
ISSN 1991-627

Jahrgang: 18/1 2023

eDUSA

Deutschunterricht im südlichen Afrika
Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by

Isabel dos Santos

in Zusammenarbeit mit / in association with
Henk van der Westhuizen, Gerda Wittmann, Andy Sudermann

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

Inhalt

Beiträge zum (Deutsch)Unterricht
Berichte von Tagungen und Veranstaltungen
Personalia
CFC

Wissenschaftlicher Beirat / Editorial Board

Claus Altmayer (Leipzig)
Bruno Arich-Gerz (Aachen)
Julia Augart (Wuppertal)
Paul N'guessan-Béchié (Abidjan)
Johann Georg Lughofer (Ljubljana)
James Meja Ikobwa (Pretoria)
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. / 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.

Inhalt der Ausgabe 18/2023

Beiträge zum (Deutsch)Unterricht	2
Zu was Besserm: Unterrichtsmodell zu <i>Hoffnung</i> von Friedrich Schiller (Andy Sudermann)	2
Critical Thinking in the GFL-Classroom (Cleopatra Kundai Chapwanya)	11
Bildung für nachhaltige Entwicklung im kamerunischen DaF-Unterricht (Nanga-Me-Abengmoni Leonel & Ngoei Ndinga Nyadao Hamadou)	24
Berichte von Tagungen und Veranstaltungen	43
Dieter-Esslinger-Tagung in Namibia	43
Erste Online-Afrikatagung	44
Symposium für Fremdsprachenunterricht an der UFS.....	45
Deutsch an der Botho University	47
Bestandsaufnahme und Perspektiven der Germanistik und Deutschförderung in Subsahara Afrika	47
DAAD Jubiläumstagung „30 Jahre Germanistische Institutspartnerschaften“	50
Die DAAD Hochschulwinterkurse – ein Stipendienprogramm für alle begeisterten Deutschlernenden.....	51
Öffentlicher Gastvortrag von Prof. Dr. Dr. h.c. Dieter Borchmeyer an der Universität Stellenbosch	52
Personalia	54
Marianne Zappen-Thomson wird Namibias erste weibliche Professor Emerita.....	54
Neue Kollegin an der University of Namibia (UNAM) bereichert die namibische Literaturwissenschaft.....	54
Stellenwechsel an der Stellenbosch University.....	55
Ankündigungen	57

Beiträge zum (Deutsch)Unterricht

Zu was Besserm: Unterrichtsmodell zu *Hoffnung* von Friedrich Schiller

ANDY SUDERMANN

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

Abkürzungen

L: Lernende

LK: Lehrkraft

UE: Unterrichtseinheit

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

UG: Unterrichtsgespräch

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

Niveau: B1+

Grundlagen: grundlegendes Verständnis von Nomen-Verb-Verbindungen; ggf. solide Kenntnisse des Konjunktivs II zur Formulierung von Hypothesen, Vermutungen, Zukunftsaussagen; ggf. grundlegende Kenntnisse über die Strukturierung eines (argumentativen) Aufsatzes / Essays

Zeit: 120 Minuten (oder mehr)

Materialien im Modell:

- Gedichttext (1 Seite)
- Arbeitsblatt für das Textverständnis (1 Seite + Lösungsvorschlag)

Weitere benötigte Materialien:

- Wörterbücher bzw. entsprechende Apps/digitale Angebote
- technische Voraussetzungen (sofern Videos zum Einsatz kommen): Beamer oder Smartboard / stabile Internetverbindung
- ggf. Plakate / Papier, Stifte ...

Lernziele:

Die L können

- Eindrücke äußern, Verständnisschwierigkeiten benennen, Fragen an den Gedichttext sowie Deutungshypothesen formulieren
- den Gedichttext verstehen und seine Aussage in eigenen Worten wiedergeben
- Wortschatz in Wortfeld und Wortfamilie „Hoffnung“ sicher anwenden

- eigene Texte essayistischer oder lyrischer Art verfassen, in denen sie sich mit der Frage auseinandersetzen, worauf sie hoffen, wonach sie streben und von welchen Hoffnungen, Zielen ihr Leben geprägt ist bzw. in der Zukunft sein könnte
- ihre eigenen Texte reflektieren, Texte anderer kriterienbasiert und sachorientiert sowie sprachlich angemessen in ihrer Wirkung beschreiben und kommentieren, Überarbeitungsvorschläge selbst unterbreiten und solche anderer umsetzen (= Schulung der Revisionskompetenz)

Das Gedicht und sein Einsatz im Unterricht

Hoffnung ist ein 1797 entstandenes Gedicht Friedrich Schillers (1759–1805). Das Gedicht beschreibt die Hoffnung als eine der bestimmenden Triebfedern des menschlichen Lebens. Immer wieder erfassen Schicksalsschläge den Menschen; immer wieder gilt es, neuen Lebensmut zu schöpfen, neue Lebensfreude zu gewinnen, neue Kraft zu erlangen. Schillers Gedicht dekliniert jedoch nicht aus, worauf sich die Hoffnung genau richtet. Vielmehr lässt Schillers Gedicht die Hoffnung die Menschen nach „bessern künftigen Tagen“ (V. 2) streben, nach einer – im Detail wie auch immer aussehenden – besseren Zukunft, „[n]ach einem glücklichen goldenen Ziel“ (V. 3). Worin genau dieses Glück, diese „Verbesserung“ (V. 6) des eigenen Lebens, vielleicht die angestrebte Perfektion liegt, nennt der Gedicht nicht. Die Antwort auf die Frage, worauf man hofft bzw. hoffen sollte, kann hochgradig individuell ausfallen – und exakt in der Beschäftigung damit soll der Schwerpunkt der unterrichtlichen Behandlung des Gedichts, der in dieser UE vorgeschlagen wird, liegen. Die L sollen auf der Basis eines gesicherten Textverständnisses die große Leerstelle des Gedichts füllen: Worauf hoffen sie? Wonach streben sie? Zu welchem angepeilten Ziel „rennen und jagen“ (V. 4) sie?

Das Gedicht lässt sich folgendermaßen einteilen: In der ersten Strophe wird das beschriebene Streben thematisiert. Die zweite Strophe arbeitet heraus, dass es sich beim „Prinzip Hoffnung

‘ um ein das gesamte menschliche Leben begleitendes Phänomen handelt, von der Geburt (V. 7) bis zum Tode und dem Begräbnis (V. 10-12). Die dritte Strophe stellt klar, dass es sich bei der Hoffnung nicht (nur) um etwas Rationales handelt, sondern sie von einer „innere[n] Stimme“ (V. 17) formuliert wird; Hoffnung komme aus dem „Herzen“ (V. 15).

Hoffnung erscheint hier als Ansporn, Antrieb, Motivationsschub, Motivator: „rennen und jagen“ (V. 4). Doch was löst dies innerlich aus? Hilft die Hoffnung dabei, Ziele zu erreichen? Fördert die Hoffnung eine optimistische Lebenseinstellung? Oder sorgt die Hoffnung dafür, dass man verzweifelt, wenn und weil ‚das Bessere‘ nicht erreicht wird, vielleicht nicht immer erreicht werden kann? Setzt die Hoffnung die Ziele somit zu hoch an? Sollte man seine eigenen Ziele deshalb lieber nicht zu hoch stecken? Und kann einem

beim Hoffen sozusagen die Puste ausgehen? Ist ein ‚Vorrat‘ an Hoffnung irgendwann verbraucht, aufgebracht, erschöpft? Ist man vor lauter ‚Rennen und Jagen‘, so wie es im Gedicht vielleicht tatsächlich anklingt, irgendwann erschöpft? All diese Fragen beantwortet das Gedicht nicht. Doch es lohnt sich, darüber nachdenken und miteinander ins Gespräch zu kommen. Die Unterrichtssequenz bietet dazu die Gelegenheit.

Einstieg ins Thema: Abruf von Wortschatz und Assoziationen [10-15 min.]

Die L sammeln Assoziationen zum Wort *Hoffnung*: Sie schreiben im PL ihre Assoziationen an die Tafel oder in GA auf einen großen Bogen Papier. Am besten legen sie zum Beispiel ein Assoziogramm/einen Wortigel an, um bereits eine Strukturierung vorzunehmen. Alternativ kann die LK im PL auf Zuruf Wörter an die Tafel schreiben und von den L ordnen lassen.

Sollten es sehr viele Wörter sein, bietet es sich an, die Wörter zu clustern, also zu sortieren. Dies kann beispielsweise in einer mehrspaltigen Tabelle oder einer Mind Map geschehen, wobei dann die L Tabellenspalten benennen bzw. die Unterkategorien der Mind Map formulieren sollen.

Welche Assoziationen könnten genannt werden? Die Farbe Grün, das biblische „Glaube, Hoffnung, Liebe“ (vgl. 1. Korinther 13, 13), das Wort *Zukunft*, das Adjektiv *besser* oder das Verb *verbessern*, die Nomen *Verbesserung*, *Veränderung(en)*, *Ziele*. Die L nennen vielleicht schon Dinge, auf die sie hoffen.

Wortschatzerweiterung [ca. 15 min.]

Die L bearbeiten zum Aufbau weiteren Wortschatzes das AB „Wortschatz zum Thema *Hoffnung*“. Sie ordnen die verschiedenen Ausdrücke den Erklärungen zu. Dabei benutzen sie ggf. ein Wörterbuch. Im Anschluss an eine PA oder GA werden die Lösungen im PL gesammelt und besprochen. (Dieser Schritt kann alternativ auch vor dem Schreibauftrag [s.u.] erfolgen.)

Textbegegnung [ca. 10 Min.]

Die Erstbegegnung mit dem Gedicht soll mit dem Originaltext in Gänze erfolgen. Da einige Wörter nicht dem Alltagsdeutsch entstammen bzw. auch veraltet sind, sollen die L mitlesen können. Die LK teilt deshalb das Textblatt aus. Entweder liest die LK das

Gedicht vor oder sie spielt eine online verfügbar eingesprochene Fassung vor. Auf YouTube und auf anderen Webseiten finden sich solche Videos. So rezitiert der Schauspieler Florian Graf den Text¹; das Video ist auf der Facebook-Seite des Landestheaters Coburg zu sehen (Stand: 04.06.2023):

<https://www.facebook.com/LandestheaterCO/videos/friedrich-schiller-hoffnung/2534657040084778/>

Empfehlenswert ist auch die von der Schauspielerin Eva Mattes gesprochene Fassung², sofern das Audio noch online einsteht:

<https://www.der-theaterverlag.de/theatermagazin/dtm/theatermagazin-01-2019/gedicht-schiller-hoffnung/> (Abruf: 04.06.2023)

Bei Bedarf erfolgt ein zweites Lesen/Vorspielen. Schwierige Wörter finden sich auf dem Textblatt (s.u.) erklärt. Diese Worthilfen können vor oder nach dem (ersten) Hören/der Lektüre gelesen werden. Im Anschluss an die Erstbegegnung mit dem Gedicht fordert die LK die L auf, spontan ihr Textverständnis zu äußern, die Wirkung des Gedichts auf sie selbst zu beschreiben und/oder Fragen an den Text zu formulieren, die die Lerngruppe im weiteren Verlauf zu beantworten versucht. Idealerweise entsteht bereits ein Austausch der L untereinander, wenn sie in ihren Wortmeldungen aufeinander Bezug nehmen und verschiedene Deutungshypothesen oder Fragerichtungen formulieren. Die LK sammelt die aufgeworfenen Aspekte an der Tafel oder – für sich selbst – auf einem Blatt Papier, um im weiteren Verlauf der Unterrichtssequenz darauf zurückkommen zu können. So können die gesammelten Stichworte als Impulsgeber in späteren Phasen dienen.

Gedichtanalyse und -interpretation [ca. 20 Min.]

Die L ‚übersetzen‘ mit Hilfe der Worthilfen und ggf. weiterer Recherche im Wörterbuch oder Lexikon den Text in modernes Deutsch/in ihr Deutsch und/oder fassen den Inhalt der drei Strophen in jeweils einem Satz zusammen. Im UG kommen die L und die LK über folgende Fragen, die die LK als Impulse sagt oder über einen Beamer projiziert, ins Gespräch: Welche Aussagen über Hoffnung trifft das Gedicht? Stimmt ihr diesen Aussagen zu? Wie betrachtet ihr das Thema Hoffnung?

Mit der Frage, was der Text nicht sage, welche Aussagen der Text über Hoffnung nicht treffe (vgl. Überlegungen oben in „Das Gedicht und sein Einsatz im Unterricht“), leitet die LK zum Schreibauftrag (s.u.) über. Dabei sollte auch Bezug auf das „wir“ in V. 15 genommen werden. Ist damit die gesamte Menschheit gemeint? Aber können denn so verallgemeinernde Aussagen überhaupt getroffen werden? Gibt es nicht auch individuelle Unterschiede? Wenn ja, worin genau besteht/bestehen die Hoffnung(en) jedes und jeder Einzelnen? Was genau ist dieses Bessere?

Gedichtanalyse-Vertiefung [optional; 5-10 min.]

Im UG beschreiben die L den Aufbau, die Form des Gedichts: drei Strophen à 6 Verszeilen, Reimschema (ABABCC DEDEFF GHGHII). Die L erarbeiten sich, dass es kein lyrisches Ich gibt, aber das „wir“ in V. 15 besonders hervorsteicht, sodass es ein lyrisches „wir“ gibt.

Textproduktion und Anschlusskommunikation [60 min. oder mehr; ggf. Schreiben auch als Hausaufgabe]

Die Frage nach dem Besseren liefert den Schreibauftrag: *Beschreibe in einem Aufsatz oder einem Gedicht, was dieses Bessere für dich ist oder in der Zukunft sein könnte. Worauf hoffst du?/Worauf könntest du hoffen? Welche Ziele hast du/könntest du haben?* Die L beschreiben also, worauf sie hoffen, wonach sie streben, was ihre Ziele sind, die sie zu erreichen hoffen – und zwar in Form eines kurzen Aufsatzes, für den die L den eingeführten Wortschatz wie die Nomen-Verb-Verbindungen benutzen, oder in Form eines Gedichtes, bei dem sich die L an den 18 Versen Schillers und ihrem Reimschema orientieren können (aber nicht müssen!).

Es empfiehlt sich, den Schreibprozess von Austausch- und Rückmeldephasen begleiten zu lassen, in denen die L gegenseitig sich ihre Texte vorlesen oder sie austauschen und sich jeweils Feedback zu geben, und zwar auf der Basis folgender (und ggf. weiterer) Fragen: Wird klar, worauf sich die Hoffnung bezieht? Hast du in deinen Text ausgewählte eingeführte Wörter zum Themenbereich „Hoffnung“ eingebaut und sie dabei in ihrer Bedeutung korrekt verwendet? Ist dein Text sinnvoll strukturiert? Wenn ein Gedicht als Textform gewählt wurde: Wie wirken die Verse und ihr Ende? Gibt es einen Reim und ist er gelungen? Hat das Gedicht einen guten Rhythmus? Wie klingt es, wenn es vorgelesen wird? Welchen Effekt hat der Titel auf die Lesenden?

Im Anschluss an die Textproduktion (und ggf. Überarbeitungsphasen) präsentieren die L dem PL ihre Texte, als Vortrag oder in Form eines Museumsrundgangs. Im UG diskutieren L und LK im Anschluss daran über die Texte der L sowie noch einmal über „Hoffnung“ als Begriff und Phänomen. Lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Aussagen, die die Texte der L über Hoffnung treffen, feststellen? Ist Hoffen zutiefst menschlich? Ist es ein anspornendes Gefühl, das uns ein Leben lang begleitet, die L – hypothetisch – ihr Leben lang begleiten wird? Was löst dieses Streben, dieses ‚Rennen und Jagen‘ aus? Was, wenn die Hoffnungen enttäuscht werden, wenn Hoffnungen

begraben werden müssen? Wie wichtig sind Hoffnungen für das menschliche Leben? Diese und ähnliche Fragen können den roten Faden für das Gespräch liefern.

Anmerkungen

- 1 Florian Graf tauscht in Vers 15 die Wortreihenfolge von „laut“ und „sich“.
- 2 In der Fassung auf www.der-theaterverlag.de spricht Eva Mattes in Vers 13 „er“ statt „es“.

Anhang: Material

Auf den nächsten Seiten folgen der Gedichttext sowie das kopierfertige Arbeitsblatt.

Textblatt: *Hoffnung* von Friedrich Schiller**Hoffnung**

- Es reden und träumen die Menschen viel
Von bessern künftigen¹ Tagen,
Nach einem glücklichen goldenen Ziel
Sieht man sie rennen und jagen;
5 Die Welt wird alt und wird wieder jung,
Doch der Mensch hofft immer Verbesserung.
- Die Hoffnung führt ihn ins Leben ein,
Sie umflattert² den fröhlichen Knaben³,
Den Jüngling⁴ locket⁵ ihr Zauberschein,
10 Sie wird mit dem Greis⁶ nicht begraben,
Denn beschließt⁷ er im Grabe den müden Lauf⁸,
Noch am Grabe pflanzt er - die Hoffnung auf.
- Es ist kein leerer schmeichelnder⁹ Wahn¹⁰,
Erzeugt im Gehirne des Toren¹¹,
15 Im Herzen kündigt es laut sich an¹²:
Zu was Besserm sind wir geboren!
Und was die innere Stimme spricht,
Das täuscht die hoffende Seele nicht.

1 künftig = zukünftig, in der Zukunft liegend

2 umflattern = flatternd wie ein Schmetterling um etwas oder jemanden herum fliegen

3 der Knabe, -n = veraltet: der Junge

4 der Jüngling, -e = veraltet: der junge, noch nicht ganz erwachsene Mann

5 locket → lockt; locken = mit Versprechungen oder ähnlichem jemanden dazu bringen, etwas zu tun

6 der Greis, -e = der alte Mann

7 beschließen = hier: beenden

8 der müde Lauf = das müde Gehen des alten Mannes

Mit „der Lauf“ kann hier auch der „Lebenslauf“ gemeint sein.

9 schmeicheln = übertrieben Gutes zu jemandem über diese Person sagen, um sich bei dieser Person beliebt zu machen

10 der Wahn = falsche Vorstellung, an die man glaubt; krankhafte, mit der Realität nicht zusammenpassende Einbildung

11 der Tor, -en = der Dummkopf; ein unkluger, weltfremder Mensch

12 kündigt sich an → kündigt sich an; Infinitiv: sich ankündigen

Arbeitsblatt: Wortschatz zum Thema *Hoffnung*

die Hoffnung, -en [Nomen]
 auf etwas/jemanden hoffen [Infinitiv], hoffte [Präteritum], habe gehofft [Perfektform]
 hoffend [Partizip I]
 hoffentlich [Adverb]

Aufgabe:

Ordnen Sie den Ausdrücken / Nomen-Verb-Verbindungen (links: A, B, usw.) die jeweils passende Umschreibung (rechts: 1, 2, usw.) zu.

- | | |
|---|--|
| A hoffnungsvoll sein | 1 die Hoffnung (nicht) verlieren |
| B (wieder) Hoffnung schöpfen | 2 nur (noch) ein bisschen Hoffnung haben |
| C eine Hoffnung hegen | 3 drückt aus, dass man optimistisch bleibt |
| D jemandem Hoffnung machen | 4 (wieder) beginnen eine Hoffnung zu haben |
| E sich Hoffnungen auf etwas machen | 5 Hoffnung haben (dass etwas passiert) |
| F sich an eine Hoffnung klammern | 6 Hoffnung haben (dass etwas passiert) |
| G einen Funken Hoffnung machen ^x | 7 das Hoffen beenden |
| H die Hoffnung (nicht) aufgeben | 8 in einer schwierigen Situation die Hoffnung nicht verlieren, obwohl ein negatives Ende wahrscheinlich ist |
| I die/eine Hoffnung begraben | 9 jemandem eine Hoffnung geben |
| J „Die Hoffnung stirbt zuletzt.“ | 10 selbst hoffen, dass man etwas bekommt (eine Arbeitsstelle, einen vorderen Platz in einem Sportwettkampf, ...) |

X Vergleiche die Redewendung *das letzte Fünkchen Hoffnung*

Lösungen zum Arbeitsblatt: Wortschatz zum Thema *Hoffnung*

A + 5 oder 6

B + 4

C + 6 oder 5

D + 9

E + 10

F + 8

G + 2

H + 1

I + 7

J + 3

Critical Thinking in the GFL-Classroom Implementation of a Teaching Model

CLEOPATRA KUNDAI CHAPWANYA

University of Zimbabwe

Abstract

The ability to think critically was named amongst four of the most important skills in 2025 by the world economic forum. For students studying German and Linguistics at the University of Zimbabwe critical thinking skills is mentioned as one of the objectives. Foreign language learning itself requires that learners develop the skills to think critically. One of the lessons in which critical thinking skills can be enhanced is the foreign language culture class, in which one deals with information to do with the country or countries, where the target language is spoken and the people, who speak it. The German culture classes at the university of Zimbabwe have for a long time not challenged learners to think critically, instead rote learning is encouraged. This has resulted in students forming stereotypical ideas, which are not questioned or challenged. The underlying paper, therefore, presents a teaching model that could be used to train students in the German culture class to critically reflect on topics they are confronted with. It also demonstrates how the model can be used, by presenting an example of how it was implemented in one of the German culture classes at the aforementioned institution.

Introduction

A study that I carried out in 2016, which investigated the perceptions of GFL-students at the University of Zimbabwe on Germany, as well as observations I made as first a student and then a lecturer of the German section at this institution, revealed that the German culture lessons were deficient in terms of the critical evaluation of topics dealt with. The lessons were more focused on pointing out differences and similarities between Germany and Zimbabwe, in a way that simply led to the reinforcement of North-South stereotypes. Information on Germany was also provided as facts, which the students had to simply learn and memorise. This traditional approach to teaching does not promote or encourage questioning or thinking deeply about the facts provided. Instead students, who would already be coming from an educational background that promotes rote learning as opposed to active learning (vgl. Chawira 2017: 23), would simply be passive recipients of information. In a bid to promote more active learning among GFL students at the above mentioned institution, I suggested that, critical thinking skills be fostered in the learning of German culture. This would then enable learners to question and critically evaluate certain ideas and worldviews that are otherwise presented as facts. Also bearing in mind that the students themselves also have beliefs or ideas that they have never questioned which may be detrimental to the development of intercultural competences. Duron et al. (2006: 160) who define critical thinking as „[...]the ability to analyse and evaluate

information.“ argue that critical thinking enables one to question the source and validity of their beliefs, thoughts and perspectives.

This paper therefore, presents a teaching model, which can be used in teaching German culture at the University of Zimbabwe. The teaching model outlines how critical thinking skills can be fostered alongside the delivery of content, to ensure that student develop the skills to evaluate and analyse the classroom content. The goal is that students learn to be active participants in their own learning process, who are able to evaluate given content and create their own knowledge from it, rather than be passive. This paper seeks to shed light on the proposed teaching model as well as demonstrate, how the model was implemented in one of the German culture classes at the University.

The teaching model

The suggested teaching model proposes that the German culture lessons at the University of Zimbabwe promote critical engagement with course content instead of delivery of facts. Such lessons emphasise the following learning objectives: Students should critically reflect on course content, as they critically evaluate arguments and statements brought forward, in order to then draw reasonable, justified conclusions. They should, therefore, be able to evaluate different perspectives. Students should also ask questions such as, why they are learning a particular topic and what it means to them. Hence, the task of the students is that of analysing, evaluating and where necessary question course content. Question here should not be understood as sheer scepticism, in which one questions everything for no good reason or purpose, but scepticism that is both reasonable and appropriate in a given context. The evaluation of content should take into consideration different perspectives and conclusions drawn from it, should be well explained.

When teaching critical thinking skills, it is important to be sensitive to the context in which one finds themselves. The teaching model, therefore, observes the learning context of students learning German at the University of Zimbabwe. For this reason, the approach selected to teach critical thinking skills is the explicit approach. Critical thinking can either be taught implicitly (students learn to think critically without being aware of it. The critical thinking skills are fostered in how the class content is delivered) or explicitly (students are made aware of the fact that they are being trained to be critical thinkers and critical thinking skills are explicitly presented). For the group of students this paper is focusing on, knowing the importance of learning to think critically would help in motivating them to participate in a process that they are generally not used to.

Efendi (2018:133) also emphasises the importance of students knowing “why and how critical thinking is important for their general development as a student.”

The teaching methods, that one employs in teaching critical thinking skills should be appropriate and necessary for the context in which these skills are to be fostered. Students, that do not have a lot of experience in critical thinking training, require methods, that make the process easier for them to follow. Modelling, which entails the teacher demonstrating to the students, by thinking out loud, how they themselves critically reflect on topics, can be very useful in such contexts. Questioning, which is an integral part of critical thinking, is a method that is a necessity in any given context. The teacher can start by modelling how to ask critical questions which will guide the students on how they can pose such questions. Another possibility in the aforementioned learning context would be cooperative learning methods, which give students the opportunity to learn from each other and solve problems together. Cooperative learning methods that work well in fostering critical thinking skills can be among other things, debates and discussions. Lipman (2003: 100) sees discussions as essential when training critical thinking skills.

There are also measures that should be taken to ensure the effectiveness of the enhancement of critical thinking skills in any given contexts. In the learning contexts of GFL-students at the University of Zimbabwe, it is important to create an atmosphere of understanding and trust, which motivates students to participate in the learning process. Wells (1999: 333) argues that “learning will be most successful when it is mediated by interaction that expresses mutual respect, trust and concern”. To maintain the motivation, students should not be cognitively overstrained. It is, therefore, advisable to teach the critical thinking skills in steps, starting with the ones that are less challenging. The selection of topics to use when training critical thinking skills is also an important factor. Controversial topics are usually the most appropriate when one wants to train students to be critical thinkers. One should choose topics that prompt the students to think critically and ones that are also interesting for them, in order for them to stay motivated.

The teaching model, which was formulated from a thorough review of literature and observation of the learning context, identifies that there are three steps, which have to be followed when training critical thinking skills. The steps are introduction, learning and practicing. Borrowing from Harmer’s lesson phases (2007: 54-56), the teaching model is, therefore, comprised of three phases, which address these three step, the introductory phase, the learning phase and the practising phase. The introductory phase has three objectives, namely: capturing the attention of the students by causing a cognitive conflict, introducing the new topic and explicitly introducing critical thinking skills. In this phase one should aim to create surprise and irritation (Emerson 2013: 11). Creating a cognitive conflict at this stage helps to prompt the whole process of critical thinking, because it

creates the need to want to re-establish a cognitive balance. In the learning phase, students learn the different critical thinking skills alongside class content. In the last phase, students practice the learnt skills. Figure 1 below presents the model, outlining the goals of each phase and the critical thinking objectives to be pursued in it.

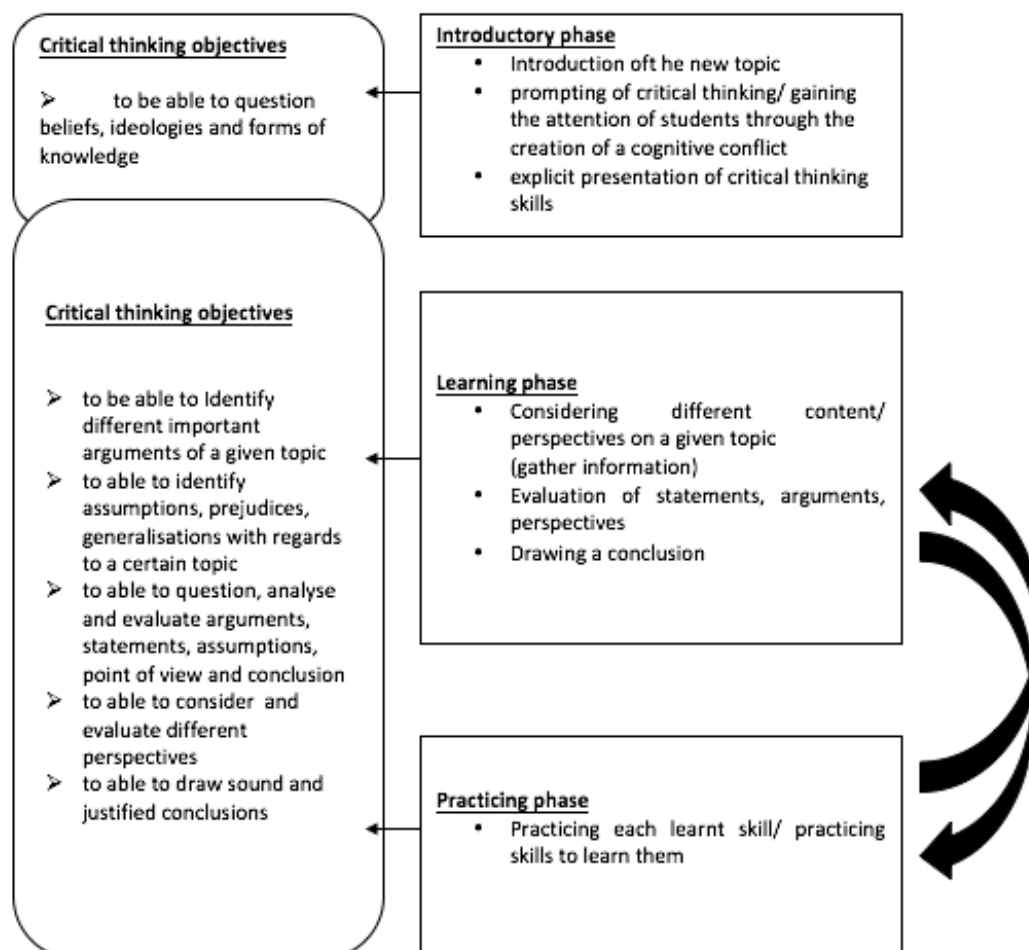


Figure 1: The teaching model for fostering critical thinking skills in the German culture class at the University of Zimbabwe

It is of importance to note that, the last two phases of learning and practising are not easily separated during lessons. In practice, these two phases are strongly interconnected. Critical thinking skills is learnt through practice, practice is, therefore, an integral part of the whole training process.

Implementation of the Teaching Model

In the year 2020, I implemented the teaching model in one the German culture course “Topics in intercultural communication”, which is a compulsory course taken in the second year of study by Dual Honours in German and Linguistics students. Participants of the course were all eleven students, who were in their second year of study at this time. These students’ level of German language was mostly A2, for this reason, I decided to conduct the lessons in English, to enable them to speak without difficulties. Only one topic, which touched on different sub-topics, was chosen for the trial. The topic was “cultural/national identity”. This topic was chosen because it is controversial, which makes it appropriate for the training of critical thinking skills. It is, however, also a topic that is handled when teaching a course, that focuses has the goal of equipping students with intercultural competences, such as the one in this case.

For the implementation of the teaching model in this course, the goals of critical thinking and that of the course had to be aligned, which was done without difficulties as the exploration of intercultural issues have been known to enhance critical thinking skills (Sun Youzhong cited by Hong, Sundaram & Fang 2020, 628). Koyama, Matsumoto & Ohno (2012: 73) even argue that, critical thinking skills are an inseparable part of problem solving in intercultural communication.

Lesson 1: Introduction phase

In the first week the students were introduced to the topic and also to critical thinking skills. The first activity required the students to state what came to mind when they heard the topic “Critical Incidents”. The topic had been done in the previous culture course so this was a revision. “Critical Incidents” are incidents that take place between people of different cultural backgrounds, which usually result in misunderstandings due to cultural differences. In the next exercise, students were required to come up with their own possible critical incidents that could occur between Zimbabweans and Germans. After coming up with the incidents and presenting them in class, students were asked to work in groups and analyse their critical incidents. The goal was to determine, what ideas or stereotypes they had about Germans and Zimbabweans, which inspired their critical incidents. This was the first exercise that promoted the students to reflect on their thinking. The ideas and stereotypes that they discovered, were behind their created incidents, were discussed in class and reflected upon. Students then watched a video, which presented a homogenous image of Germans. In the video, positive but widespread stereotypes of Germans were named. After watching the video, there was a discussion held on what the students thought about what they had seen and about the German image

that had been portrayed. The German image shown in the video was very similar to the ones which the students had, as shown by some of the critical incidents they had come up with and their perspectives in the discussion held after watching the video.

Lesson 2: Introduction phase

In the second lesson after reflecting on what had been learnt in the first lesson, a video, which showed a more heterogeneous German image was shown. In the video, Germans of different religions and ethnicities answered the question, “what is a German?”. The purpose of showing this video was to create a cognitive conflict and make students reflect on their own beliefs about what it means to be German. The discussion held, after watching this video showed that the students had not considered being German as something that could be heterogeneous before.

At this point the discussion shifted to the question of what a Zimbabwean is. Most students described Zimbabweans as people who could speak the local language and people who practiced the Zimbabwean culture. The lecturer posed questions such as, “how exactly do you define the Zimbabwean culture?”, in order to prompt students to think deeply about what they were saying. Some students also described Zimbabweans as people who could speak the local languages, especially Shona. The lecturer also posed critical questions such as, what these students thought about white Zimbabweans, who were born and grew up in Zimbabwe but cannot speak local languages. This exercise indicated, that students had difficulties to come up with an all inclusive definition of what it means to be Zimbabwean.

Students were then asked what they believed to have shaped their ideas on what it means to be German. They stated among other things, the history of Europe that they had learnt in school, in which Germany was presented as a nationalist state and the German identity was defined based on one’s ethnic background. Another source of influence mentioned was the Media, which according to the students’ responses presented a homogeneous German image. The students also pointed out, that the German lessons were also another source for their ideas on what it means to be German. They argued that in the lessons, Germans are presented as punctual, direct and organised among other things. At this point critical thinking was explicitly introduced and the necessity to question and evaluate one’s own opinions, ideas and beliefs as well as new information, that one comes across, was emphasised. Students were informed they would learn, how to reach justified and thought out conclusions, through the analysis and evaluation of statements, worldviews, opinions, ideas and general information. The importance of learning these skills was further emphasised.

Lesson 3: Learning and Practice phase

After the introduction, the next step was to now work closely with the topic and to train students in critical thinking performance. The first step in this phase was to get to know more about the topic at hand. As a way to start the process of getting a better understanding of the topic, two articles were read and discussed in class. One of these two texts, was written by Malte Lehming in 2018. The text which was titled „Deutsche Identität: Fremd im eigenen Land? Das verbindet!“, described how, a lot of Germans feel like foreigners in their own country. In the second text, which was written in 2017 by Oliver Kranz with the topic „Steckt Deutschland im Identitätskonflikt“, the author deals with the question of what is meant by terms such as German identity, German values and German culture.

During the reading exercise it was important to identify and discuss arguments, that were presented in the texts. It was important to understand, what the articles were saying about the question of cultural identity or national/German identity. At the end of the lesson, students were given links to other articles, which they had to read on their own. One of the articles, which was written by Catherine Newmark (2017), was titled „François Jullien: „Es gibt keine kulturelle Identität“: Kluger Essay kritisiert den Kulturkampf“. The text focused on François Julliens argument, that there is no cultural identity. Instead of the term cultural identity, he suggests that the term cultural resources be used, when one wants to refer to differences between cultural groups. Using the example of whether Europe is influenced by Christian values or secular, he argues, that both Christianity and enlightenment are to be seen as resources of the European culture but none of the two determines the European identity. The other article which had the topic „Spaltung der Gesellschaft?: Wir brauchen neue Debatten zur Identitätspolitik“ and was from Paula-Irene Villa Braslavsky (2020) criticised identity politics, which focuses on categorising people from different cultural groups on the basis of their ethnical identity. Students were asked to identify the arguments in the texts, in order for them to gather more information on the topic.

Lesson 4: Learning and practice phase

In the forth lesson the critical evaluation and analysis of texts was introduced. The students had to learn how to evaluate and analyse statements and arguments in texts. For the purposes of this exercise, students were given two scientific papers, which they had to analyse: „Migration, Islam and National Identity“ from Götz Nordbruch (2011), which focused on the relations between Immigration, Islam and the German identity. The second paper: „Becoming Zimbabwe or Becoming Zimbabwean: Identity, Nationalism and

State-building“ from Alois S. Mlambo (2013) deciphered the topic of the Zimbabwean identity. Students also received the following questions from the lecturer, which had to guide them in their evaluation:

1. Which assumptions, claims and/or arguments are brought forward by the author?
1. Were these supported, explained or justified? If yes, how? (was there any evidence or citations?)
2. Do you find the supporting evidence or arguments to be justified?
3. Is the argument as a whole balanced or biased? (Does it consider different perspectives or only focuses on one?)

The students had to write down responses to these questions, so that they could take time to think about their answers. This exercise was done individually.

Lesson 5: Learning and practice phase

The exercise that the students had worked on individually was revised in class. For the revision, an article from Brandon Tensley (2015) titled „The newest new German Identity” was provided to the students for them to read before the lesson. The text discussed how Germany had developed a new identity. Using the text, the lecturer demonstrated how the questions, which had been given in the last lesson, were supposed to be answered. As an example, the lecturer picked out a claim from the text and explained why she believed this was a claim. She then went on to point out arguments in the text that were used to support the claim. The students were then asked to pick out their own claims, explain why they believed these to be claims and also point out evidence in the text, which showed that these claims had been supported or not.

After this short exercise, the texts which had been used on the individual work in the previous lesson were then evaluated and analysed again in plenum. At this point, good and well presented arguments as well as evidence to support these were identified. Claims, assumptions and generalisations that were unwarranted were also pointed out. The goal of this exercise, was not just to identify sound arguments or unfounded claims but also to show the students how they themselves could present sound arguments.

To encourage further practice of the skill learnt and to help students in the process of making justified conclusions, a debate was planned on the topic of German identity. The debate was based on the question of whether or not immigration was the reason why the question of what it means to be German was difficult to answer. In preparation for the debate students had to read more material on the topic, which meant that they would

exercise the first skill of gathering information and the second one of evaluation and analysis, as they had to gather sound arguments for the debate.

Lesson 6: Learning and practice phase

The debate was held in the seventh lesson. The class was divided in two groups, one group had to support and the other group had to oppose the claim made in the given topic. Through it, the students practiced to construct well thought out arguments, as well as to identify weak arguments, which were not backed by convincing evidence or explanations. Taking part in the debate also helped the students in constructing and posing critical questions. During the debate students were asking each other critical questions, such as those requiring clarity or those pointing out the weak points in a given argument. Students had to pay a lot of attention to the arguments that were being brought forward by the others. They pointed out when claims made were not in line with evidence or explanation given to support them. After the debate, the lecturer emphasised the importance of explaining or supporting one's claims when making an argument. The use of critical thinking skills was praised in order to keep the students motivated.

Lesson 7: Learning and practice phase

Before lesson 7, students were asked to watch a documentary on the topic "Afro-Germany-being black and German" in preparation for class. During the lesson the film was discussed. The documentary handled the question of the German identity from the perspective of the black Germans. It set off by demystifying the perception that all Germans have blue eyes, blonde hair and white skin and introduced the Afro-Germans, who have kinky hair and dark skin. Through a series of interviews, the documentary uncovered how the Afro-Germans live in Germany, focusing on their struggles of being marginalised due to their appearances. Different Afro-Germans, who were either born in or migrated to Germany participated in the interviews.

Before the discussion, students were encouraged to ask questions and to react to the perceptions of the others. One of the questions asked had to do with the term Afro-German, who coined the term and what it really means. Some students found the term discriminatory, while others believed it simply showed one's ethnical background. From the discussion on the question of the term Afro-Germany and similar terms such as German-Turks, a controversial discussion ensued. The discussion was prompted by a question posed, on whether the national identity of a person changes or should change

because one has migrated to a new country. It was insinuated in the question, that the way one looks, is a clear indicator of their ethnical background and hence their national identity. A respondent to this question argued that, such a question shows one is defining national identity only based on ethnicity, which should be the case.

The discussion held on the documentary helped the students to practice supporting their opinions or perceptions on a given topic and also reacting to what other students think. It was important that the students practiced to ask and respond to critical questions.

Lesson 8: Learning and practice phase

In the eighth lesson the topics: „Interkulturelle Kompetenzen“ and „Barrieren zur interkulturellen Kommunikation“ were looked at. Students had received reading material on this topic in the previous lesson. The topics were discussed in relation to migration, integration and assimilation. During the discussion, students reflected on their different intercultural experiences outside Zimbabwe and what they learnt from them. The central question was, what challenges they faced and what they think might have caused those challenges.

Lesson 9: Learning and practice phase

The topic „the role of intercultural communication in the integration and assimilation of immigrants“ was discussed in the ninth lesson based on a text named "Notwendigkeit effektiver interkultureller Kommunikation: Immigrations- und Assimilationsfaktoren“, which the students had been instructed to read before the lesson. In the discussion, we looked at which role the migrants or refugees and the Germans should play in ensuring that assimilation and integration take place smoothly. Some argued that, the migrants or refugees who find themselves in Germany should assimilate into the German culture, they should live by the rules of the country. Others, however, defended the position that, even though it is important for migrants and refugees to assimilate, Germans should not ask these people to simply let go of their own values and belief systems. During the discussion it was important to defend one's position by providing sound arguments in support of it.

Lesson 10: Reflection

In the last lesson the class discussion was held to discuss, whether and how the perspectives of the participants in regards to the topic of national/cultural identity had changed. The discussion revealed that the participants had gained a lot of insight into the topic, they had come to the understanding that, a national/cultural identity is not something that is easily defined. They had also gotten an understanding of the topic of German identity and its complexities. The students had also learnt, to critically reflect on the different perspectives on this topic. In the discussion we looked at the advantages and disadvantages of group identities specifically in the form of national identities. We reflected on how a group can identify itself, without discriminating others.

Discussion and Conclusion

Presented in this paper is an example of how the teaching model can be used in one of the culture lessons at the University of Zimbabwe. The model was formulated for the context at the University of Zimbabwe, taking into consideration the background of these students. For this reason, it may not be generally applicable to every context, as different contexts favour different strategies. In this particular example, I chose to focus on one complex topic to learn and practice different critical thinking skills that I wanted to foster. This does not mean that, when using this model one should be limited to teaching only one topic. It is still possible and may be more interesting for the students, to teach different topics and then focus on fostering different skills with each different topic. It is important to note that the critical thinking performance of students was tested before and after the implementation of the model to test its effectiveness. The results showed, that the model could be effective in fostering critical thinking skills because a number of students increased in their critical thinking performance after they had been taught using the model.

Notes

1 The study I carried out in 2016 was my masters research. An article on this study was published in 2018 in *Aufsätze zur (ost-)afrikanischen Germanistik: Beiträge zur transkulturellen Wissenschaft* Band 6.

2 This paper is an extended version of a paper published in *Acta Germanica* in 2021. The article published in *Acta Germanica*, presents the model more explicitly. This paper, however, is more focused on demonstrating how the model can work, using a specific topic.

Literature

Class material

BRASLAVSKY, PAULA-IRENE VILLA 2020. Spaltung der Gesellschaft? Wir brauchen neue Debatten zur Identitätspolitik. URL: <https://causa.tagesspiegel.de/gesellschaft/spaltet-identitaetspolitik-die-gesellschaft/wir-brauchen-neue-debatten-zur-identitaetspolitik.html> [14. März.2020]

LEHMING, MALTE 2018. Deutsche Identität Fremd im eigenen Land? Das verbindet! URL: <https://www.tagesspiegel.de/kultur/deutsche-identitaet-fremd-im-eigenen-land-das-verbindet/23077534.html> [14. März 2020].

MLAMBO, ALOIS S. 2013. Becoming Zimbabwe or Becoming Zimbabwean: Identity, Nationalism and State building. URL: <https://www.researchgate.net/publication/290080124> [20.März 2020].

NEWMARK, CATHERINE 2017. François Jullien: „Es gibt keine kulturelle Identität“ Kluger Essay kritisiert den Kulturkampf. URL: https://www.deutschlandfunkkultur.de/francois-jullien-es-gibt-keine-kulturelle-identitaet-kluger.1270.de.html?dram:article_id=400193 [14. März 2020].

NORDBRUCH, GÖTZ 2011. Migration, Islam and National Identity. URL: https://www.researchgate.net/publication/265353277_Germany_Migration_Islam_and_National_Identity [20. März 2020].

TENSLEY, BRANDON 2015. The Newest New German Identity. URL: <https://www.newamerica.org/weekly/the-newest-new-german-identity/> [04. März 2020].

Secondary literature

CHAWIRA, MICHAEL 2017. Constructing an enabling learning environment for the development of critical thinking skills in history teaching. Unveröff. Doktorarbeit. University of the Free State. URL: <http://scholar.ufs.ac.za:8080/xmlui/bitstream/handle/11660/6854/> [04. Mai 2019].

DURON, ROBERT / BARBARA LIMBACH / WENDY WAUGH. 2006. Critical Thinking Framework for Any Discipline. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 17 (2), 160-166.

EFENDI, NASORI 2018. Analysis of students critical thinking in writing argumentative essay. In: *International Journal of Language Education & Cultural Review* 4 (2), 132-137.

EMERSON MARNICE K. 2013. A Model For Teaching Critical Thinking. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540588.pdf> [20. Juni 2020].

HARMER, JEREMY 2007. How to teach English. London: Pearson Longman.

HONG, LI / SC SANDARAM / WANG FANG 2020: Intercultural Communication Competence with Critical Thinking on Foreign Language Teaching in Universities under Globalization. In: *Journal of Critical Reviews* 7(11), 627-630. <http://www.jcreview.com/?mno=117894> [03.12. 2020].

LIPMAN, MICHAEL 2003. *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

KOYAMA, YUKIE / KAHOKO MATSUMOTO / HIDEKI OHNO 2012. Teaching Intercultural Competence and Critical Thinking in EFL Classes in Japan – Developing a framework and teaching material. In: *Proceedings of the 17th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. http://paaljapan.org/conference2012/proc_PAAL2012/pdf/poster/P-13.pdf [10.04.2021].

WELLS, GORDON 1999. *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bildung für nachhaltige Entwicklung im kamerunischen DaF-Unterricht

Plädoyer für mehr Orientierung und Potenzialnutzung

NANGA-ME-ABENGMONI LÉONEL

École Normale Supérieure, Bertoua

NGOEI NDINGA NYADAO HAMADOU

Universität des Saarlandes, Saarbrücken

Abstract

This article deals with the education for sustainable development in German as foreign language lessons in Cameroon. It shows the transformative potential of the actual competence-oriented learning and gives suggestions for a successful combination of the two approaches in the daily school practise. The contribution, which is a plaidoyer for the educational policies and curricula in Cameroon to be more focussed on the sustainable development goals, ends with some perspectives for the successful implementation of the UN-agenda 2030 in Cameroonian German courses based on an ongoing plastic waste management school project in the Framework of Greening Africa Together CO2 Compensation.

Einleitung

Im Jahre 2015 haben sich die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen (UNO) für neue Zielsetzungen beschlossen, die nach den 15 Millenniums-Entwicklungszielen die internationale Politik leiten muss. Neben dem nicht zu übersehenen Scheitern der ersten formulierten Hoffnung einer halbierten Armutsreduzierung bis 2015 in der Welt (vgl. Vereinte Nationen 2015) haben die 193 UNO-Mitgliedstaaten in ihrer neuen Vision die Ambition einer nachhaltigen Bewahrung des Planeten ausdrücklich geäußert. Die nachhaltige Entwicklung, die oft als jene Entwicklung definiert wird, in der die Befriedigung der aktuellen Bedürfnisse unserer heutigen Generation nicht die Entwicklungsmöglichkeiten zukünftiger Generationen gefährdet, lässt sich in 17 entsprechenden Zielen der UNO-Agenda 2030 konkretisieren (vgl. Resolution der Generalversammlung UNO 2015: 15). Dabei handelt es sich um eine universelle Agenda, wie alle Länder - unabhängig von Einkommensniveau und Entwicklungsstandard - ihre Entwicklungsmeilensteine planen und durchführen müssen.

Unter dem vierten nachhaltigen Entwicklungsziel (SDG4) werden alle Maßnahmen zur globalen Nachhaltigkeitsagenda zusammengefasst, die für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherstellen müssen (vgl. UNESCO 2017: 1). Hierfür gilt das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Schlüsselbegriff, denn es wird erwartet, dass nicht nur die bildungspolitischen Regularien und Curricula, sondern vor allem die methodisch-

didaktischen Prinzipien der Unterrichtspraxis sich an einer Förderung der nachhaltigen Entwicklung in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen orientieren. So setzt sich beispielweise das aktuelle kompetenzorientierte DaF-Curriculum in Kamerun zum Ziel, nicht nur die Lernenden zur Selbständigkeit und zum lebenslangen Lernen (d.h. die Zusammenführung von formellen, informellen und nicht-formalen Lernarten¹) zu befähigen, sondern auch sich für nachhaltige Entwicklung einzusetzen und eine verantwortungsvolle Staatsbürgerschaft zu übernehmen (vgl. Programme d'Étude d'Allemand Classes de 4eme et de 3eme 2023).

Der vorliegende Beitrag, dessen Fokus auf dem Deutschunterricht in Kamerun liegt, zielt darauf ab, das Veränderungspotenzial des BNE-Ansatzes in dem aktuellen kompetenzorientierten DaF-Unterricht an kameruner Sekundaraschulen zu untersuchen und davon ausgehend Möglichkeiten zur effektiven Integration der BNE in die DaF-Praxis darzustellen. Bisher wurde die Thematik der nachhaltigen Entwicklung im DaF-Unterricht anhand literarischer Texte aus dem Lehrwerk erarbeitet (vgl. Lemofouet & Djomo 2019), ohne die nötigen BNE-Kompetenzen einzubeziehen. Dieser Beitrag versteht sich daher als ein Plädoyer, in dem der Versuch unternommen wird, nach einer definitorischen Annäherung der BNE ihre relevanten Kompetenz- und Theoriemodelle zu erörtern. Daran anschließend wird die Entwicklung des kamerunischen DaF-Unterrichts bis zur aktuellen Tendenz der Kompetenzorientierung dargestellt, um schließlich das Mehrwertpotenzial von BNE für die heutige Lehr-/Lernpraxis anhand eines mit den Lernenden durchgeführten Plastikmüllprojektes (im Rahmen der CO₂-Kompensation von dem Netzwerk Greening Africa Together – GATo) aufzuzeigen.

Was ist BNE?

BNE ist eine deutsche Übersetzung des Konzepts *Education for Sustainable Development (ESD for 2030)*, das von der aktuellen UNESCO-Agenda für Bildung gefördert wird. Es handelt sich gleichzeitig um ein bildungstheoretisches und -praktisches Konzept, bei dem eine Veränderung der curricularen politischen Zielsetzungen sowie der methodisch-didaktischen Unterrichtspraxis erst auf einer internationalen globalen Ebene für die jeweiligen nationalen Rezeptionen und Implementierungen vorausgesetzt wird. Der Paradigmenwechsel in Bezug auf BNE ist auf die im Jahre 1992 in Rio de Janeiro verabschiedete Agenda 21 zurückzuführen, in der eine neue Orientierung der Umweltbildung beschlossen wurde, um in einem globalen Zusammenhang die Problematik der Gerechtigkeit, der sozio-ökonomischen und kulturellen Implikationen des Mensch-Natur-Verhältnisses zu berücksichtigen (vgl. Barth 2021: 36). Die heutige allgemeine Feststellung, die die Verbreitung der BNE weltweit motiviert, ist die defizitäre Integration von Lehr-/Lerninhalten rund um die Umwelt, wie auch die zahlreichen sozio-politischen und logistischen Hürden für die Förderung des lebenslangen Lernens und der

nachhaltigen Frieden- und Umweltbewahrung (vgl. UNESCO 2021). Das Ziel der BNE besteht daher darin, die Menschen in allen Bildungseinrichtungen - sei es der Primar-, Berufs-, Sekundar- und Hochschulen oder beim informellen und non-formalen Lernen - auf der Grundlage von fundiertem Wissen über globale Zusammenhänge dazu zu befähigen, kreativ und verantwortungsvoll zur Gestaltung von Gegenwart und Zukunft im Sinne einer nachhaltigen und gerechteren Welt beizutragen (vgl. Barth 2021: 36). Dabei ist die Kompetenzentwicklung sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden und Multiplikatoren ein prioritäres Feld der BNE.

Kompetenzmodell für BNE

BNE beansprucht eine Menge von (Teil-)Kompetenzen, die nicht nur in den jeweiligen Lernbereichen fachbezogen, sondern vor allem für eine ganzheitliche Bildung universell und lebensweltlich verankert sind. D.h., die BNE dient dem Erwerb von lebensrelevanten (Teil-)Kompetenzen, die allein nicht als Fächer fungieren oder in einem einzigen Fachbereich des formellen Lernens wiederzufinden sind, sondern sie versteht sich als ein Handlungsfeld, in dem Wissen aus den unterschiedlichen Fächern sowie aus den lebensrelevanten Erfahrungen und Bedürfnissen einfließen muss und in vielfältiger Form bereichert, erweitert, neu kontextualisiert und aus seiner eigenen Perspektive reflektiert wird. De Haan fasst unter seinem Konzept „*Gestaltungskompetenz*“ die wichtigsten Bestandteile zur Entwicklung eines Kompetenzmodells für BNE zusammen.

Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklung in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen. (De Haan 2007)

Er identifiziert im Gegensatz zu den damals vorherrschenden inputorientierten Lehrplänen und didaktischen Ansätzen zwölf am Output orientierte Handlungsfähigkeiten, die im Unterricht durch das binäre Schema „vorhanden“ oder „nicht vorhanden“ überprüft werden können (vgl. De Haan 2008: 32ff.). Es handelt sich um:

- Die Sach- und Methodenkompetenz (*T1. Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauend; T2. Vorschauend denken und handeln; T3. Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln; T4. Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können*).
- Die Sozialkompetenz (*T5. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können; T6. An Entscheidungsprozessen partizipieren können; T7. Sich und andere*

motivieren können aktiv zu werden; T8. Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können).

- Die Selbstkompetenz (T9. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können; T10. Selbständig planen und handeln können; T11. Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können; T12. Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlagen nutzen können).

Ein anderes daran anschließendes Kompetenzmodell für BNE bildet das fünfdimensionale Modell Beckers (2013: 197), in dem die zu unterrichtenden Komponenten der BNE in Form eines fünfzackigen Sterns graphisch dargestellt werden.

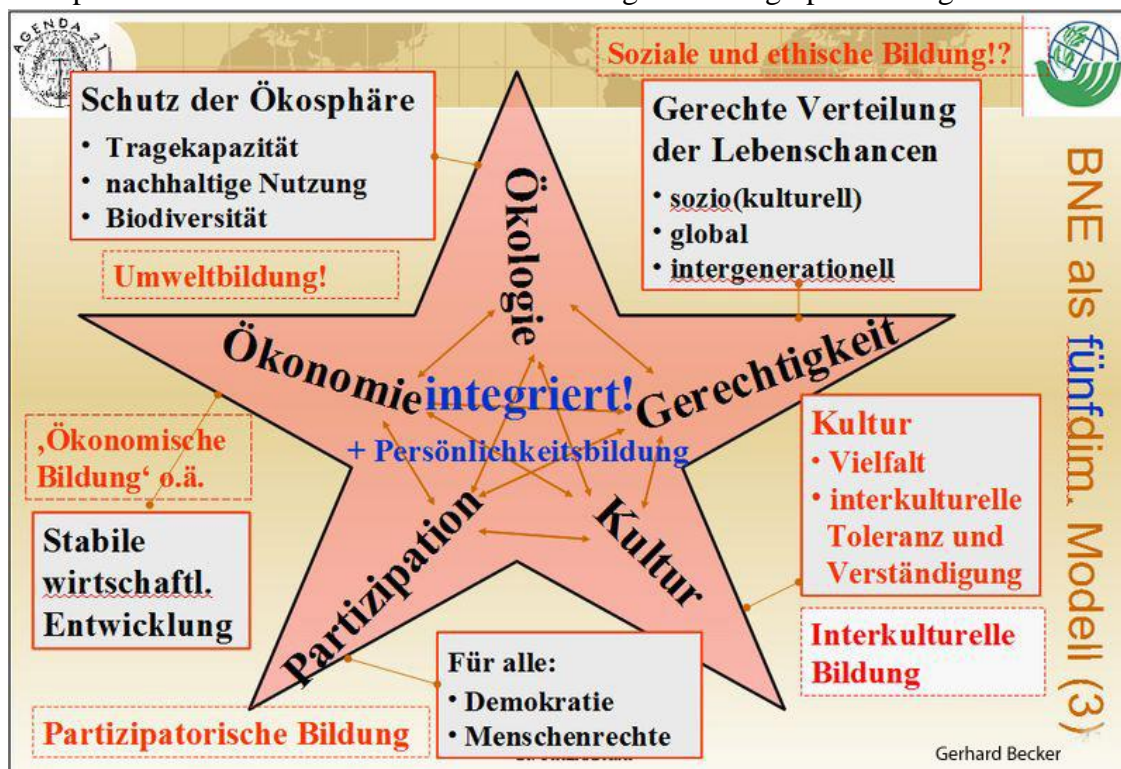


Abbildung 1: Stern² der BNE

Hier versteht sich die BNE als kein additiver, sondern als ein integrierter, integrierender und holistischer Ansatz, wobei die nachhaltigkeitsethischen und -bezogenen Orientierungen und Kompetenzen gefördert werden (ebd.). Zusätzlich zu der seit der Rio-Konferenz proklamierten Umweltbildung müssen durch die BNE ökonomische, partizipatorische, sozial-ethische und interkulturelle Bildungsziele verfolgt werden. Daneben gibt es eine eigenständige Berücksichtigung mit ihren verschiedenen Bedeutungen von den fünf Dimensionen des BNE-Sterns, die direkt für die Persönlichkeitsbildung des Lernenden mitwirkend interagieren.

- Die Gerechtigkeit (gerechte Verteilung der Lebenschancen auf den soziokulturellen, globalen und intergenerationellen Ebenen);
- Die Ökologie (Schutz der Ökosphäre, Tragekapazität und Biodiversität, nachhaltige Nutzung der Ressourcen);
- Die Ökonomie (stabile wirtschaftliche Entwicklung);
- Die Partizipation (Förderung der Demokratie und der Menschenrechte für alle);
- Die Kultur (Vielfalt, interkulturelle Toleranz und Verständigung).

Ebenfalls liefert der Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung in Deutschland von Schreiber & Siege (2016: 97) eine zwar nicht abgeschlossene doch für die einzelnen lernbereichsspezifischen Anforderungen anwendbare BNE-Themenliste. Diese einundzwanzig Lehr-/Lerninhalte werden im Rahmen des sog. Sachunterrichts an deutschen Gymnasien und Realschulen (vgl. Barth & Bürgener 2020) besonders berücksichtigt und umfassen die folgenden Themenbereiche: (1) Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion; (2) Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder; (3) Geschichte der Globalisierung: vom Kolonialismus zum „global village“; (4) Waren aus allen Welt: Produktion, Handel und Konsum; (5) Landwirtschaft und Ernährung; (6) Gesundheit und Krankheit; (7) Bildung; (8) Globalisierte Freizeit; (9) Schutz und Nutzung von natürlichen Ressourcen und Energiegewinnung; (10) Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts; (11) Globale Umweltveränderungen; (12) Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr; (13) Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit; (14) Demografische Strukturen und Entwicklungen; (15) Armut und soziale Sicherheit; (16) Frieden und Konflikt; (17) Migration und Integration; (18) Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte; (19) Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen; (20) Global Governance – Weltordnungspolitik; (21) Kommunikation im globalen Kontext.

Whole School Approach oder ganzheitlicher BNE-Ansatz

Seit ihrer Entstehung in den 90er Jahren hat die BNE schon mehrere Entwicklungsphasen erlebt. Über die Phase der „Bindestrich-Pädagogiken“ hinaus, wobei die Umwelt- und Friedenbildung modellhaft in Schulprojekten einer wichtigen Bedeutung beigemessen wurden, integrierte BNE in einem weiteren Schritt und auf Basis neuer lernpsychologischer (soziokonstruktivistischer und soziokultureller) Erkenntnisse die Prinzipien des selbstgesteuerten, projektorientierten, fachübergreifenden, lebensweltlich relevanten sowie kollaborativen Lernens in ihr Arbeitsprogramm (vgl. Barth 2021). Ebenso wichtig heutzutage bei der Erweiterung von BNE ist die Berücksichtigung der bisher bildungsfernen, außerschulischen Lernarten (das informelle und nicht-formale Lernen), die sich zwar oft nicht zielgerichtet oder bewusst vollziehen, aber eine ganzheitliche lebenslange BNE garantieren. Schärer & Bosset (2021) definieren diesen

ganzheitlichen Institutionsansatz (auch Whole School Approach genannt vgl. Adomßent et al. 2007) folgendermaßen:

Der Whole-School-Ansatz (WSA) steht für die Kohärenz zwischen Wissen und Handeln. In Bezug auf Nachhaltigkeit heißt das: Sie wird nicht nur im Unterricht thematisiert oder punktuell mit Aktivitäten gefördert, sondern die Schule wird als Ganzes neu gedacht. Beim WSA handelt es sich um einen pädagogischen Ansatz, der alle Aspekte des Schullebens vereint: die Leitung, das pädagogische Konzept, den Lehrplan, die Lernmedien, die Aktivitäten in der Schule und all ihre Räumlichkeiten. (Schärer & Bosset 2021: 8)

Die Schule fungiert daher - wie das Beispielbild unten verdeutlicht - als ein Mikrokosmos der Gesellschaft, in dem die relevanten Ziele des Lehrplans zusammen mit verantwortungsbewusstem Ressourcenverbrauch, gemindertem CO₂-Ausstoß, einem Einsatz für globale Gerechtigkeit und Solidarität, einer Steigerung demokratischer Partizipation, Inklusion sowie der Bearbeitung und Lösung von soziokulturellen Konflikten handlungsorientierend gleichzeitig gefördert werden müssen (vgl. Reich 2020: 26).

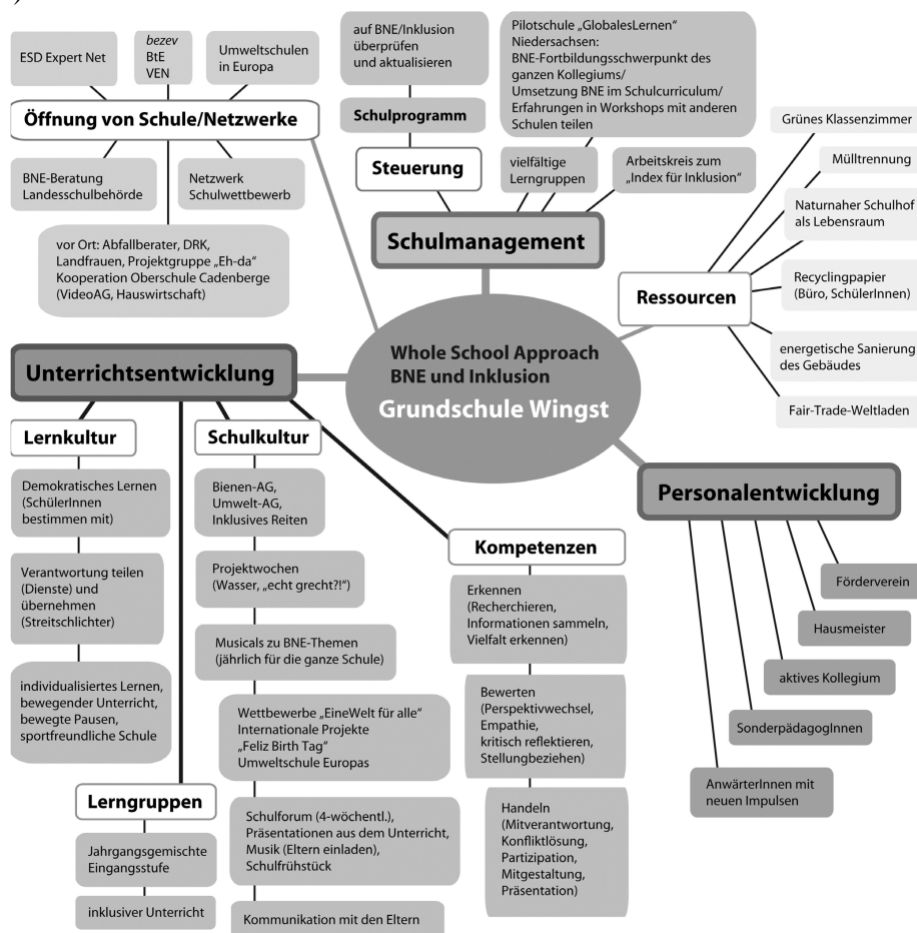


Abbildung 2: Whole School Approach (vgl. Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit 2019: 18)

Hierfür sind vier Ebenen für die Realisierung eines ganzheitlichen BNE-Ansatzes notwendig (ebd.):

- Der Unterricht, das Curriculum, das Lernen in der Schule, woran Lehrende und Lernende als Unterrichtsakteure beteiligt sind;
- Die Schule mit ihren Gebäuden, ihrer Organisation, ihren Ressourcen für das Lehren und Lernen, deren Betrieb von der Schulverwaltung zusammen mit den Eltern geregelt wird;
- Der Staat mit seinen Kommunen als Schulträger und den länderspezifischen Aufsichtsbehörden und Schulministerien, die eine administrative Entscheidungsinstanz bilden;
- Die Bildungspolitik und breitere Öffentlichkeit, die Gesetze und Regeln festlegen.

In der ganzheitlichen Beschäftigung mit BNE werden daher einerseits inter- und transdisziplinäre komplexe Problemstellungen im Unterricht angeboten, die eine Förderung zwischenfachliche Lerngelegenheiten, wie auch regionale und internationale Kooperationen ermöglichen; andererseits werden eine Zusammenarbeit mit externen Schulpartner*innen und ein realweltliches Engagement in der Sozialumgebung, das sich mit einer Vielzahl von curricularen und extracurricularen Lernaktivitäten verwirklichen lässt, in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Barth 2021).

Geschichte des Deutschunterrichts in Kamerun

Die Beherrschung der Gegenwart setzt die Kenntnis der Vergangenheit voraus. Deutschunterricht in Kamerun hat eine lange Tradition. Er ist die Frucht der kolonialen Begegnung zuerst mit Deutschland und dann mit Frankreich³. Viele Forscher*innen haben sich damit befasst. Darunter sind die Arbeiten von Ruppel (1912), Schlatter (1916) Gomsu (1987), Ngatcha (2002), Gouaffo (2008), Djomo (2009) und Zang Zang (2010) zu zählen. Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit diesen Arbeiten lässt sich im Großen und Ganzen die Geschichte des Deutschunterrichts in Kamerun bis dato in drei ungleichen Zeiträumen schildern: Dem Zeitraum des Eindringens und Durchsetzung der deutschen Sprache (1884 bis 1916), dem Zeitraum der ‘Französisierung’ des Deutschunterrichts (von 1918 bis 1967), und zuletzt dem Zeitraum der ‘Afrikanisierung’ des Deutschunterrichts (von 1967 bis heute).

Periode des Eindringens und Durchsetzung der deutschen Sprache in Kamerun (1884 bis 1916)

Historisch gesehen wurde Kamerun offiziell ab 1884 zum Schutzgebiet Deutschlands gemacht. Erst im Jahr 1888, also vier Jahre danach, wurde der Grundstein des kolonialen Bildungssystems durch die Eröffnung der ersten Regierungsschule in Bonamando, in

Duala (die Küstenregion) gelegt, in der Theodore Christaller als der allererste Lehrer gedient hat. Außer dieser wurden auch die sog. Missionsschulen von der Basler Mission und den Priestern der amerikanischen Baptist Mission gegründet. Obwohl es eine gute Koexistenz zwischen den beiden Schularten gab, lag dabei ein Paradoxon vor: Während die erste zwecks der ‘Germanisierung’ der Kameruner (Schlatter 1916: 218) sich des Deutschen als einzige Unterrichtssprache zum Schaden der lokalen Sprachen bediente, versuchte die zweite aus Wirksamkeitsgründen für das Erlernen und die Evangelisierung die lokalen Sprachen im Unterricht zu bewahren (vgl. Gomsu 1987). Aufgrund dieser linguistischen Kontroverse und fehlenden Uneinigkeit zwischen der Kolonialregierung und den Missionaren einerseits und andererseits des Willens zu der Schaffung deutschsprachiger lokaler Beamten für die Kolonialadministration (Zang Zang 2010: 89) erließ der Gouverneur von Zimmerer 1891 eine Verordnung, die Deutsch dem Status der einzigen im Unterricht in allen Schulen zu verwendende Sprache zuschrieb. Der folgende Textauszug der Verordnung verdeutlicht es besser:

In Eingeborenschulen ist als Unterrichtssprache und als Gegenstand des Sprachunterrichts neben der am Schulorte herrschenden Eingeborensprache keine andere lebende Sprache zugelassen als die deutsche. An Stelle der am Schulorte herrschenden Eingeborensprache kann mit Genehmigung des Gouverneurs eine verwandte Sprache treten. (Ruppel 1912)

Daraus wird ersichtlich, dass die Kolonisierung nicht nur ökonomisch, gebietsbezogen, sondern auch gezielt kulturell orientiert war. Die Ausbeutung der Böden, Naturressourcen und die Unterdrückung der Menschen waren von einer sprachlichen Dominanz begleitet. Indes durch das Erlernen einer Sprache lässt sich zugleich eine Kultur vermitteln. Im Wissen, dass in der Didaktik der Fremdsprachen das Erlernen einer zweiten oder tertiären Sprache gut erfolgen kann, wenn Nuancen mit der Muttersprache berücksichtigt werden oder eine Überbrückung mit ihr geschaffen wird (vgl. Bassock 2010: 76), hatte diese Ablösung der lokalen Sprachen zugunsten des Deutschen eine klare Implikation: Dieses Schulmodell musste die Kameruner zu ‘Deutschen’ bilden, d.h. die deutschen Denk- und Verhaltensweisen übertragen und somit zur Verdrängung und der Entfremdung von der eigenen Kultur beitragen.

Zeitraum der ‘Französisierung’ des Deutschunterrichts (1918 bis 1967)

Aufgrund seiner Niederlage im ersten Weltkrieg verlor Deutschland seine Kolonien in Afrika, darunter die Kolonie Kamerun, die von nun an von Frankreich und Großbritannien regiert wurde. Die beiden Mächte teilten sich das Land: England besaß den westlichen Teil und Frankreich den östlichen Teil Kameruns. Die Kameruner Germanisten Gomsu (1987), Gouaffo (2008: 2) und Djomo (2009: 20) machen begreiflich, dass Frankreich die ersten Jahre systematisch den Deutschunterricht aus dem Lehrcurriculum abschaffte. Zang Zang (2010) seinerseits spricht von einer reinen

‘Entgermanisierung’ Kameruns, da alles, was im Land mit Deutschland zu tun hatte, musste ausgeräumt werden. Auch wenn sich die deutschlandfreundlichen lokalen Eliten dieser Norm entzogen, erfolgte eine systematische ‘Französisierungspolitik’ in diesem Teil des Landes. Dies manifestierte sich auch dadurch, dass der französischen Sprache eine Alleinherrschaft in allen Schulen im Land zugesagt wurde. Im Journal Officiel de l’Etat du Cameroun wurde von der französischen Regierung festgeschrieben: „La langue française est la seule en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays“ (Journal Officiel 1924: 175). Erst ab 1952 mit der Gründung des ersten Gymnasiums in Yaoundé (des Lycée Général Leclerc) konnte Deutschunterricht „à la française“ wieder auftauchen. Diesmal wurde Deutsch anhand von französischen Deutschlehrer*innen, Lehrwerken und Lehrmethoden, die direkt aus Frankreich kamen, gelehrt (vgl. Gomsu 1987; Diop 2000; Gouaffo 2008). Zur Zeit der politischen Unabhängigkeit Kameruns gegenüber Frankreich am 1. Januar 1960 war der junge Staat mit einer Reihe von sozialen und finanziellen Hürden konfrontiert. Dass die Eliten an der Macht noch unerfahren waren, hat dazu geführt, dass dieses französische Schulmodell bis 1966 ohne jegliche Modifikation aufrechterhalten wurde. Ngatcha (2002) zufolge hängt die Aufnahme des Fachs Deutsch als Fremdsprache im Lehrplan der Sekundarschulen in Kamerun wesentlich mit der Übernahme des französischen Schulsystems zusammen. Damit ist gemeint, dass der Staat noch unter der Knute Frankreichs stand. Was die Metropole diktierte, wurde reibungslos im ehemaligen Mandatsgebiet in die Tat umgesetzt. Obwohl im Laufe dieser Periode der Deutschunterricht durch französische Lehrkräfte und Lehrmaterialien erteilt wurde, wurden weiterhin die Belange der Kameruner, somit ihre soziokulturelle Realität und der Kontext ausgenommen.

Zeitraum der ‘Afrikanisierung’ des Deutschunterrichts (von 1967 bis heute)

Zwecks der Förderung ihrer gemeinsamen Interessen und eines friedlichen Europas entschieden sich die beiden Mächte Frankreich und Deutschland, sich am 22. Januar 1963 im Rahmen eines deutsch-französischen Freundschaftsvertrags zu versöhnen. Eine direkte Konsequenz daraus war die Förderung des Deutschen und Französischen jeweils in Frankreich und in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Bassock 2010: 77). Dazu wurde Deutschland von dieser Zeit an für die Förderung der deutschen Sprache in den ehemaligen französischen Kolonien und Mandatsgebieten in Afrika zuständig. Allerdings mit der zunehmenden Emanzipation, dem Autonomieanspruch afrikanischer Staaten zu dieser Zeit und vor allem ihrem Willen ihr eigenes Schicksal in die Hand zu nehmen, schien es der deutschen Regierung notwendig, die Ausbildung lokaler Deutschlehrer*innen zugunsten französischer Lehrkräfte auf den Weg zu bringen. Diese Maßnahme legte den Grundstein einer sog. ‘Afrikanisierung’ des Deutschunterrichts in Kamerun (vgl. Gouaffo 2008:2). Diese Bestrebung nach Lokalisierung und

Kontextualisierung des Fachs Deutsch mit der afrikanischen Realität betraf nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch das Lehrwerk (vgl. Sadjı 1993: 41). Allmählich wurde das Projekt eines regional- und adressatenspezifischen Lehrwerkes zwischen Deutschen und afrikanischen Autor*innen auf die Beine gestellt. So wurde zwischen den 1980er und -90er Jahren zuerst „Yao lernt Deutsch“ und dann „Ihr und Wir“ (1993) gemeinsam von deutschen und afrikanischen Autor*innen geschrieben und publiziert. Das Buch „Ihr und Wir plus“ seinerseits wurde 2010 lediglich von deutschen und afrikanischen Autor*innen dank der Förderung des Goethe-Instituts überarbeitet (Sonyem 2019: 202). Diese Form des Deutschunterrichts, die das Alltagsleben sowie die Umwelt der Lernenden reflektiert und einbezieht, bleibt bis heute in Kamerun bestehen.

Aus Alledem stellt hier die Geschichte der deutschen Sprache in Kamerun die Problematik der Finalität des DaF-Unterrichts dar, die Lemofouet & Djomo (2019) zufolge in zwei Richtungen einzuordnen ist. Neben der These der Entwicklung durch den Technologietransfer im DaF-Unterricht gibt es die Position der kulturwissenschaftlichen Entwicklung mittels der deutschen Sprache. Zudem wurden bereits - in Bezug auf die nachhaltige Entwicklung - der DaF-Unterricht und die universitäre Germanistik in Afrika als wichtige Faktoren für die Förderung eines ‘Umweltaktivismus’ sowie für die Verwirklichung der Millenniumsentwicklungsziele betrachtet (vgl. Ahouli 2015; Lemofouet & Djomo 2019). Es bleibt aber zu behandeln, wie in der konzeptuellen methodisch- didaktischen Vorgehensweise des aktuellen kompetenzorientierten DaF-Unterrichts die BNE-Kompetenzen integriert werden können.

Aktuelle Tendenz des kompetenzorientierten DaF-Unterrichts

In diesem Abschnitt ist die Rede von dem kompetenzorientierten DaF-Unterricht, dessen Entwicklung und Anwendung seit 2014 allmählich in die fünf Deutschklassenstufen an kamerunischen Sekundarschulen eingeführt wurden (vgl. in der Literatur Programme d’Étude d’Allemand). Der Perspektivwechsel von einer zielorientierten Pädagogik (Pédagogie Par Objectifs – PPO) zum kompetenzorientierten Unterricht erfolgte aber schon ein Jahr vorher, als das Ministerium für Sekundarschulwesen (Ministère des Enseignements Secondaires – MINESEC) den aus Kanada und Belgien importierten Kompetenzansatz (Approche Par les Compétences avec Entrées par les Situations de Vie – APC/ESV) für das neue bildungspolitische Paradigma erklärte, worauf sich sämtliche curriculare, fachdidaktische, diagnostische sowie methodische Lehr-/Lernplanungen beziehen müssen. Auch wenn eine ‘Kamerunisierung’ der Kompetenzerziehung noch heutzutage fehlt (vgl. Belinga Bessala 2019: 99), beruht die Regierungsentscheidung für den Kompetenzunterricht auf seinen vielfältigen Vorteilen z.B. im Rahmen (i) der Verbindung der Schulaktivitäten mit der realen Lebenswelt des Lernenden, (ii) der Kooperation zwischen der Schule und den sozioprofessionellen Arbeitsbereichen, (iii) der

Förderung von der Lernautonomie zur Lösung komplexer kognitiver lebensrelevanter Probleme, (iv) der Interdisziplinarität zwischen den Schulfächern zur selbständigen Wissens- und Kompetenzkonstruktion des Lernenden über die Lebensspanne sowie (v) der akuten Zentrierung des Unterrichts auf den Lernprozess und nicht auf den Lehrplan (vgl. Awoundja 2019; Mba & Djiafeua 2019; Mbgwa et al. 2019).

Unter dem Kompetenzbegriff wird nicht nur eine mess- und bewertbare Kapazität des Lernenden - sei es Wissen, Verfahren oder Umgang - zur Problemlösung verstanden, sondern auch eine nicht-bewertbare lernförderliche Disposition oder Haltung des Lernenden, die Problemlösungen verantwortungsvoll zu verwenden.

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2002: 27)

Neben der fachlichen fremdsprachlichen Kompetenz, die durch den schulischen DaF-Unterricht erzielt wird, müssen Weinert (ebd.) zufolge weitere überfachliche Kompetenzen (z.B. Problemlösen, Teamfähigkeit) und Handlungskompetenzen zur erfolgreichen Umsetzung der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in realen Lebenssituationen gefördert werden. Speziell für den kompetenzorientierten DaF-Unterricht an kamerunischen Gymnasien werden die kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen unterschieden (siehe Tab. 1).

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel (dienende Funktion)
* <i>Hör und Hör-/Sehverstehen</i> * <i>Leseverstehen</i> * <i>Sprechen</i> * <i>Schreiben</i> * <i>Sprachmittlung</i>	* <i>Wortschatz</i> * <i>Grammatik</i> * <i>Aussprache und Intonation</i> * <i>Orthographie</i> * <i>Idiomatik und Pragmatik</i>
Interkulturelle Kompetenzen	
* <i>Soziokulturelles Orientierungswissen</i> * <i>Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz</i> * <i>Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen</i> * <i>Persönlichkeitsentwicklung</i> * <i>Ethische Werte</i> * <i>Multikulturelle Identität</i> * <i>Interdisziplinarität</i>	
Methodische Kompetenzen	
* <i>Textrezeption</i> * <i>Interaktion</i> * <i>Textproduktion</i> * <i>Lernstrategien</i> * <i>Präsentation und Mediennutzung</i> * <i>Lernbewusstheit und Lernorganisation</i>	

Inhalte (Aufteilung in 06 Lebensbereiche und Module)
<i>* Alltagsleben * Sozial- und Familienleben * Gesundheit, Wohlbefinden und Umwelt * Medien und Kommunikation (IKT) * Bürgerliches Leben und Eröffnung zur Welt * Wirtschaftliche Aktivitäten, Produktion von Waren und Dienstleistungen</i>
Zeitrahmen und Stufe
<i>* 72 Stunden (2 Stunden pro Woche) in der Stufe 1 (4e Klasse und 3e Klasse) * 108 Stunden (3 Stunden pro Woche) in der Stufe 2 (2nde Klasse, 1ere Klasse und Abschlussklasse)</i>
Evaluation
<i>* Brevet d'Etudes du Premier Cycle - BEPC (3e Klasse) * Probatoire (1ere Klasse) * Baccalauréat (Abschlussklasse)</i>

Tabelle 1: Kurzfassung des kompetenzorientierten DaF-Unterrichts in Kamerun (eigene Darstellung)

Während die funktional- kommunikativen Kompetenzen auf die im Unterricht zu fördernden kommunikativen (Teil-)Fertigkeiten (Hören, Schreiben, Sprechen, Lesen und Übersetzen) sowie deren dienenden Funktionen oder Lernbereiche (Wortschatz, Grammatik, Phonetik, Orthographie, Idiomatik und Pragmatik) hinweist, handelt es sich bei den interkulturellen Kompetenzen um das soziokulturelle Orientierungswissen, den verständnisvollen Umgang mit kultureller Differenz, die praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen, die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung ethischer Werte, die multikulturelle Identität und die Interdisziplinarität. Bei den methodischen Kompetenzen werden alle verfahrensrelevanten Sprachlernprozeduren der Textproduktion und -rezeption, Interaktion, Lernstrategie, Präsentation und Mediennutzung, Lernbewusstheit und -organisation zusammengestellt. Die Inhaltsaufteilung folgt einer sechsteiligen Distribution der Lehr-/Lerninhalte, die sich wiederum durch Lebenssituationen und Lektionen widerspiegeln lassen. Die sechs Lebensbereiche kreisen um (1) die Alltagsaktivitäten, (2) die Familie und soziale Integration, (3) die Gesundheit, das Wohlbefinden und die Umwelt, (4) die Medien und die neuen Informations- und Kommunikationstechnologie, (5) das Bürgertum, und (6) die wirtschaftlichen Aktivitäten mit der Produktion von Waren und Dienstleistungen. Was die Unterrichtszeit angeht, werden ab 2024 jeweils für zwei Stunden pro Woche zwei Kurse in den 4eme und 3eme angeboten. In den 2nde, 1ere und Terminale Klassen gelten drei Stunden Unterrichtszeit pro Woche. Die Evaluationen können entweder formativ (am Ende der jeweiligen Module) oder summativ (im Rahmen der offiziellen Prüfungen BEPC, Probatoire und Baccalauréat) die erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen der Lernenden testen.

Der nächste Teilfokus befasst sich mit dem Mehrwertpotential des BNE-Ansatzes im aktuellen DaF-Unterricht.

Mehrwertpotenzial der BNE für den kompetenzorientierten DaF-Unterricht

Die historische Entwicklung des Fremdsprachenlernens enthält eine Fülle von methodisch-didaktischen Prinzipien, die seit der ersten Grammatik-Übersetzung-Methode als zwischensprachlicher Vermittlung der grammatischen Normen in den Lehrwerken und der Unterrichtspraxis tradiert wurden. Durch den kommunikativen und interkulturellen Unterricht als zweite Strömung der im Zuge der pragmatischen Wende entstandenen DaF-Lehr-/Lernkonzeption wurde die kommunikative Kompetenz mit den damit verbundenen fremdsprachlichen kommunikativen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen und Sprachmittlung) für das wichtigste Unterrichtsziel erklärt, um nicht nur die Verständigung der Menschen aus verschiedenen Kulturen zu ermöglichen, sondern auch die Fähigkeit des Zurechtkommens in einem fremden Land zu fördern (vgl. Bassock 2010: 90). Die aktuellen Tendenzen bevorzugen eine Vermischung der aus der didaktischen Diskussion gewonnenen Spracherwerbserkenntnisse bei der Gestaltung des DaF-Unterrichts. Hier gelten die Prinzipien der Inhaltsorientierung, Zielorientierung, Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung u.a. mit Arbeitsmethoden wie simulations- und problembasiertem Lernen als Grundgerüst des Lehr-/Lernprozesses (vgl. Biebighäuser 2021: 245ff.).

Genau in diesem bunten methodisch- didaktischen Feld der DaF-Unterrichtsprinzipien wird die BNE eine tragende Rolle spielen. Dabei ist es notwendig, ausgangsganzheitlicher schulischer Projektstage und -wochen die BNE mit ihrer lebenslangen Lernperspektive fest in Schule und Unterricht zu verankern. Eine besondere Beachtung des globalen mehrperspektivischen Lernens mit der Befriedigung von individuellen und gemeinschaftlichen weltweiten Bedürfnissen wird insofern garantiert, als die Interdependenzen sowie der fachübergreifende und -verbindende Unterricht mit der zusammenarbeitenden Involvierung von außerschulischen Partnern eine konsequente Betrachtung erfahren. Außerdem werden durch die Diversifizierung der Lehr-/Lernformate (schülerorientiert, selbstorganisiert, partizipativ, inklusiv usw.) alle Dimensionen des Lernens (biologisch, kognitiv, metakognitiv, sozioaffektiv und kulturell) im DaF-Unterricht berücksichtigt. Hierfür müssen die verwendeten Unterrichtsmaterialien und Lehrwerke auch den drei Kompetenzebenen der aktuellen BNE-Bildungsstandards entsprechen. D.h., die fachspezifischen Sprachkompetenzen ermitteln, die wiederum innerhalb fachübergreifender Kompetenzen eingebettet werden und für den Alltag auch transversale Kompetenzen fördern.

Ebenso wichtig und angesichts der starken Fokussierung der BNE auf die „Global Governance of Education“, wobei der internationale geltende Orientierungsrahmen von UNESCO aus der eigenen nationalen Perspektive in den Curricula adaptiert und reflektiert werden muss, ist es von Nöten, die Inhalte und Ziele der SDGs im kamerunischen DaF-Unterricht einen zumindest proportionalen Platz zu reservieren (siehe Abb. 3).

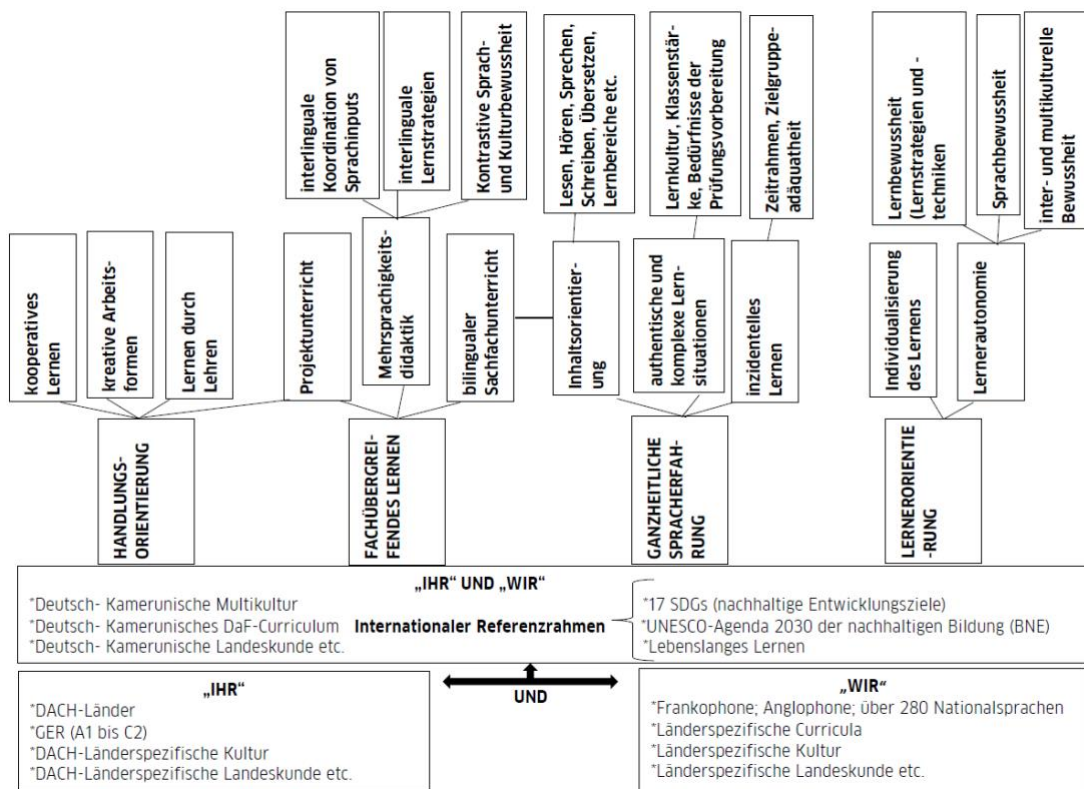


Abbildung 3: BNE-Ansatz im kamerunischen DaF-Unterricht (eigene Darstellung)

Mit Rückblick auf das aktuelle Lehrwerk für DaF-Unterricht in Kamerun könnte die Ausgangsbasis dieses Modells die zwei Konzepte „Ihr“ und „Wir“ als getrennte Entitäten bilden, die im Rahmen des BNE-Ansatzes zusammenhängend und mit Berücksichtigung der internationalen Rahmenbedingungen (UNO-Agenda 2030) dargestellt werden. Mit dem Curriculum soll das Ziel verfolgt werden, allgemeine Kommunikationsfähigkeiten und Soft Skills auszubilden, die in den verschiedenen Lebenssituationen (persönlich, öffentlich, beruflich, schulisch etc.) anwendbar sind. Hierfür wird ein lernerzentrierter Unterrichtsansatz verfolgt, der auf vier methodisch- didaktischen Prinzipien basiert: Der Lernerorientierung, der ganzheitlichen Spracherfahrung, dem fachübergreifenden Lernen und der Handlungsorientierung. Der Lernende soll im Stande sein, autonom Kompetenzen zu erwerben, die es ihm ermöglichen, besser in seiner Kultur verwurzelt zu sein und sich in eine mehrsprachige Gemeinschaft zu integrieren. Dabei soll er: (i) sich mit den aktuellen Themen der Globalisierung auskennen, (ii) über die Lebensspanne

lernen, (iii) zur nachhaltigen Entwicklung beitragen und (iv) eine verantwortungsvolle Bürgerschaft ausüben. Ein illustrierendes Beispiel des Konzepts liefert der untenstehende Abschnitt.

Erwartungen für die Agenda 2030

Dieser Teil präsentiert ein durchlaufendes Schulprojekt als Beispiel für einen ganzheitlichen BNE-Ansatz an einer Pilotschule der Hauptstadt Yaoundé im Rahmen der CO₂-Kompensation von dem Netzwerk Greening Africa Together (GATo)⁴. Das Plastikmüllwiederbewertungsprojekt unter der Koordination von den Autoren startete seit dem Wintersemester 2021 und involviert sowohl angehende DaF-Lehrende der Écoles Normales Supérieures Yaoundé und Bertoua als auch weitere lokale und internationale Studierende der Fachbereiche regenerative Energie, Umweltforschung und Politikwissenschaft an den Universitäten Dschang, Yaoundé 2 und an der Technischen Hochschule Bingen. Das Problem des Plastikmülls in der kamerunischen Gesellschaft ist in der Tat eine große Herausforderung für alle Beteiligten, da jeden Tag große Mengen an Plastik in der Umwelt abgelagert werden. In den Schulen gibt es keine Module, die den Lernenden beibringen, wie man Plastikmüll und andere Arten von Abfall im Alltag für die Wiederverwertung sammeln und sortieren kann. So arbeitet das Studierendenteam mit einem Deutschklub einer Schulgemeinde, wo sie die Lernenden für die Bewirtschaftung von Plastikabfällen sensibilisieren und ihnen beibringen, wie man Plastikflaschen zerlegt, bevor man sie in die Mülltonne wirft. Außerdem führen Sie die Schüler*innen in die Mülltrennung ein (Trennung von Plastik-, organischem und anderem Abfall).

Die wichtigste Etappe des Projekts ist die Sommerschule, die vom 18. März bis zum 1. April 2022 in der Pilotschule stattfand. Während der zweiwöchigen Sommerschule konnten die Lernenden verschiedene Konzepte (Blumentöpfe und Kissen) erlernen und diese anschließend bewerten. Für die Herstellung von Kopfkissen werden nur recycelte Kunststoffe für die Füllung des Kissens und Stoffreste, wie z.B. alte Kleidung, für den Kissenbezug verwendet. Der Prozess des Recyclings von Kunststoffabfällen beginnt mit dem Sammeln von Kunststoffen. Danach können die Lernenden abschätzen, ob der Kunststoff zerkleinert und als Füllmaterial verwendet werden kann. Nachdem man genug Plastik gesammelt hat, wird dieses mit einer Schere geschnitten. Plastikflaschen sind vielseitig verwendbar, z.B. für die Inneneinrichtung, für die Dekoration der Büros und andere Orte. Die Blumenvasen bestehen zu hundert Prozent aus recyceltem Kunststoff. Der Herstellungsprozess erfordert als Grundmaterial eine Plastikflasche, eine alte CD, Klebmittel und Farben (siehe Abb. 4).



Abbildung 4: Blumenvase und Kissen aus Plastikabfällen (eigene Darstellung)

Durch das durchgeführte Recycling hat das Projekt dazu beigetragen, die CO₂-Emissionen zu reduzieren. Zudem trägt das entwickelte Konzept zu allen drei Dimensionen der Nachhaltigkeit bei. Erstens spricht es soziale Fragen an und entspricht damit den SDGs. Durch die geplanten Workshops zu Abfall und Recycling trägt das Projekt zur Wissensvermittlung und Bildung in der Gesellschaft bei. Durch die Befähigung von Jungen und Mädchen in der Schule, die die Hauptakteure dieses Projekts sind, wird ein großer Schritt in Richtung Geschlechtergleichstellung getan. Von den Lernenden wird erwartet, dass sie sich das Projekt zu eigen machen und für die Entscheidungsfindung verantwortlich sind. Darüber hinaus werden die verschiedenen Clubs in den Schulen in der Lage sein, neue nachhaltige Ideen für die Bewirtschaftung von Plastikmüll umzusetzen. Es ist beabsichtigt, langfristig ein Netzwerk aller Plastikmüllentsorgungsclubs aufzubauen, sodass die Nachhaltigkeit des Projekts durch den Erfahrungsaustausch und die ständige Einbeziehung nationaler und internationaler Interessengruppen (lokale NGOs und andere Schulen) gewährleistet werden kann.

Ausblick

Der vorliegende Beitrag hatte die Absicht, für mehr Orientierung und Potenzialnutzung der BNE-Ansätze in dem aktuellen kompetenzorientierten DaF-Unterricht an kamerunischen Sekundarschulen zu plädieren. Aus der Analyse ergibt sich, dass BNE zur Qualitätserhöhung des DaF-Unterrichts beitragen kann und sich relativ reibungslos in die neuen Curricula integrieren lässt. Alles klingt daher nicht so viel nach Zukunftsmusik,

wie es auf den ersten Blick scheinen mag. Es bleibt der Appell an Lehrkräfte sowie Schul- und Fachberatungsverwaltung, damit man tut, was man sagt, und sagt, was man tut.

Anmerkungen

1 Unter lebenslangem Lernen ist die neue Auffassung des Lernens zu verstehen, das unabhängig von Alter, Geschlecht, sozialer Herkunft, Familienstand und -background, Schulinstitution, professionellem Status erfolgt. Es bezieht sich auf funktionalistische Lernaktivitäten, die genauso diffus wie das Lernen selbst ein Leben lang stattfinden. Hier unterscheidet man zwischen dem formalen, dem non-formalen und dem informellen Lernen. Das formale Lernen findet in der Schule als klassischer Bildungsinstitution statt und erzielt ein Abschlusszertifikat mit der damit verbundenen gesellschaftlichen Anerkennung. Das informelle Lernen ist das nicht notwendigerweise intendierte Lernen im Alltag, zuhause mit der Familie und mit den direkten Verwandten. Das nicht-formale Lernen verweist auf die ablaufenden Lernprozesse in den Vereinen, Clubs, Gemeinden, Arbeitsstellen, zivilgesellschaftlichen Initiativen und Aktivitäten.

2 Der oben stehende Stern der BNE wurde von Gerhard Becker konzipiert. Die Graphik ist in Open Access unter dem folgenden Link abrufbar: <https://www.bne.uni-osnabrueck.de/Becker/Bne> [14.04.2022]

3 Erst nach der Wiedervereinigung des französisch- und englischsprachigen Kameruns am 1. Oktober 1961 wird Deutsch an den Schulen im englischsprachigen Teil des Landes gelehrt.

4 Das panafrikanische Hochschul- und Nichtregierungsorganisationsnetzwerk Greening Africa Together möchte den Klimawandel in Kooperation mit der Berlin University Alliance ändern. Das Ziel ist eine afrikabasierte Zertifizierung von Klimaschutzprojekten mit lokal angepassten Standards, Kriterien und Indikatoren zu entwickeln, um afrikanische Universitäten und lokale und internationale Studierendenteams in die Lage zu versetzen, nachhaltige integrierte Klimaschutz- und Entwicklungsprojekte mit lokalen Gemeinschaften und NGOs durchzuführen und als Kompensationsprojekte zu finanzieren. Dem Netzwerk gehören derzeit Mitglieder aus Benin, Burkina Faso, Kamerun, Kenia, DR Kongo, Senegal, Togo und Uganda an. Das gemeinsame transdisziplinäre medienbasierte Modul von GATo existiert seit 2016. Abrufbar unter dem folgenden Link: <https://www.greeningafricatogether.org> [08.06.2022]

Literatur

- ADOMBENT MAIK/ JASMIN GODEMANN/ GERD MICHELSEN, 2007. „Transferability of approaches to sustainable development at universities as a challenge.“ *International Journal of Sustainability in Higher Education* 8: 385–402.
- AHOULI AKILA, 2015. „De la contribution de la germanistique à la réalisation des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) en Afrique.“ In Simo, David (Hgg.): *Pratiques herméneutiques interculturelles : Mélanges en hommage à Alioune Sow*. Yaoundé: Éditions Clé: 59–86.
- AWOUNDJA CATHERINE MARIE IDA, 2019. „L’appropriation de l’APC par les maillons de la chaîne pédagogique au Ministère des Enseignements Secondaires : un souci permanent.“ *Syllabus Review* 2: 1–14.
- BARTH MATTHIAS, 2021. „Bildung für nachhaltige Entwicklung.“ In Schmohl, Tobias & Phillip, Thorsten (Hgg.): *Handbuch transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld: Transcript Verlag: 35–44.
- / LINA BÜRGENER, 2020. „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der schulischen Praxis verankern.“ *Weiterbildung* 2: 21–23.

- BASSOCK JACQUES, 2010. *Mehrsprachigkeit und fremdsprachlicher Deutschunterricht: Beitrag zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Bildungsreform für Kamerun*. Kassel: University Press GmbH.
- BECKER GERHARD, 2013. „Interkulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung in der internationalen Jugendbildung.“ In Overwien, Bernd & Rode, Horst (Hgg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe*. Opladen: Verlag Barbara Budrich: 185–216.
- BEHINDERUNG UND ENTWICKLUNGSZUSAMMENARBEIT, 2019. *Bildung für nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule*. Essen. Bestellbar unter URL: <https://www.bezev.de/de/home/bestellungen-und-newsletter/bne-inklusiv-als-aufgabe-der-ganzen-schule/> [02.06.2022]
- BELINGA BESSALA SIMON, 2019. „Du statut professionnel des sciences de l'éducation et le développement des compétences des enseignants des collèges et lycées du Cameroun.“ *Syllabus Review* 2: 98–114.
- BIEBIGHÄUSER KATRIN, 2021. „Methodisch- didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts.“ In Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hgg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler: 233–252.
- DE HAAN GERHARD, 2008. „Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung.“ In Bormann, Inka & De Haan, Gerhard (Hgg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: Springer Verlag: 23–44.
- 2007. *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für nachhaltige Entwicklung*. Berlin. URL: https://institutfutur.de/tagung/files/beitraege/deHaan_ppt.pdf [31.05.2022]
- DIOP IBRAHIMA, 2000. *Das Selbstverständnis von Germanistikstudium und Deutschunterricht im frankophonen Afrika. Vom kolonialen Unterrichtsfach zu eigenständigen Deutschlandstudien und zum praxisbezogenen Lernen*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- DJOMO ESAÏE, 2009. „Geschichte der Sprachenpolitik Kameruns, oder der lange Weg nationaler Sprachen aus der Verbannung.“ *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus* 38: 19–25.
- GOMSU JOSEPH, 1987. „Finalités de l'enseignement de l'allemand et de la germanistique en Afrique noire: Le cas du Cameroun.“ In Mbassi, Joseph (Hgg.): *L'enseignement de l'allemand en Afrique noire depuis les indépendances. Actes du colloque international tenu à l'ENS de Yaoundé du 18 au 21 avril 1987*. Yaoundé: Ohne Verlagshaus: 161–177.
- GOUAFFO ALBERT, 2008. „Germanistik in Kamerun zwischen Lehre und Forschung: Eine Bestandaufnahme in kulturwissenschaftlicher Perspektive.“ *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13: 1–9.
- JOURNAL OFFICIEL DE L'ETAT DU CAMEROUN, 1924. Yaoundé: erschienen am 26.12.1924.
- LEMOFOUET BERNARD/ ESAÏE DJOMO, 2019. „Deutschunterricht und nachhaltige Entwicklung: eine umweltdidaktische Lektüre des afrikanischen Deutschlehrwerks *Ihr und Wir* 4.“ In Nyemb, Bertin; Kenné, Augustin & Massock, Georges (Hgg.): *Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen und Perspektiven des DaF-Unterrichts und Germanistikstudiums im afrikanischen Kontext. Festschrift für Alexis Ngatcha zum 65. Geburtstag*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač: 189–204.
- MBA GABRIEL/ PROSPER DJIAFEUA, 2019. „Comprendre et appliquer l'approche par les compétences en classes de langues et cultures nationales au Cameroun.“ *Syllabus Review* 2: 15–76.
- MGBWA VANDELIN/ ANNE MATOUWE/ IRENE NDOUNGMO, 2019. „Appropriation de l'APC par les acteurs : entre Légitimation et Résistance.“ *Syllabus Review* 2: 259–286.
- NGATCHA ALEXIS, 2002. *Der Deutschunterricht in Kamerun als Erbe des Kolonialismus und seine Funktionen in der postkolonialen Ära*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- VEREINTE NATIONEN, 2015. *Millenniums-Entwicklungsziele Bericht 2015*. New York. URL: <https://www.un.org/depts/german/millennium/MDG%20Report%202015%20German.pdf> [02.04.2022]

- PROGRAMME D'ÉTUDE D'ALLEMAND CLASSES DE 4EME ET 3EME, 2023. *Ministère des Enseignements Secondaires*. Yaoundé.
- PROGRAMME D'ÉTUDE D'ALLEMAND CLASSES DE SECONDE, 2018. *Ministère des Enseignements Secondaires*. Yaoundé.
- PROGRAMME D'ÉTUDE D'ALLEMAND CLASSES DE PREMIERE, 2019. *Ministère des Enseignements Secondaires*. Yaoundé.
- PROGRAMME D'ÉTUDE D'ALLEMAND CLASSES DE TERMINALE, 2020. *Ministère des Enseignements Secondaires*. Yaoundé.
- REICH, KERSTEN 2020. *BNE inklusiv. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen des Fachtreffens Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Inklusion im Rahmen der Umsetzung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung in der Schule*. Bonn. URL: https://ges.engagement-global.de/reihe-veroeffentlichungen-zum-orientierungsrahmen-globale-entwicklung.html?file=files/2_Mediathek/Mediathek_Microsites/OR-Schulprogramm/Downloads/Veroeffentlichungen_Orientierungsrahmen/BNE%20Inklusiv.pdf&cid=128063 [01.06.2022]
- RESOLUTION DER GENERALVERSAMMLUNG UNO, 2015. *Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. New York. URL: <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [02.04.2022]
- RUPPEL JULIUS, 1912. *Die Landesgesetzgebung für das Schutzgebiet Kamerun*. Berlin: n° 614, Schulordnung vom 25.10.1910.
- SADJI AMADOU, 1993. „Nationalsozialismus als Thema französischer Deutsch-Lehrwerke in Schwarzafrika.“ In Warmbold, Joachim; Koeppel, Anette & Pelanda, Hans-Simon (Hgg.): *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München: Iudicium Verlag: 40–45.
- SCHÄRER CORINNE/ ISABELLE BOSSET, 2021. „Der Whole School Approach. Sagen, was man tut, und tun, was man sagt.“ *Skilled 2*: 8–9.
- SCHLATTER WILHELM, 1916. *Geschichte der Baseler Mission 1815-1916*. Basel: Verlag der Basler Missionsbuchhandlung.
- SCHREIBER JÖRG-ROBERT/ HANNES SIEGE, 2016. *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (2. aktualisierte und erweiterte Auflage)*. Bonn. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [31.05.2022]
- SONYEM ALAIN, 2019. „Zur Darstellung Afrikas in deutschen und kamerunischen Schulbüchern für Deutsch.“ *REDELENSY 2*: 195–209.
- UNESCO, 2021. *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Bonn. URL: unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_54dabc92-6195-4cdd-950c-2df27d955d5c?_=379488ger.pdf&to=74&from=1 [12.04.2022]
- 2017. *Unpacking Sustainable Development 4: Education 2030*. Bonn. URL: <https://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300E.pdf> [10.04.2022]
- VEREINTE NATIONEN, 2015. *Millenniums-Entwicklungsziele Bericht 2015*. New York. URL: <https://www.un.org/depts/german/millennium/MDG%20Report%202015%20German.pdf> [02.04.2022]
- WEINERT FRANZ, 2002. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Verständlichkeit.“ In Weinert, Franz (Hgg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Basel: Beltz: 17–31.
- ZANG ZANG PAUL, 2010. „La dégermanisation du Cameroun.“ *Revue électronique des sciences du langage Sudlangues 14*: 79–104.

Berichte von Tagungen und Veranstaltungen

Dieter-Esslinger-Tagung in Namibia

Die Dieter-Esslinger-Tagung, so der offizielle Name der Fortbildungstagung für LehrerInnen, die Deutsch als Fach oder an sogenannten ehemaligen deutschen Schulen unterrichten und für ErzieherInnen in deutschsprachigen Kindergärten, findet schon seit den 1980er Jahren statt. Seit 2018 ist – mit Unterbrechung wegen Covid – Otjiwarongo Austragungsort.

In Otjiwarongo sind alle TeilnehmerInnen in einer Lodge untergebracht, was den Zielen der Tagung sehr entgegenkommt. Das Hauptziel ist selbstverständlich die Fortbildung, ganz wichtig sind aber auch der Austausch untereinander und die Vernetzung miteinander. Dazu bieten sich die Pausen und die gemeinsamen Mahlzeiten an. 2023 nahmen 81 PädagogInnen aus den Bereichen Kindergarten bis zur Universität an der Tagung teil.

Da der Hauptfokus der AGDS (Arbeitsgemeinschaft Deutscher Schulvereine in Namibia), die die Tagung organisiert, historisch bedingt, auf den Deutsch-als-Muttersprachen-Unterricht fällt, ist es umso erfreulicher, dass sich das Goethe-Institut Namibia als Kooperationspartner angeboten hat und somit auch Deutsch-als-Fremdsprache einbezogen wird. Diese Entwicklung hat die Dieter-Esslinger-Lehrertagung sehr bereichert. In diesem Jahr reisten sogar der Leiter der Spracharbeit der Region Subsahara-Afrika, Arthur Rapp, und der Experte für Unterricht, Matthias Witte, von dem Goethe-Institut Johannesburg zu der Tagung an und gestalteten eigene Workshops, welche die TeilnehmerInnen der Tagung freute.



In diesem Jahr wurde vom 21. April bis zum 23. April 2023 wieder ein breitgefächertes Programm angeboten. Nach einer herzlichen Begrüßung und einem schmackhaften Abendessen hielt Prof. Marianne Zappen-Thomson einen Vortrag zu der aktuellen Situation von Deutsch in Namibia. Samstagmorgen führte Karin Hamman sehr

empfindlich in das Thema Autismus ein. Anschließend gab es verschiedene Arbeitsgruppen, die parallel angeboten wurden. Hervorzuheben ist da die Arbeitsgruppe von Dr. Gerda Wittmann und Sylvia Schlettwein, beide von der University of Namibia, die zur Prüfungsvorbereitung für DaM- und DaF- Lehrkräfte eingeladen hatten. Abgeschlossen wurde der Samstag mit einem leckeren Braai und einem gemütlichen Beisammensein.

Der Sonntagmorgen stand im Zeichen der künstlichen Intelligenz und der Notwendigkeit, sich als Lehrende damit auseinandersetzen zu müssen. Nach einer weiteren Arbeitsgruppensektion wurde dann allen ReferentInnen und TeilnehmerInnen gedankt und mit einem Brötchen im Gepäck, ging es dann wieder heimwärts.

Die jährlich stattfindende Tagung ist ein wichtiger, aber auch beliebter Termin im Kalender der namibischen ErzieherInnen und LehrerInnen.

(Marianne Zappen-Thomson)

Erste Online-Afrikatagung

Wie wunderbar ist es doch, dass hunderte von Personen aus etlichen Ländern von einem Klick im Wohnzimmer aus miteinander verbunden sind? Das ist mir bei der Planung der ersten Online-Afrikatagung und bei der Tagung selbst, die am 4.3.2023 stattfand, wieder einmal aufgefallen!

Das Organisationsteam u.a. der IDV und die Deutschlehrer:innenverbände aus verschiedenen afrikanischen Ländern konnten sich problemlos auf Knopfdruck treffen und die Vorbereitungen und Einzelheiten Live besprechen. Es war wieder mal schön, mit Kolleginnen und Kollegen aus der Welt der Deutschlehrer:innen zusammenzuarbeiten. Dazu gehören natürlich auch die Leiter und Leiterin der Workshops: Claudia Boeschl, Leonard Thoma und Malick Ndao.

Zwei Tage vorher liefen die Vorbereitungen auf Hochtouren. Wir trafen uns nochmal mit dem IDV und den Workshop-Leiter:innen. Die Technik und die verschiedenen Räume wurden getestet und trotz einzelner Hürden waren wir beruhigt. Als der große Tag anbrach, freuten wir uns über 300 Teilnehmende zu sehen!



IDV

1. Online-Afrikatagung
**DEUTSCHLEHREN
 UND -LERNEN IN AFRIKA:
 ZIELE, ANSÄTZE
 UND SYNERGIEN**

4. März 2023

Anmeldungslink Tagungslink

9:00-9:25 Uhr	Eröffnung - Benjamin Hedžić, Präsident des IDV - Dr. Ralf Modlich, Auswärtiges Amt - Sebastian Vötter, Goethe-Institut Kairo - Arthur Rapp, Goethe-Institut Johannesburg
9:30-10:15 Uhr	Eröffnungsvortrag – Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm: Balanceakte zwischen Theorie und Praxis: Der Stellenwert der Fremdsprachendidaktik in der Ausbildung von DaF- Lehrerinnen und Lehrern
10:15-10:25 Uhr	Pause
10:30-11:15 Uhr	Vortrag – Prof. Dr. Alexis Ngatcha: Deutschunterricht in Afrika – Kunst des Drachentötens? Nachdenken über einen Paradigmenwechsel.
11:30-13:00 Uhr	Drei Workshops (parallel) A Claudia Böschl Kreativer Grammatikunterricht/Spiele im Unterricht B Malik Ndao Einsatz von digitalen Medien im Unterricht – Digital unterrichten C Leo Thoma Kurzgeschichten im DaF-Unterricht
13:00-13:30 Uhr	Ankündigung von Preisen – Schüler*innenwettbewerb „Deutsch reist durch Afrika“ Ausschreiben des Lehrer*innenwettbewerbs „In Bewegung – Tanz im DaF-Unterricht“
13:30-13:45 Uhr	Schlusswort des Goethe-Instituts Nairobi

Natürlich war ich bei der Moderation etwas nervös, aber es hat Spaß gemacht! Zwischendurch haben Alet, Sabbi und ich uns eifrig kurze WhatsApps geschickt. Am Ende war das Organisationsteam zufrieden und erleichtert. Alles in allem eine erfolgreiche, aufregende erste Afrikatagung! Vielen Dank, dass ihr dabei wart.

(Lukas Röhrs; Goethe-Institut Johannesburg)

Symposium für Fremdsprachenunterricht an der UFS

(A. Barkhuizen, H. Ndebele, S. Lombard, A. Stander, T. Strauss, A. van Niekerk)

Am 8. und 9. Juni 2023 veranstaltete eine Gruppe von Sprachabteilungen der Fakultät für Geisteswissenschaften der University of the Free State (UFS) ein Symposium, das Pädagogen, Wissenschaftler und Experten auf dem Gebiet des Sprachunterrichts und des Spracherwerbs zusammenbrachte. Dieses Symposium hatte zum Ziel, Licht auf die Praxis des Benchmarkings und der Bewertung in der Sprachbildung zu werfen. Die Keynote Speakers Dr. Michelle Joubert und Dr. Carina Grobler, beide renommierte Wissenschaftler auf diesem Gebiet, sprachen über das Benchmarking im Fremdsprachenunterricht und die Bewertung des Fremdsprachenunterrichts.

Die beiden Tage begannen jeweils mit einer Hauptrede und endeten mit einer Gruppendiskussion, bei der Kollegen aus den verschiedenen Sprachdisziplinen Feedback mit den anderen Teilnehmern aus ihren individuellen (Sprach)Gruppensitzungen teilten.



Im Kontext der Fremdsprachbildung und des Spracherwerbs brachte das Symposium die Französischabteilungen der UFS, NWU, UP, UKZN und NUL sowie Vertreter der Germanistik an der University of Pretoria und der North-West University zusammen. Diese Diskussionen konzentrierten sich hauptsächlich auf die Unterschiede in den Studentenprofilen und den Kontaktstunden zwischen Dozenten und Studenten an den

verschiedenen Institutionen, die erheblich variieren. Diese Vielfalt erschwert es allen Universitäten, das gleiche Abschlussniveau für ihre Sprachprogramme anzustreben, wie es in der internationalen Arena der Sprachkompetenz praktiziert wird.

Darüber hinaus wurden Fragen zur Anwendbarkeit ähnlicher (internationaler) Rahmenrichtlinien wie des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen im universitären Kontext Südafrikas erörtert. Viele Kollegen äußerten die Ansicht, dass Universitätssprachkurse über die reine Spracherwerbung hinausgehen sollten. Diese Ansicht entfachte eine Diskussion über die Notwendigkeit, sowohl die Lehrpläne für Sprache als auch für Literatur in Fremdsprachenprogrammen in Südafrika zu überprüfen. Einstimmig waren sich die Kollegen darüber einig, dass weitere Dialoge erforderlich sind, die durch den gemeinsamen Austausch von Ressourcen und bewährten (Lehr-)Praktiken unterstützt werden, um den Austausch zwischen südafrikanischen Studenten und die Praxis externer Prüfungen und Moderationen unter den Kollegen in Südafrika zu fördern.

Hauptreden: Benchmarking und Bewertung

Dr. Michelle Joubert vom Zentrum für Lehre und Lernen an der University of the Free State ging auf das Thema Benchmarking im Fremdsprachenunterricht ein. Sie betonte die Bedeutung der Festlegung standardisierter Benchmarks und Leistungsindikatoren in der Sprachbildung.

Dr. Carina Grobler, Dozentin für Französisch im Fremdsprachenerwerb und Vertreterin der North-West University, untersuchte das zentrale Thema der Bewertung im Fremdsprachenunterricht. Dr. Grobler betonte die Notwendigkeit umfassender Bewertungsstrategien, die nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch kulturelles Bewusstsein und Kommunikationsfähigkeiten in der sozioökonomisch vielfältigen Zone umfassen.

Ausblick: Basierend auf den Nachbesprechungsgesprächen unter den UFS-Kollegen im Juli 2023 arbeiten die Abteilungen Afrikaans und Niederländisch, Deutsch und Französisch, die das erste Symposium dieser Art in Südafrika initiiert haben, an der Einführung einer Plattform und einer gemeinsamen Struktur, um sicherzustellen, dass der Schwung des Symposiums aufrechterhalten werden kann. Einzelheiten zu dem Pilotprojekt (Plattform und gemeinsame Struktur) werden so weit wie möglich geteilt, beginnend mit allen Teilnehmern des Symposiums, die am Unterricht von Spracherwerb in Sotho, Zulu, Afrikaans, Niederländisch, Deutsch, Französisch und Gebärdensprache beteiligt sind.

Das Symposium erwies sich als Katalysator für positive Veränderungen in der Landschaft der Sprachbildung in Südafrika. Es förderte die Zusammenarbeit, den Austausch von Ressourcen und kritische Diskussionen unter Pädagogen aus verschiedenen Sprachabteilungen. Das Symposium unterstrich die Notwendigkeit von standardisierten Benchmarks, umfassenden Bewertungsstrategien und der Integration von Kultur und Kommunikation in der Sprachbildung.

Die Kollegen freuen sich auf die Einladung von einer der teilnehmenden Institutionen im Juni 2023 zum nächsten Symposium im Jahr 2024.

(Trudie Strauss; University of the Free State)

Deutsch an der Botho University

Die Botho University ist die größte private Hochschule in Botswana und wurde 1997 gegründet. Deutsch an der Botho University ist neu und in der Fakultät für Gesundheits- und Erziehungswissenschaften, Abteilung für Erziehungswissenschaften und Sprachkenntnisse, angesiedelt. Die Abteilung für Erziehungswissenschaften und Sprachkenntnisse bietet unter anderem Deutsch, Französisch, Englisch, Kommunikationsfähigkeiten, pädagogische Psychologie und Sozialwissenschaften an. Deutsch wird als einjähriger, studienbegleitender Kurs für Studierende verschiedener Fakultäten angeboten, nämlich der Fakultät für Wirtschaft und Rechnungswesen, der Fakultät für Ingenieurwissenschaften und Technologie und der Fakultät für Hotelgewerbe und nachhaltigen Tourismus. Die Studierenden in Gaborone werden vor Ort unterrichtet. Die Botho University hat einen weiteren Campus in Maseru, Lesotho, wo ebenfalls Deutsch eingeführt wurde und wo der Unterricht online über Blackboard und Google Meet stattfindet.

Im ersten Semester haben sich 23 bzw. 32 Studierende in Gaborone und Maseru für Deutsch eingeschrieben, im zweiten Semester sind die Zahlen aus verschiedenen Gründen zurückgegangen. Einige Studenten müssen ein Praktikum absolvieren, andere haben Schwierigkeiten, sich an den deutschen Stundenplan zu gewöhnen. Studierende aus verschiedenen Fakultäten lernen Deutsch zusammen in einer Klasse und es ist schwierig, eine Zeit zu finden, in der alle frei haben.

Die Universität vergibt einjährige Stipendien an Studenten, die daran interessiert sind, Deutsch zu lernen. Die Lernenden müssen ein Motivationsschreiben verfassen, das von der Leitung des Fachbereichs nach bestimmten Kriterien bewertet wird. Viele der Studierenden wollen unter anderem in Deutschland weiter studieren und arbeiten, andere wollen das Gesundheitswesen in Botswana durch Partnerschaften mit Universitäten und Unternehmen im Gesundheitssektor verbessern und die Technologiebranche in Deutschland verstehen lernen.

Die Universität hat Bücherspenden vom Goethe-Institut erhalten, darunter auch das Lehrwerk für A1 und A2 sowie Romane und Lehrbücher. Die Deutsche Botschafterin in Botswana übergab offiziell der Universität Botho Bücher vom Goethe Institut und spendete auch einige Romane, zusammen mit der britischen Hochkommissarin.

(Yemurai Chikwangura-Gwatirisa; Botho University)

Bestandsaufnahme und Perspektiven der Germanistik und Deutschförderung in Subsahara Afrika

Vom 15. bis 17. Mai 2023 fand im Hotel Devon Valley, Stellenbosch ein Workshop unter dem Titel Bestandsaufnahme und Perspektiven der Germanistik und Deutschförderung in Subsahara Afrika statt, bei dem Vertreter:innen all jener Länder in Subsahara Afrika eingeladen waren, die im Entwurf der neu entwickelten Länderstrategien des Auswärtigen Amtes (AA) für Deutsch als Fremdsprache (DaF) aufgeführt werden. Die Regionalstrategie zeigt das dringende Interesse der DaF Förderung, was sich neben der Attraktivität eines Studiums in Deutschland auch auf den steigenden Bedarf an Fachkräften in Deutschland zurückführen lässt. Ziel des Workshops war es, vor dem

Hintergrund der erwähnten Strategie sowie der Portfolio-Analyse des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) mit der Regionalfallstudie Afrika, zu evaluieren, wie die Situation der Deutschlehre von den Beteiligten in den einzelnen Ländern konkret aufgenommen wird und inwiefern Kolleg:innen vor Ort aktiv in strategische Entscheidungsprozesse für die Deutschförderung einbezogen werden können. Die Bestandsaufnahme der aktuellen Situation der Germanistik und DaF-Lehre in den einzelnen Zielländern sollte demnach als Grundlage für Perspektiven der gemeinsamen Förderung des Fachs DaF und Germanistik in Subsahara Afrika dienen.

Die Organisatorinnen Dr. Beate Schindler-Kovats, Leiterin der DAAD Außenstelle Nairobi, Dr. Beate Heine, DAAD Referentin S14, und Prof. Carlotta von Maltzan, Professorin Emeratia Stellenbosch University verfolgten das gemeinsame Interesse, Gespräche und Diskussionen zur aktuellen Lage der Germanistik in Subsahara Afrika in der direkten Kommunikation mit Partner:innen vor Ort anzuregen und über Optimierungs- und Vernetzungsvorschläge nachzudenken.

Der erste Teil des Workshops fungierte als aktuelle Bestandsaufnahme der einzelnen Deutschabteilungen an den Universitäten in Subsahara-Afrika. Hierbei wurden Studierenden- sowie Dozierendenzahlen präsentiert sowie über Herausforderungen, bestehende Kollaborationen und Perspektiven gesprochen, die sich in den einzelnen Ländern ergeben. Die Vertreter:innen aus Westafrika (Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Kamerun, Nigeria, Togo, Senegal) präsentierten hohe Lerner:innenzahlen, die auf allen Niveaus der akademischen Deutschlehre (BA bis PhD) studieren können. In der Region existieren in der Germanistik und DaF zahlreiche Partnerschaften mit Universitäten in Deutschland, allerdings herrscht an den westafrikanischen Universitäten eine häufige Unterbesetzung an Dozierenden, was in Divergenz zu den beständig hohen Zahlen an Deutschstudierenden steht und die einzelnen Abteilungen vor große Herausforderungen stellt.

Für Ostafrika sprachen Vertreter:innen aus Kenia und Uganda. Hier wurden gegenläufige Tendenzen zu Westafrika festgestellt und von sinkenden Studierendenzahlen berichtet sowie von der Entwicklung des Abbaus von Deutsch als akademisches Fach. Es wurde von einer verstärkten Förderung von Deutsch als primär studienbegleitendes Fach gesprochen und der Vergleich mit anderen Sprachen zeigte, dass Deutsch an Attraktivität verliert, was u.a. auch durch den Abbau von DAAD-Lektoraten in einigen Ländern Ostafrikas sichtbar wird.

Für das südliche Afrika wurde aus Botswana, Namibia, Simbabwe und Südafrika berichtet. Tendenziell sinkende Studierendenzahlen in den letzten Jahren sowie eine teils fehlende Lehrer:innenausbildung (Südafrika) in der Region führen zu der Frage nach der Transformation von Studiengängen sowie einer Überprüfung der Curricula für Bedarfs- und Anwendungsorientierung des Faches. Gleichzeitig befinden sich die Deutschabteilungen in Botswana und Simbabwe erst in einem (Neu)Aufbau – Deutsch wird hier im Nebenfach als angewandte Fachsprache und studienbegleitendes Angebot unterrichtet.

Die heterogene Bestandsaufnahme dieses ersten Teils zeigte einerseits die unterschiedlichen Bedarfe der Region Subsahara Afrikas und andererseits das allgemein steigende Interesse an studienbegleitender bzw. berufsvorbereitender Deutschlehre, die

sich von klassisch germanistischen Ansätzen wie etwa der Literaturwissenschaft als Teil des Germanistik Studiums wegbewegt.

Im Nachgang an die Erfassung der Situation der Deutschlehre an den verschiedenen Standorten wurde in vier Arbeitsgruppen zu relevanten Themen der Deutschförderung diskutiert. In der Arbeitsgruppe Vernetzung – Regionalisierung – Internationalisierung (Austausch – Mobilität – Partnerschaften) wurde sich mit Kooperationen beschäftigt und die Frage gestellt, inwiefern die einzelnen Abteilungen durch einen Webauftritt, Alumniveranstaltungen, gemeinsame Publikationen oder virtuelle Ringvorlesungen eine gemeinsame Sichtbarkeit der Germanistik in Subsahara-Afrika erreichen können. In der Gruppe um das Thema Ziele und Zielgruppen für die Deutschförderung wurde über die aktuelle Lage und die entsprechenden Bedarfe des Fachs gesprochen. Dabei ging es sowohl um Fragen einer Neuausrichtung der Germanistik mit berufsbezogenem Fokus ebenso wie um Berufschancen für Absolvent:innen nach dem Studium. Arbeitsgruppe drei diskutierte die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrkräften und zeigte, dass Südafrika im Vergleich zu anderen Regionen keine Deutschlehrkräfte ausbildet. Die Herausforderungen, mit denen sich demnach insbesondere die Germanistik in Südafrika konfrontiert sieht, wurden hier ausführlich und lösungsorientiert besprochen. In der vierten Gruppe wurden Werbemaßnahmen und Marketing für Deutsch evaluiert und in Teilen konzipiert. Im Fokus stand die Frage, wie man das Fach Deutsch an der Universität besser bewerben kann. Die Rolle der einzelnen Webauftritte, Social Media sowie vor Ort stattfindende Veranstaltung zur Bewerbung von Deutsch wurden als Lösungen genannt. Betont wurde zudem der Wunsch eines gemeinsamen Webauftritts über die Verbände (GAS, GOZA, SAGV), um die einzelnen Programme der Regionen und damit die Germanistik in Subsahara-Afrika übersichtlich darzustellen und zu bewerben.

Den inhaltlichen Abschluss des Workshops bildete eine Podiumsdiskussion, in der die Gäste Prof. Dr. Akila Ahouli (Université de Lomé, Togo), Dr. Lorna Ayiembra Okoko (Kenyatta University, Nairobi, Kenia), Prof. Dr. Paul N'guessan-Béchié (Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire) und Prof. Dr. Stephan Mühr (University of Pretoria, Südafrika) über Chancen und Herausforderungen der regionalen Zusammenarbeit diskutierten. Der geteilten Sorge um die Zukunft und Berufschancen der in den Ländern ausgebildeten Germanist:innen, die auch durch politische Entscheidungen beeinflusst wird, wurde vor allem mit Konzepten der regionalen Zusammenarbeit wie Forschungsprojekte, Germanistische Institutspartnerschaften, gemeinsame Konferenzen, geteilte Masterstudiengänge bis hin zu interdisziplinären Ansätzen der Deutschförderung entgegnet. Hier wurden mitunter die Chancen der DAAD Förderprogramme hervorgehoben, die den multilateralen Austausch und Möglichkeiten vielfältiger Kooperationen für die Förderung von Deutsch unterstützen können.

Im Anschluss an die zweitägige Tagung fand schließlich noch eine interne Austauschrunde der am Workshop teilnehmenden DAAD-Lektor:innen statt, in der die Punkte um die akademische Deutschlehrausbildung, den studienbegleitenden Deutschunterricht sowie digitale DaF-Kompetenznetzwerke besprochen wurden.

Der Workshop in Stellenbosch trug zu einer Vernetzung zwischen Kolleg:innen in der Region Subsahara Afrika bei und lud die Teilnehmenden dazu ein, über die Situation der Germanistik und DaF zu reflektieren, an Lösungsvorschlägen aktueller Bedarfe zu arbeiten und mögliche Kooperationen anzugehen, die das universitäre Fach Deutsch stärken und transformieren.



Ein besonderer Dank gilt der DAAD Außenstelle in Nairobi und Prof. Carlotta von Maltzan für die Organisation sowie dem DAAD Referat „Germanistik, deutsche Sprache und Lektorenprogramm“ (S14) für die Unterstützung und großzügige Finanzierung.

(Eva Thamm; DAAD Lektorin University of Cape Town. Foto: © Matthew Jordaan)

DAAD Jubiläumstagung „30 Jahre Germanistische Institutspartnerschaften“

Groß war die Freude in der Sektion Deutsch der University of Namibia, als Dr. Gerda Wittmann und Prof. Marianne Zappen-Thomson jeweils eine Einladung des DAAD zur Jubiläumstagung „30 Jahre Germanistische Institutspartnerschaften“ (GIP) erhielten. Natürlich waren auch die GIP-PartnerInnen der UNAM, Prof. Sigrid Köhler der Universität Tübingen und Prof. Stephan Mühr, University of Pretoria, nach Berlin eingeladen.

Doch was bedeutet eigentlich eine GIP und was will sie erreichen? Die GIP ‚Diversität und Gedächtnis. Transkulturalität zwischen Deutschland, Namibia und Südafrika‘ setzt die seit 2021 bestehende GIP zwischen den Germanistiken der Universität Tübingen und der University of Namibia fort und erweitert sie mit der Germanistik der University of Pretoria um einen weiteren Partner aus dem südlichen Afrika. Ziel der GIP ist es, in allen drei Partneruniversitäten für eine gesellschaftlich relevante und zukunftsorientierte Germanistik zu arbeiten. In der bewilligten Förderphase (2023-2025) sollen gemeinsame sprachwissenschaftliche, literaturwissenschaftliche und didaktische Lehreinheiten im Themenfeld ‚Diversität und Gedächtnis‘ entwickelt, das beschriebene Themenfeld erforscht und in gemeinsamen Lehr- und Forschungsvorhaben umgesetzt werden.

Doch zurück zur Einladung. Die Jubiläumstagung fand vom 20. bis zum 22. September 2023 in Berlin statt. Thema der Tagung war „Die (Internationale) Germanistik und Deutsch als Fremdsprache – ein Fach zwischen Kontinuität und Wandel“ und sollte einmal durch Posterpräsentationen veranschaulichen, wie vernetzt die deutschen Universitäten international sind, aber auch um in Arbeitsgruppen wichtige Themen zu

erörtern. Ein Höhepunkt der Tagung waren die Verleihung des Jacob-und Wilhelm-Grimm-Preises und des Jacob- und Wilhelm-Grimm-Förderpreises des DAAD am Donnerstagabend.

Themen, die in den verschiedenen parallelen Arbeitsgruppen zur Diskussion standen, waren DoktorandInnenausbildung, Beispiele für gemeinsame Projektgestaltungen im überregionalen Verbund, Digitale Maßnahmen innerhalb der Germanistischen Institutspartnerschaften, Masterausbildung, Forschungsorientierte und projektorientierte Lehransätze und Deutschlehrerausbildung: Innovative und nachhaltige Konzepte für den Deutschlehrenachwuchs.

Abgeschlossen wurde die Tagung mit verschiedenen Führungen, u.a. einer wunderschönen Spreefahrt, die den wasservernarrten Namibierinnen super gefallen hat. Das Nam-SA-Tübingen-Team ist immer noch sehr dankbar für die Einladung, denn man hat nicht nur neue Ideen bekommen, sondern konnte auch viele KollegInnen wiedersehen und sich mit neuen vernetzen. Ein großes Dankeschön an den DAAD.



(Marianne Zappen-Thomson, UNAM)

Die DAAD Hochschulwinterkurse – ein Stipendienprogramm für alle begeisterten Deutschlernenden

Die Hochschulwinterkurse (HWK) sind ein Stipendienprogramm des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), das Deutschstudierenden die Möglichkeit zur Teilnahme an einem sechswöchigen Sprachkurs in Deutschland oder an einem Online-Sprachkurs bietet. Im südlichen Afrika werden hierbei Stipendien für Studierende aus Südafrika und Namibia vergeben.

Voraussetzung für die Bewerbung ist ein Sprachniveau von mindestens B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Erfolgreiche Bewerber_innen werden anschließend für einen B2 oder C1 Kurs ausgewählt. Die Teilnahme erfordert,

dass Studierende mindestens im zweiten Studienjahr sind und nach Abschluss des Stipendiums ein weiteres Jahr an der Universität verbringen.

Das Programm bietet jedoch weit mehr als nur Sprachunterricht. Insbesondere im Klassenzimmer werden den Studierenden vielfältige Lernmöglichkeiten geboten, berichtet Eden Galetta, eine HWK Alumna, die das Stipendium im Jahr 2020 kurz vor Beginn der Pandemie absolvierte. Sie betont: „Auch im Klassenzimmer haben wir mehr als nur die Sprache gelernt. Wir hatten oft offene Diskussionen über verschiedene wichtige Themen. Dadurch lernt man, die verschiedenen Perspektiven und Ideen von anderen Leuten aus der Welt zu schätzen. Wir haben auch viel Forschungsarbeit gemacht, die uns geholfen hat, critical writing und thinking skills zu entwickeln.“

Zudem werden auch kulturelle Angebote integriert. Die ehemalige Stipendiatin berichtet begeistert von verschiedenen Angeboten wie einem Theaterclub, Kochkursen und Ausflügen in andere Städte. Sie hebt besonders die Uni-Tour hervor und betont: „Hier konnten wir das deutsche Studienleben kennenlernen und mit dem International Office sprechen. Dies war sehr wertvoll für alle, die in Deutschland studieren wollen.“

Die Bewerbungsphase für das Programm beginnt üblicherweise im Juli eines Jahres und endet Mitte August. Im Oktober/ November erhalten die Studierenden ihre Zu- oder Absagen. Erfolgreiche Stipendienbewerber_innen reisen dann Anfang Januar nach Deutschland und kehren zum Semesterbeginn nach Südafrika oder Namibia zurück.

In diesem Jahr konnte das Programm nach der Pandemie nun erstmals wieder für die Reise nach Deutschland ausgeschrieben werden. Diese Wiedereröffnung hat viele Studierende dazu motiviert, sich zu bewerben. Viele qualitativ hochwertige Bewerbungen dieses Jahres zeigten eine hohe Motivation im Zusammenhang mit der deutschen Sprache sowie klare Verbindungen zu zukünftigen akademischen und beruflichen Plänen im deutschen Kontext.

Das Stipendienprogramm der HWK ist ein wichtiges Programm für Deutschstudierende im südlichen Afrika, da sowohl die Vertiefung deutscher Sprachkenntnisse als auch akademische und persönliche Entwicklungen gefördert werden. In den abschließenden Worten von Eden Galetta wird die transformative Natur des Programms deutlich: „Die Möglichkeit, innerhalb von 6 Wochen in eine fremde Kultur einzutauchen, hat mein Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein gestärkt. Ich habe gelernt, wie ich mich schnell anpassen kann, ohne mich selbst zu verlieren.“ Das HWK-Stipendienprogramm trägt somit maßgeblich zu ganzheitlicher Bildung und Kompetenz der Teilnehmer_innen bei.

(Eva Thamm; DAAD Lektorin University of Cape Town)

Öffentlicher Gastvortrag von Prof. Dr. Dr. h.c. Dieter Borchmeyer an der Universität Stellenbosch

Am Dienstag, den 17.10.2023 hielt Herr Prof. Dr. Dr. h.c. Dieter Borchmeyer auf Einladung der Deutsch-Abteilung des Departments of Modern Foreign Languages an der Faculty of Arts und Social Sciences der Universität Stellenbosch einen Gastvortrag unter dem Titel „What is German? A Cultural History of the Germans“. Die Veranstaltung fand mit freundlicher Unterstützung des Deutschen Generalkonsulats Kapstadt statt.

Das Ziel der Veranstaltung war, den Deutsch-Studierenden der drei Universitäten am Westkap eine weiterführende reflektierende Beschäftigung mit der deutschen Kulturgeschichte zu ermöglichen. Prof. Borchmeyer bezog sich in seinem Vortrag auf die komplexe und widersprüchliche Geschichte der Formierung und Entwicklung einer kulturellen Identität der Deutschen. Er erläuterte anhand einer Fülle von Quellen bedeutender Dichter, Philosophen und Komponisten vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, inwiefern sich die Vorstellung des Deutschen ursprünglich mit der Idee eines metanationalen, inklusiv gedachten europäischen Weltbürgertums verband, wobei dieser universalistische Anspruch jedoch insbesondere im 20. Jahrhundert dialektisch in eine destruktive Hybris und einen fatalen Drang zur Hegemonie umschlug.

Die Veranstaltung wurde von einem interessierten, rund 50-köpfigen Publikum besucht, das überwiegend aus Deutsch-Studierenden und DozentInnen der Universitäten am Westkap bestand. Prof. Borchmeyers Ausführungen zur Frage der kulturellen Identität aus der Perspektive eines vorwiegend in Deutschland tätigen Germanisten regten die Zuhörerschaft zu kontrovers diskutierten Anmerkungen und Fragen im Anschluss an den einstündigen Vortrag an. Insbesondere im Nachgang führte Prof. Borchmeyers Vortrag zu weiteren angeregten Diskussionen unter den Studierenden. Diese hatten in verschiedenen Nachbesprechungen während des Unterrichts Gelegenheit, sich differenziert mit Prof. Borchmeyers Thesen auseinanderzusetzen und der Perspektive des Vortragenden alternative, an interkulturellen Diskursen und postkolonialen Theorien der Identitätskonstruktion geschärfte Sichtweisen kritisch gegenüberzustellen.

(Ingo Müller, Stellenbosch University)



Von rechts nach links: Sven Hartwig (Kanzler des Deutschen Generalkonsulats in Kapstadt), Prof. Dr. Dr. h.c. Dieter Borchmeyer, Frau Ursula Borchmeyer und Prof. Ingo Müller, Stellenbosch University.

Personalia

Marianne Zappen-Thomson wird Namibias erste weibliche Professor Emerita



In diesem Jahr gab es an der Sektion Deutsch der UNAM (University of Namibia) einen besonderen Grund zu feiern als Prof Marianne Zappen-Thomson zur ersten weiblichen *Professor Emerita* ernannt wurde. Marianne Zappen-Thomson ist seit 1985 an der UNAM tätig, 2007 wurde sie zur *Associate Professor* und 2014 zur *Full Professor* befördert. Sie diente von 2005 bis 2007 als Abteilungsleiterin der damaligen Abteilung „Germanic and Romance Languages“ und war 2008 und 2009 *Associate Dean* der Fakultät „Humanities and Social Sciences“.

Trotz der größeren und kleineren Herausforderungen, die das Leben ihr stellte, etablierte sich Prof Zappen-Thomson als Koryphäe in Bezug auf Deutsch in Namibia und Deutschunterricht in Namibia, wovon zahlreiche Publikationen, Tagungsbeiträge, Gastvorlesungen und internationale Forschungsaufenthalte zeugen. Stets auf die Entwicklung ihres Fachs bedacht, arbeitete sie eng mit dem SAGV zusammen und bekleidete lange Jahre mehrere Ämter, darunter das der Präsidentin, und machte es sich u.a. zur Aufgabe, die Zeitschrift „Deutschunterricht im Südlichen Afrika“ als elektronische eDUSA neu zu konzipieren. In Namibia wurde sie 2009 durch die Verleihung der „Goldenen Lilie“ für ihren Einsatz für Deutsch in Namibia und 2014 durch den Meritorious Award der Fakultät „Humanities and Social Sciences“ der UNAM gewürdigt.

Prof Zappen-Thomson darf auf eine lange, erfolgreiche und erfüllte Karriere zurückblicken, während der es ihr stets gelang, ihre Spontaneität und fröhliche Arbeitsweise beizubehalten. Ihre Kolleg:innen und Freund:innen dürfen ihr nun einen schönen und wohlverdienten Ruhestand wünschen, obwohl die Vermutung nahe liegt, dass es sich bei ihr wohl eher um einen *Unruhestand* handeln wird. (GW/IdS)

Neue Kollegin an der University of Namibia (UNAM) bereichert die namibische Literaturwissenschaft

Nach dem relativ intensiven Personalwechsel 2022 konnte in diesem Jahr auch die zweite Vollzeitstelle an der Sektion Deutsch der University of Namibia (UNAM) mit Frau Sylvia Schlettwein besetzt werden. Sylvia Schlettwein ist publizierte Autorin und übernimmt an

der Sektion vorranging die Verantwortung für den Literaturunterricht und die Literaturwissenschaft. 2011 veröffentlichte sie bei Wordweaver *Bullies, Beasts and Beauties*. Ihre neueste Publikation *Katima* wurde 2021 von Palmato, und die englische Ausgabe 2023 von Kuiseb Publishers verlegt.

Sylvia war von 2002 bis 2006 Lehrerin für Deutsch und Französisch an der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek (DHPS), wonach sie sich selbstständig machte und von 2007 bis 2011 ihr eigenes „Language Studio“ für Sprachunterricht und Nachhilfe



leitete. 2012 folgte ein weiterer Wechsel an die *International University of Management* (IUM) in Windhoek, wo sie bis 2017 als Dozentin (Deutsch, Französisch, Englisch) und *Head of Department Languages and Communication* tätig war.

2018 kehrte sie an die DHPS zurück und arbeitete dort als Lehrerin für Deutsch und Französisch, Fortbildungskoordinatorin und Verantwortliche für Pädagogisches Qualitätsmanagement, bis sie 2023 als Dozentin mit den Forschungsinteressen Narratologie, literarisches Übersetzen, kreatives Schreiben, namibische Literatur und transnationale Literatur an die UNAM wechselte. Das Kollegium an der UNAM freut sich sehr über diese Anstellung, die sich als absolute Bereicherung für die UNAM und die Sektion Deutsch erweist. Möge Sylvia eine lange und erfüllte Zeit an der UNAM verbringen!

(GW)

Stellenwechsel an der Stellenbosch University



Im August 2021 kam Ingo Müller als DAAD-Lektor für deutsche Sprache, Literatur und Kultur an die Deutsch-Abteilung der Stellenbosch University, seit November 2023 ist er dort nun als ordentlicher Professor tätig.

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. 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 dem Fachbereich Kunst-, Musik- und Tanzwissenschaft der Paris Lodron Universität Salzburg als Privatdozent an. Neben seiner interdisziplinär orientierten Lehr- und Wissenschaftstätigkeit ist er außerdem als Musiker und Instrumentalpädagoge im Bereich der Historischen Aufführungspraxis international tätig.

Ingo Müllers Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem im Bereich der Intermedialität und Ästhetik. Im Januar 2024 übernimmt er die Leitung der Abteilung Modern Foreign Languages der SU, worüber sich Kollegen und Kolleginnen, insbesondere in der Deutsch-Abteilung, sehr freuen. *(IdS)*

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
Andy Sudermann, Henk van der Westhuizen, Gerda Wittmann
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

Wir freuen uns auf Artikel und Beiträge für die nächste Ausgabe

Call for Contributions 2024

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 wissenschaftlichen Beiträgen erscheinen Berichte von Tagungen und Veranstaltungen sowie Personalien 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 bis 15. Juli 2024*

**Beiträge aus dem und für den Unterricht,
Beiträge zu Veranstaltungen oder Personen (gern mit Fotos),
Rezensionen und Ankündigungen bis 1. September 2024**

an Dr Isabel dos Santos: icds@sun.ac.za

*Style Sheets: [Template - Wissenschaftliche Beiträge](#) / [Template - Didaktisierungen](#)