht, dazu Tourismus studiert, aber ist dann wieder in den Unterricht zurückgekehrt und zwar zu St Cyprian's Schule für Mädchen.

Mit Sabine zusammenzuarbeiten, ist unglaublich interessant und stimulierend. Sie



denkt anders, tiefgründiger, kreativ und kann an einem Tag so viel schaffen, dass man sogar noch zu Mittag und zu Abend zusammen essen muss, weil sie immer die ganze Arbeit erledigen möchte.

Sabine Koch ist vor etwa 10 Jahren zur DSK gewechselt, wo sie DaF, Englisch und AP Englisch unterrichtet hat, Leiterin der IEB-Abteilung der Schule war, auch mal DaF-Unterricht betreut hat - alles mit großem Erfolg. Als Examinatorin für den NSC Ersten Prüfungsbogen des IEB (Lesen und Literatur) hat sie SEHR gute Arbeit geleistet. Sie hat es geschafft, kurze, einfache Texte auf interessante Weise, mit Tiefe und Einsicht abzufragen.

Jetzt braucht sie aber ihre Ruhe, auch wenn die DSK sie ungern gehen lässt. Der DaF-Unterricht in Südafrika verliert NOCH eine "Große". Ein riesiger Verlust! Zum Glück wird sie noch privat Deutsch als Fremdsprache unterrichten.

Sabine, liebe Kollegin und Freundin, wir wünschen dir alles Gute und wundervolle Abenteuer. Miss Frau Koch, wir werden dich vermissen!

(Pieter Nel und Renée Fourie)

Ankündigungen eDUSA 16, 2021

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/

Wir freuen uns auf Artikel und Beiträge für die nächste Ausgabe

Call for Contributions 2022

Die elektronische Zeitschrift *Deutschunterricht im südlichen Afrika* des SAGV 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*).

Neben wissenschaftichen Beiträgen erscheinen Berichte von Tagungen und Veranstaltungen sowie Personalia und Ankündigungen. Der eDUSA bietet auch die Möglichkeit, aus dem Deutschunterricht zu berichten. Diese Berichte erscheinen unter der Rubrik Aus dem und für den (Deutsch)Unterricht. Oft besteht der Deutschunterricht aus einer abwechslungsreichen und kreativen Vermittlung der Sprache und es gibt viele Projekte, über die leider viel zu wenig berichtet wird und so bleibt der Austausch oft auf einen nur kleinen Kreis beschränkt. Aus dem und für den (Deutsch)Unterricht ist deshalb eine Möglichkeit und Plattform, insbesondere für Lehrerinnen und Lehrer, ihre Erfahrungen mit anderen zu teilen. Es können Berichte von Projekten, Unterrichtseinheiten, Lehrerhandreichungen oder Veranstaltungen sein – gerne auch mit Fotos. Die Beiträge stammen aus der Praxis für die Praxis und werden keinem akademischen Begutachtungsprozess unterzogen.

Wissenschaftliche Artikel zur Sprach- und Literaturdidaktik im Deutschunterricht (max. 7000 Wörter)* bis 15. Juni 2022

Berichte / Didaktisierungsvorschläge aus der und für die Praxis* bis 30. Juni 2022

Beiträge zu Veranstaltungen oder Personen (gern mit Fotos), Rezensionen und Ankündigungen bis 1. September 2022

an Dr. Isabel dos Santos (<u>icds@sun.ac.za</u>)

*Bitte benutzen Sie die vorgefertigten Stilvorlagen:

<u>Template - Wissenschaftliche Beiträge</u>

Template - Didaktisierungen