ISSN 1991-627 Jahrgang: 19/1 2024

*e*DUSA

Deutschunterricht im südlichen Afrika
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/

Inhalt

Wissenschaftliche Beiträge
Aus dem und für den (Deutsch)Unterricht
Berichte von Tagungen und Veranstaltungen
Rezensionen
Personalia
Ankündigungen / 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 19/2024

Wissenschaftliche Beiträge *3*

Rabia Hanaa Zerhouni: Grammatikalische Herausforderungen beim deutschen Zweitspracherwerb. 3

Maha El-Abrache: Lexikalische Äquivalenzbeziehung innerhalb von Übersetzung und Rückübersetzung 26

Mohamed Yaméogo: Leseförderung bei burkinischen GermanistInnen: 40

Beiträge zum (Deutsch)Unterricht *55*

Die ich rief, die Geister: Unterrichtsmodell zu *Der Zauberlehrling* von Johann Wolfgang Goethe 55

Kultursensibler DaF-Unterricht in dem Lehrwerk „Und jetzt WIR“ 71

Lehren mit Dhoch3 75

Rezensionen *80*

Rezension zum Lehrwerk *Und jetzt WIR* (2023) (Band 1) 80

Berichte von Tagungen und Veranstaltungen *82*

5. Gemeinsame Tagung der Germanistikverbände Afrika Subsahara in Kilifi 82

Dieter-Esslinger-Pädagogiktagung in Namibia 86

50 Jahre Deutsches Sprachdiplom in Namibia 89

50 Jahre Deutsches Sprachdiplom in Kapstadt: Ein Jubiläum der Begegnungen 92

GIP-Tagung im April 2024 in Namibia 95

Bericht zur Nationalen Deutschlehrertagung (NDLT) 2024 in Pretoria 98

Performative Landeskunde im DaF-Unterricht und im sprachbildenden Fachunterricht. Ein trilaterales Projektseminar 100

Das Kompetenznetzwerk SANDD- Subsahara-Afrika-Netz DaF Digital: Aufwind für die Lehrkräfteausbildung? 103

Personalia *107*

Nachruf: MZT erinnert an Prof. Volker Gretschel 107

UNAM German Section dank DAAD-Lektorat endlich wieder vollständig besetzt 109

Abschied von Eva Thamm (DAAD/UCT) 109

Beförderung von Gesa Singer (UCT) 110

Anna Pia Jordan-Bertinelli, neue DAAD Lektorin an der Wits 111

James Meja Ikobwa befördert zum Senior Lecturer (UP) 111

Stephan Mühr (UP) befördert zum Full Professor 112

Gwyndolen Ortner wird Senior Lecturer an der UCT 113

Ilze Rossouw Sprachabteilungsleiterin am Goethe-Zentrum Kapstadt 114

Neue Expertin für Unterricht am Goethe-Institut Johannesburg 114

Ruhané Erasmus **115**

Abschied von Matthias Witte **116**

Ankündigungen ***119***

SAVE THE DATE: Dhoch3 meets SAGV **119**

Call for Contributions 2025 ..... **119**

SAGV-Flyer **120**

Wissenschaftliche Beiträge

Grammatikalische Herausforderungen beim deutschen Zweitspracherwerb.

Kontrastive Analyse von syntaktischen und pronominalen Strukturen in Deutsch, Türkisch und Arabisch.

RABIA HANAA ZERHOUNI
RWTH Aachen University

Abstract

This article deals with the grammatical challenges that Turkish-Arabic speakers face when learning German as a second language. Both syntactic and pronominal features are examined. The analysis is based on a contrastive analysis. In the following, the social perception of language barriers will be discussed. Then, the etymological background, the orthographic features and the peculiarities of phonological pronunciation will be considered. The examples given here were partly collected on my own initiative, without the need for direct references. The quotes are based on my own knowledge and linguistic skills.
The investigation of different topics opens an access to language as a cultural phenomenon. As a result, the effects of language change and language contact can be better understood. This is particularly relevant in the context of multilingualism and migration, where cultures meet and influence each other. It also provides valuable scientific insights for linguistics and language teaching.

Einleitung

> In einem demokratischen Land sollte es die Pflicht des Schulsystems sein, jedem Kind, unabhängig vom sprachlichen Hintergrund, die gleiche Chance zu geben, am demokratischen Prozess teilzuhaben. Wenn das erfordert, dass (wenigstens) einige Kinder (d.h. die Kinder der Sprachminderheit) bilingual oder multilingual werden, dann sollte es die Pflicht des Erziehungssystems sein, sie zu bilingualen/multilingualen Individuen heranzubilden. (Skutnabb-Kangas 1992: 42)

Das wesentliche Forschungsmotiv dieses Beitrags ist die persönliche Identifizierung mit dem Thema Mehrsprachigkeit und die frühzeitige Interaktion mit multilingualen Sprachgemeinschaften. Durch meinen familiären und interkulturellen Hintergrund wurde der Kontakt zur Polyglossie bereits in jungen Jahren hergestellt und gefestigt. Während meiner trilingualen, türkisch-deutsch-arabischen Sprachausbildung und -erziehung lernte ich nicht nur die Facetten der *lingua* kennen, sondern auch den Einfluss linguistischer Milieus auf Orthografie, Wortschatz und Identität. Dabei stellte ich trotz hoher Lernagilität eigene grammatische Fehlerphänomene fest. Diese manifestierten sich jedoch nur im Arabischen. In meiner langjährigen Unterrichtspraxis als DaZ[1]-Lehrerin an Schulen machte ich parallele Beobachtungen. Überwiegend Kinder mit

Migrationshintergrund wiesen sprachliche Defizite auf. Der Unterschied bestand jedoch darin, dass die Schüler nicht simultan trilingual aufwuchsen, sondern Deutsch als Zweitsprache lernten. Statt fremdsprachlicher Barrieren generierten sie Herausforderungen im Umgang mit der Landessprache.

Chancengerechtigkeit, Sprache und Bildung sind nach wie vor ein umstrittenes Thema in Deutschland. Die internationale Bildungsstudie PISA gab bereits 2018 bekannt, dass sozioökonomische Differenzen einen Einfluss auf den schulischen Leistungsgrad haben:

> In Deutschland erzielten die Schüler ohne Migrationshintergrund im Bereich Lesekompetenz 63 Punkte mehr als die Schüler mit Migrationshintergrund (der ersten und der zweiten Generation). Nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Profils der Schülerinnen und Schüler lag der Leistungsabstand bei 17 Punkten. Die Schüler mit Migrationshintergrund der zweiten hatten gegenüber jenen der ersten Generation einen Leistungsvorsprung von 21 Punkten. (Mostafa/Schwabe 2018: 7)

Solche Disparitäten beeinträchtigen die soziale Mobilität und führen letztendlich zu einem vorzeitigen Schulabbruch. Den Abgang selbst begründen die Schüler mit mangelhaften Unterstützungsmaßnahmen und sprachlichen Bildungsherausforderungen (vgl. Tunc 2012: 32 f.). Die nordrhein-westfälische Bildungspolitik hat das Anliegen wie folgt berücksichtigt:

> Das ‚FerienIntensivTraining – FIT in Deutsch' ist ein schulisches Angebot, das außerunterrichtlich während der Oster-, Herbst- und Sommerferien stattfindet. Das Angebot soll die Deutschförderung während der üblichen Schulzeiten ergänzen. Hierzu erhalten die Schülerinnen und Schüler in sprachheterogenen Lerngruppen eine intensive Deutschförderung u.a. mit Hilfe unterstützender digitaler Lernmedien. (KLP 2018)

Seit 2018 bieten sie das Programm „FerienIntensivTraining – FIT in Deutsch" an, das außerhalb des regulären Unterrichts stattfindet und durch digitale Lernmedien unterstützt wird. In den Lehreinheiten frischen die Teilnehmer ihre Deutschkenntnisse auf und kooperieren mit sprachheterogenen Gruppen. Mit der kostenfreien Zusammenkunft von multikulturellen Gemeinschaften fördert das Bildungsministerium die soziale Integration und das kulturelle Verständnis. Doch:

1. Wie wirkt sich das Training auf sprachlicher Ebene aus?
2. Welche Entwicklungen werden bei DaZ-Kindern sichtbar?[2]
3. Womit werden diese Entwicklungen begründet und welche Rolle spielt die Erstsprache dabei?[3]

Obwohl das Verhältnis zwischen L1[4] und L2[5] nach wie vor erforscht wird, wurde „die Rolle der erstsprachlichen Entwicklung im Zusammenhang mit der zweisprachlichen und der allgemein-kognitiven Entwicklung" (Tunc 2012: 20) nur selten berücksichtigt. In

aktuellen Studien wird sich eher mit der sukzessiven Sprachbildung von bilingualen Kindern aus Einwandererfamilien befasst (vgl. ebd.: 46). Es existieren kaum Forschungsarbeiten, in denen der Zweitspracherwerb von Schülern mit jeweils unterschiedlichen Erstsprachen untersucht wird (vgl. ebd.: 27). Um die Wissenslücke zu schließen und das Verständnis für die beschriebene Problematik zu fördern, werden in der vorliegenden Arbeit deutsch- und zweitsprachige[6] Fehlerphänomene bei türkisch-arabischen Sprechern beziehungsweise Erstsprachlern analysiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den grundlegenden Komponenten der Grammatik, im Wesentlichen auf syntaktischen Strukturen und Pronomen.

Analyse grammatischer Elemente – Türkisch, Deutsch, Arabisch

Einführung in die germanische Sprache

„Das Deutsche ist wahrscheinlich die vielgestaltigste Sprache Europas [...]“ (Barbour/Stevenson 1998: 2).

Viele gehen davon aus, dass Deutsch ausschließlich in Ländern wie der Schweiz, Österreich und Lichtenstein gesprochen wird. Jedoch existieren bis zu hunderttausend Menschen, die die Sprache auch außerhalb der angeführten Regionen gebrauchen (vgl. ebd.: 1). In Namibia zum Beispiel wird Namslang oder Südwesterdeutsch gesprochen. Dabei handelt es sich um eine Minderheitensprache in Südafrika, die hauptsächlich von jungen Menschen verwendet wird (vgl. Kellermeier-Rehbein 2015: 41). Das Vokabular der namibisch-deutschen Varietät setzt sich aus mehreren Fremd- und Lehnwörtern zusammen. Es enthält Spuren von Englisch und Deutsch, aber auch von Afrikaans (vgl. ebd.: 45 f.). Eine typische Formulierung würde wie folgt aussehen:

„Ihr müsst mal zu hörn wenn Onkel Hottie seine alten Schtories von der Armie (‚Bundeswehr‘) vertellt – man lacht sich siek“ (Ees o. J., zitiert nach Kellermeier-Rehbein 2015: 46).

Wie für die Jugendsprache typisch, enthält der Satz umgangssprachliche Elemente und dialektale Eigenheiten. Durch den informellen Ausdruck, die phonetische Schreibweise und den gemischten Sprachgebrauch wirkt die Sprache sehr exzentrisch und originell.

Am angeführten Beispiel wurde deutlich, dass die deutsche Sprache ein weltweites Kommunikationsmittel ist, das global rezipiert wird. Sie wird von insgesamt 120 Millionen Menschen als Muttersprache verwendet. Die Sprecher sind auf circa dreißig Staaten verteilt. Doch von woher stammt das Deutsche ursprünglich ab? Die terminologische Ähnlichkeit der folgenden Begriffe sorgt für Klarheit:

- Vater,
- ‚*father*' – Englisch,
- ‚*padre*' – Italienisch,
- ‚*pater*' – Latein,
- ‚*fadar*' – Gotisch,
- ‚*pitar*' – Altindisch.
  (Roelcke 2018: 10).

Die Termini stellen die linguistische Verwandtschaft sowie die historische Entwicklung von Wörtern dar. Für den Begriff Vater existieren mehrere bedeutungsgleiche Ausdrücke. Diese werden trotz geografischer Entfernung ähnlich gebildet. Dies deutet darauf hin, dass die Sprachen miteinander verwandt sind und einen gemeinsamen Ursprung teilen. An den diversen Versionen wird erkennbar, dass eine Verbindung zwischen den europäischen und den asiatischen Sprachen besteht. In Europa wird zwischen Albanisch, Griechisch, Romanisch, Keltisch, Slawisch und Germanisch unterschieden. Iranisch, Indisch und Armenisch gehören zum asiatischen Raum (vgl. ebd.: 11 f.).

Deutsch zählt zur germanischen Sprachgruppe. Sie ging aus dem Indogermanischen hervor und ist mit den baltischen und skandinavischen Sprachen verwandt. Die Sprecher waren vor allem in den westlichen Küstengebieten der Ostsee, in Dänemark, Südskandinavien und Norddeutschland vertreten. Sie lebten in einzelnen Stämmen und pflegten verschiedene kulturelle Bräuche. Aufgrund Wanderungs- und Expansionsbewegungen wurde das Verständigungskontinuum innerhalb der Gruppen unterbrochen (vgl. Schmid 2017: 7). Diese sprachlichen Unterschiede führten zu einer Unterteilung in West-, Nord- und Ostgermanen.

Abbildung 1: „Die Gruppierung der germanischen Sprachen." (ebd.: 8)

Nachdem der kulturelle Kontext untersucht wurde, können nun die grammatikalischen Besonderheiten analysiert werden. Die Divergenzen spiegeln die geographischen Gegebenheiten, aber auch die komplexe Dynamik wider.

Der Satzbau

„Das Auto meines Vaters/das Auto von meinem Vater/das Auto von mein' Vater/Vaters Auto/Vater sein Auto“ (Hinrichs 2013: 229).

Wie in dem angeführten Beispiel ersichtlich, bietet die deutsche Sprache eine Vielzahl von Ausdrucksformen und kreativen Redewendungen an. Der Prototyp eines deutschen Satzes ist jedoch durch die SVO[7]-Struktur gekennzeichnet:

1. „Wir verstauen das Gepäck.“ (Wellmann 2008: 136).

Der Satz wird nach dem typischen Schema aufgebaut. Zu Beginn wird der Akteur, als Nächstes die Tätigkeit und zuletzt das Ziel der Handlung angegeben. Das Subjekt wird mit einem Personalpronomen ersetzt. Da die erste Person Plural spricht, bleibt auch das Verb in der Grundform stehen. Das Objekt wird im Akkusativ dekliniert und behält somit seine Form. Durch die Übereinstimmung der diversen Attribute – wie Pronomen und Prädikat – wirkt der Satz verständlich und sinnvoll.

Die grammatische Kongruenz fördert die Verständlichkeit und sorgt für Präzision und Klarheit. Der logische Aufbau eines Satzes ist genauso wichtig wie die Flexion selbst. Sie leistet semantische Kohärenz und stützt den einheitlichen Ausdruck (vgl. ebd.). Wenn die angeführten Faktoren beachtet werden, kann auch ein einfacher Satz sinnvoll gebildet werden:

2. „*Der Zug hält*.“ (ebd.).

Obwohl das Beispiel nicht nach der traditionellen Ordnung aufgebaut wurde, vermittelt es eine klare Botschaft und trägt zu einer verständlichen Kommunikation bei. Es besteht aus wenigen Elementen, die aber eine einheitliche Form besitzen. Sie sind grammatikalisch aufeinander abgestimmt:

2.1 „*Der*“ (bestimmter Artikel, Nominativ, Singular, maskulin),

2.2 „*Zug*“ (Nomen, Singular, maskulin),

2.3 „*hält*“ (Prädikat, Präsens, Indikativ, Aktiv, 3. Person Singular).

Die verschiedenen Wortteile bilden zusammen eine kompatible Struktur. Der Numerus, das Genus sowie die Zeitform stimmen überein. Der Satz ist semantisch kongruent und wurde korrekt konstruiert. Wenn die syntaktischen Regeln befolgt werden, erscheint jedes Beispiel adäquat:

3. „*Als die Lokomotive pfiff, hielt der Zug, und wir stiegen ein. Dann suchten wir unsere Plätze, die schon reserviert waren, und verstauten unser Gepäck*.“ (ebd.).

Insgesamt wird eine Abfolge von Ereignissen beschrieben. Zur Erklärung werden mehrere einfache Sätze miteinander verknüpft. Zusammen ergeben sie eine lange und komplexe Struktur. Die Verwendung der Vergangenheitsform schafft eine zeitliche Abgrenzung und chronologische Ordnung. Dadurch können die geschilderten Handlungen eingeordnet und besser reflektiert werden. Der konsistente Gebrauch einer spezifischen Zeitform ist wichtig, um die Kommunikation so effektiv wie möglich zu gestalten.

Einen interessanten und abweichenden Fall stellen jedoch Relativsäze dar:

4. „Der Hund, der keine Lust zum Jagen hatte, l[iegt] faul in der Sonne.“ (Zifonun 1997: 2008).

Hier ist der konsistente Gebrauch einer spezifischen Zeitform unüblich. Obwohl der Satz mit verschiedenen temporalen Beziehungen arbeitet, weist er eine chronologische Ordnung auf und ist grammatikalisch korrekt. Mithilfe des gewandten Stils wirkt die Erzählung zudem lebendig und die Sprache nuanciert beziehungsweise dynamisch.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Syntax durch verschiedene Regeln und vor allem durch Flexibilität und Vielfalt gekennzeichnet ist. Es existiert eine Menge syntaktischer Besonderheiten, wie die Umstellung von bestimmten Wortarten oder die Betonung gewisser Subelemente in Relativsätzen. Die Deklination spielt eine essenzielle Rolle, da sie das Verständnis für die deutsche Satzstruktur fördert und eine grammatische Grundlage schafft.

Personalpronomen

Im Deutschen werden sechs verschiedenen Pronomen unterschieden. Diese lauten:

1. Ich,
2. Du,
3. Er/Sie/Es,
4.Wir,
5. Ihr,
6. Sie.

Diese können in Singular und Plural unterteilt werden und erfüllen unterschiedliche grammatische Funktionen (vgl. Wellmann 2008: 87). Zudem besitzen sie verschiedene

Geschlechter, entweder maskulin, feminin oder neutral. Ihre Stellung richtet sich in der Regel nach der SVO-Struktur. Bei Frage- oder Nebensätzen variieren jedoch die Positionen. In solchen Situationen ist es entscheidend, die syntaktische Struktur beizubehalten und den Kontext zu beachten. Die erste und zweite Person verweist auf eine bestimmte Sprechsituation, sowohl ein Sprecher als auch Hörer sind gefragt. Die Pronomen der dritten Person hingegen ersetzen meistens ein Substantiv im Text (vgl. ebd.: 86).

Die Fürwörter sind ein wichtiger Bestandteil der Verbkonjugation. Sie geben die spezifische Person sowie den Numerus an. Ohne die entsprechende Bezeichnung würde der Satz keinen Sinn ergeben:

a) „hält die Tasche."
b) „Sie hält die Tasche."

Erst durch die spezifische Angabe „Sie" erscheint das Beispiel verständlich und semantisch korrekt. Das Prädikat wird an das Geschlecht des Pronomens angepasst Aus der ursprünglichen Form beziehungsweise dem Infinitiv „halten" entsteht die konjugierte Version „hält." In den meisten Fällen deutet bereits die Endung des Verbs auf das verwendete Fürwort hin. Die diversen Formen werden am Beispielwort fliegen abgebildet:

1. ich flieg-e,
du flieg-st,
er/sie/es flieg-t,
wir flieg-en,
ihr flieg-t,
sie flieg-en.

Die Endungen lauten -e, -st, -t, -en, -t und -en. In einigen Fällen enden die Verben mit dem- oder denselben Buchstaben.

Die höfliche Anrede wird mithilfe des Pronomens „Sie" gebildet. Dieses wird großgeschrieben und schafft automatisch Distanz zwischen den Gesprächspartnern. Sie ist für verschiedene Zwecke geeignet und kann in einer beruflichen Umgebung, bei einem Vorstellungsgespräch, in formellen Konversationen oder bei Begegnungen mit älteren Menschen eingesetzt werden. Eine alltägliche Formulierung könnte wie folgt aussehen:

„Würden Sie gerne eine Quittung erhalten?"

Das Subjekt „Sie“ ist mit dem Modalverb „würden“ verknüpft. Das Adverb gerne betont die Höflichkeit und vermittelt eine wohlwollende Bereitschaft. Mithilfe der sprachlichen Elemente wirkt die Frage respektvoll und freundlich zugleich. Sie schafft eine angenehme Atmosphäre und drückt Wertschätzung für individuelle Präferenzen und Wünsche aus. Es existiert noch eine alternative Form:

„Kann ich Ihnen ein Glaß Wasser anbieten?“
Die Wortstellung ähnelt dem vorherigen Format. Das finite Verb steht zu Beginn des Satzes, als nächstes folgt das Subjekt „ich“, gefolgt vom indirekten Objekt „Ihnen.“ Der restliche Part beschreibt die beabsichtigte Handlung, nämlich das Offerieren eines Trinkglases. Obwohl das Angebot an eine Person gerichtet ist, wird die zweite Person Plural verwendet. Die Empfängerrolle wird im Dativ wiedergegeben, deshalb verzichtet der Sprecher auf die offizielle Anredeform beziehungsweise auf die Verwendung des Pronomens „Sie.“

An den diversen Beispielen wurde deutlich, dass Fürwörter grundlegende Elemente der deutschen Grammatik bilden. Sie strukturieren syntaktische Einheiten und vermeiden überflüssige Redundanzen. In den meisten Fällen fungieren sie als Funktionswörter und spiegeln die jeweilige Beziehung zwischen den Gesprächsteilnehmern wider. Ihre korrekte Verwendung trägt zu einem leichten und flexiblen Austausch bei.

Grundlagen der türkischen Sprache

kent	‚die Stadt‘
kent | ler	‚die Städte‘
kent | ler | imiz	‚unsere Städte‘
kent | ler | imiz | de	‚in unseren Städten‘
kent | ler | imiz | de | ki	‚in unseren Städten befindlich‘
kent | ler | imiz | de | ki | ler	‚die in unseren Städten befindlich‘
kent | ler | imiz | de | ki | ler | e	‚zu den in unseren Städten befindlichen Leuten‘

(Hüttemann 2022: 12).

Türkisch gehört zusammen mit Aserbaidschanisch, Kasachisch, Tatarisch, Turkmenisch und Usbekisch zu den sogenannten Turksprachen. Gemeinsam mit Tungusisch und Mongolisch bilden sie die altaische Sprachfamilie. Sie wird von 75 Millionen Menschen gesprochen, unter anderem auch in Griechenland und auf Zypern. Etwa fünf Millionen Menschen verwenden sie als Zweitsprache. Die größte Sprachinsel mit rund 2,5 Millionen Sprechern befindet sich in Deutschland (vgl. Tunc 2012: 78).

Das Schriftsystem besteht aus lateinischen Buchstaben und die Rechtschreibung ist phonetisch getreu:

A,	a	– weites, dunkles a
B,	b	– b
C,	c	– dsch
Ç,	ç	– tsch
D,	d	– d
E,	e	– weites, helles e, fast ä
F,	f	– f
G,	g	– g
	ğ	– zwischen hellen Vokalen: deutsches j zwischen dunklen Vokalen: nur andeutungsweise gesprochenes Zäpfchen-r zwischen Vokal u. Konsonant: Dehnungs-h (es erscheint nicht am Wortanfang und nach Konsonant)
H,	h	– immer hörbar auszusprechendes h
İ,	i	– i
I,	ı	– dumpfes, getrübt gesprochenes i
J,	j	– französisches j
K,	k	– k
L,	l	– l
M,	m	– m
N,	n	– n
O,	o	– weites o
Ö,	ö	– weites ö
P,	p	– p
R,	r	– Zungen-r
S,	s	– scharfes ß
Ş,	ş	– sch
T,	t	– t
U,	u	– u
Ü,	ü	– ü
V,	v	– w
Y,	y	– deutsches j
Z,	z	– weiches, stimmhaftes s

Abbildung 2: „Die Buchstaben und ihre Aussprache.“ (Jansky 1986: 1)

Die Sonderzeichen sind *c, ç, ğ, ı, ş, v* und *z*. Das *c* entspricht dem *dsch* in Dschungel und *ç* klingt wie *tsch* in Kutsche. Der Buchstabe *ğ* wird je nach seiner Stellung unterschiedlich betont. Wenn es zwischen hellen Vokalen positioniert ist, klingt es wie das deutsche *j* in „Journal.“ Zwischen dunklen Vokalen ist ein leichtes r zu hören und zwischen einem Vokal und einem Konsonanten wird er nicht akzentuiert, sondern wie bei einem Dehnungs-h verlängert. Das *ş* wird als *sch* ausgesprochen, wie in „Schule.“ Der stimmhafte labiodentale Approximant *v* wird im Türkischen weniger stark betont. Es entspricht dem *w* in „Wasser.“ Ähnlich verhält es sich mit dem Buchstaben *z*. Die akustische Realisierung in der türkischen Variante variiert. Der stimmhafte alveolare Frikativ wird weicher ausgesprochen. Ein Beispiel dafür ist die Betonung des Buchstaben *s* in „Sonne.“ Das *ı* wird oft als kurzes und dumpfes *i* bezeichnet. Es wird wie die Infinitivendung in „machen“ betont (vgl. Tunc 2012: 79).

Generell werden alle Wörter, außer Eigennamen und Satzanfänge, kleingeschrieben. Die Vokale sind in der Regel gleich lang. Zudem existieren keine Diphthonge. Das *ei* wird beispielsweise getrennt ausgesprochen, wie in *re is* beziehungsweise ‚Oberhaupt.‘ Konsonantenhäufungen und -verdoppelungen kommen ebenfalls selten vor.

Syntaktische Besonderheiten

„*Batılılaştırılamayacaklardanmışız*“
‚Wir gehören angeblich zu denjenigen, die nicht europäisiert/verwestlicht werden können.‘ (Moser-Weithmann 2001: 7).

Am angeführten Beispiel wird deutlich, dass Türkisch eine agglutinierende Sprache ist. Verschiedene morphologische Elemente werden als klare, trennbare Einheiten an den Wortstamm gehängt. Jedes Präfix und Suffix erfüllt eine bestimmte Funktion und schafft eine neue, komplexe Bedeutung (vgl. Hinrichs 2013: 68).

Im Normalfall jedoch hat der türkische Satz die Struktur Subjekt-Objekt-Verb (vgl. ebd.: 76). Das flektierte Prädikat steht meistens am Ende des Satzes, auch bei einem Fragesatz (vgl. Tunc 2012: 87). Ein typisches Beispiel für eine türkische Äußerung wäre:

„*Ali kitab okuyor*.“ ‚Ali liest ein Buch/Bücher.‘
Wörtlich: ‚Ali | ein Buch | liest.‘
(Moser-Weithmann 2001: 8).

In einigen Fällen reicht auch die Verwendung eines nominalen Prädikats aus, um sich auszudrücken. Der Satz „*araba pahalı*“ (Tunc 2012: 87) bedeutet zum Beispiel ‚Das Auto ist teuer‘, die wörtliche Übersetzung aber würde lauten ‚Das Auto teuer.‘ Auch wenn das Verb weggelassen wird, bleibt die Aussage verständlich.

Der Relativsatz wird im Partizip I wiedergegeben. Die typischen Endungen sind hier -*an*, -*yen* und -*yan*:

„*Bahçede oyna**yan** çocuklar sekiz yaşındalar*.“ (Tunc 2012: 87)
‚Die Kinder, die im Garten spielen, sind acht Jahre alt.‘
Wörtlich: Garten im | spielende | Kinder | acht | Jahre alt sind.

Da das Verb als Attribut fungiert, ist die Verwendung eines bestimmten Satzgliedes oder Pronomens nicht erforderlich. Dadurch können auch komplexe Konzepte vereinfacht dargestellt werden:

> „*Ayşe'nin ona hediye ettiğim kitabı okumak istemediğini neden söyledin bilmiyorum*“ (Tunc 2012: 88).
> ‚Ich weiß nicht, warum du gesagt hast, dass Ayşe das Buch, das ich ihr geschenkt habe, nicht lesen möchte.‘
> Wörtlich: Ayşe's | ihr | mein ihr geschenktes | Buch | lesen | nicht wollen | warum | gesagt du | weiß nicht ich.

Beide Versionen vermitteln denselben Grundgedanken, doch sind völlig verschieden konstruiert. Im türkischen Fall besteht nur ein Hauptsatz ohne auffällige Interpunktion. Der deutsche Satz hingegen ist in mehrere trennbare Nebensätze unterteilt. Die Aneinanderreihung von Morphemen ist für die agglutinierende Sprache typisch[8]:

teyzendesin	‚Du bist bei deiner Tante.‘
teyze	‚Tante.‘
n	Possessivpronomen 2. Person Singular deine.
de	Präposition bei.
sin	Gegenwartsform zweite Person Singular du bist.

An den angeführten Beispielen wurde deutlich, dass sich die türkische Wortbildung stark von der indogermanischen Sprache unterscheidet. Zur Übertragung grammatischer Informationen benötigen beide Seiten verschiedene morphologische Strukturen. Diese Divergenzen werden besonders bei komplexen Konstruktionen deutlich.

Personalpronomen

Wie die meisten Osteuropäer können auch türkische Sprecher auf die Verwendung von Personalpronomen verzichten. Um die Person und den Numerus des Subjekts anzugeben, reicht die Verbform aus. Sie enthält bereits die wichtigsten und erforderlichen Informationen, um sie korrekt einzuordnen. Sprachen, die von dem angeführten Konzept betroffen sind, werden auch als Pro-drop-Sprache bezeichnet (vgl. Hinrichs 2013: 75). Um die türkische Verbkonjugation nachzuvollziehen, müssen jedoch erst die Personalpronomen untersucht werden. Diese werden nun wie folgt abgebildet[9]:

Türkisch	**Deutsch**
ben	Ich
sen	Du
o	Er/Sie/Es
biz	Wir
siz	Ihr
onlar	Sie

Tabelle 1: Personalpronomen, Türkisch-Deutsch.

Anders als in der deutschen Grammatik existiert in der dritten Personal Singular bloß ein Pronomen statt drei. Dieses beschreibt das männliche, weibliche und neutrale Geschlecht. Ansonsten ist der Aufbau in beiden Sprachen identisch.

Verben werden regelmäßig konjugiert und basieren auf den Prinzipien der Vokalharmonie. Sie bestehen aus einem Stamm und der Infinitivendung *-mek* oder *-mak*.

Die entsprechende Zeit- oder Personalform wird durch Suffigierung gebildet. Bei vokalisch auslautenden Stämmen – -i, -o, -u – wird die Silbe *-yor* an das Prädikat gehängt. Die Konjugation wird am Beispiel des Wortes *okumak* ‚lesen' dargestellt. Das Verb gehört zum u-Stamm und wird wie folgt gebildet:

1. „*ben okuyorum*" ‚ich lese'
2. „*sen okuyorsun*" ‚du liest'
3. „*o okuyor*" ‚er/sie/es liest'
4. „*biz okuyoruz*" ‚wir lesen'
5. „*siz okuyorsunuz*" ‚ihr lest'
6. „*onlar okuyorlar*" ‚sie lesen'

(Tunc 2012: 81)

Die Endungen der Personalpronomen lauten *-um*, *-sun*, *-yor*, *-uz*, *-sunuz* und *-lar*. Die Silbe *-yor* wird verwendet, um eine fortlaufende Handlung zu beschreiben. Auch wenn kein spezifisches Wort als zeitliches Element fungiert, kann der türkische Satz „*ben okuyorum*" daher auch mit ‚ich lese gerade' übersetzt werden.

Das Wort „*söylemek*" ‚sagen' wird wie der a-Stamm nach der großen Vokalharmonie konjugiert. Es enthält ein -e im Auslaut und endet gewöhnlich auf *-ı*, *-i*, *-u*, *-ü*. Welche der Optionen gewählt wird, hängt von dem vorangehenden Vokal im Verbstamm ab.

Nach einem konsonantischen Auslaut folgen meistens die Endungen *-ıyor*, *-iyor*, *-uyor* oder *-üyor* (vgl. ebd.). Um die Unterschiede zwischen den einzelnen Verben nachzuvollziehen, werden die beiden Begriffe *söylemek* und *gelmek* ‚kommen' konjugiert:

Personalpronomen	**e-Stamm**	**Konsonantischer Auslaut**
ben (ich)	*söyl**üyor**um*	*gel**iyor**um*
sen (du)	*söyl**üyor**sun*	*gel**iyor**sun*
o (er/sie/es)	*söyl**üyo**r*	*gel**iyor***
biz (wir)	*söyl**üyor**uz*	*gel**iyor**uz*
siz (ihr)	*söyl**üyor**sunuz*	*gel**iyor**sunuz*
onlar (sie)	*söyl**üyor**lar*	*gel**iyor**lar*

Tabelle 2: „Konjugation der türkischen Verben im Präsens." (ebd.)Auch wenn jedes der bisher konjugierten Verben auf unterschiedliche Weise gebildet wurde, weisen alle drei Fälle eine kohärente Struktur auf. Das agglutinierende Prinzip der türkischen Sprache sorgt für ein systematisches und einheitliches Muster.

Die Flexibilität und Polyvalenz der Pro-drop-Sprache wird ebenfalls im Gebrauch der Höflichkeitsform sichtbar. Bei Fragesätzen oder langen Formulierungen wird in der Regel die zweite Person Plural gebraucht:

„*Bir dakika gel-ir mi-siniz?*“ (Hüttemann 2022: 40)
‚Würden Sie einen Augenblick kommen?‘

Das Personalpronomen ist in dem Ausdruck „*gelirmisiniz*“ enthalten. Das Wort leitet sich von dem Verb *gelmek* ‚kommen‘ ab und setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen. Wenn keine Respektform gefordert wäre, würde der Satz folgendermaßen lauten:

Bir dakika gelir misin?	‚Würdest du einen Augenblick kommen?‘ (ebd.)
gelir	Wortstamm
mi	Fragepartikel
sin	Endung 2. Person Singular.

Der Unterschied zwischen beiden Formulierungen ist das Suffix *-iz*. Dieses ist nur in der höflichen Anrede enthalten.

Insgesamt wurden mehrere verschiedene Formen und Einsatzbereiche ermittelt. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass türkische Personalpronomen sehr vielfältig sind und je nach Person, Numerus und Genus variieren. Die Konjugation der Verben beruht auf dem Prinzip der Agglutination. Dennoch wird auf Vokalharmonie und Auslaut geachtet. In der höflich-formellen Anrede wird immer ein bestimmtes Pronomen verwendet. Dieses heißt *siz* und entspricht der zweiten Person Plural beziehungsweise dem deutschen *Sie*.

Arabisch

Arabisch ist eine weit verbreitete Sprache. Sie wird in vielen afrikanischen Regionen, im Nahen Osten und auf der arabischen Halbinsel gesprochen. Bis zu 320 Millionen Menschen verwenden sie als Muttersprache. 80 Millionen gebrauchen sie als Zweitsprache. In Ländern wie Gambia, Äthiopien, Tansania und der Türkei wird sie von einer Minderheit genutzt. Sie genießt jedoch auch dort ein hohes Prestige. Zwar bestehen unter allen Staaten bestimmte Differenzen, doch stechen die Malteser besonders hervor. Maltesisch geht aus einem arabischen Dialekt hervor, wird jedoch in lateinischer Schrift wiedergegeben (vgl. Hinrichs 2013: 82). Der nordafrikanische Einfluss tritt heute noch begrenzt in Erscheinung:

Abbildung 3: „Malta, Rabat: Schild mit Informationen über die Richtungen zu touristischen Attraktionen“ versus „Rabat & Casablanca Straßenschild – Marokko“ (Dario 2019/Wojcik 2012)

Auf der linken Seite ist ein Schild abgebildet, das Touristen zur Orientierung dient. Darauf sind verschiedene maltesische Städte und Attraktionen zu erkennen, unter anderem die Ortschaft Rabat. Sie ist bekannt für historische Sehenswürdigkeiten und kulturelle Besonderheiten. Ein besonders beliebtes Reiseziel ist dort die St. Paul’s Kathedrale. Das Autobahnschild auf der rechten Seite bildet verschiedene marokkanische Städte ab, unter anderem Rabat und Casablanca (vgl. Renz 1984: 121, 445). Die bilinguale Beschriftung – das arabische und lateinische Alphabet – erleichtert den Zugang für ein breites und internationales Publikum. In beiden Ländern wird auf denselben Stadtnamen verwiesen, dieser wird aber auf unterschiedliche Weise abgebildet. Die Bewohner der Insel verzichten auf die arabische Darstellung, den Nordafrikanern hingegen ist es aufgrund religiöser, kultureller und traditioneller Gründe nicht möglich (vgl. Hinrichs 2013: 87). Eine essenzielle Rolle spielt dabei die arabische Expansion. Durch die Verbreitung des Islam entwickelten sich diverse Dynastien und ökonomische Veränderungen. Die innovativen Entwicklungen beschränkten sich nicht nur auf die wirtschaftliche Sphäre, sondern wirkten sich zudem instruierend auf die Identitätsstiftung aus (vgl. ebd.: 85). Die Aufrechterhaltung der arabischen Schrift ist demnach mit verschiedenen Komponenten und Ursachen verknüpft.

Nicht nur in den angeführten Staaten, sondern auch in Europa existieren Menschen mit einem arabischen Hintergrund. Bis zu 500.000 Sprecher leben in Deutschland und Frankreich (vgl. ebd.: 82 f.). Die meisten von ihnen stammen aus Syrien, Libanon, Tunesien, Marokko, Irak und einer kleinen Provinz in der Türkei. Die türkische Region

bezieht sich auf die Stadt Mardin. Sie liegt im Südosten Anatoliens und wird von einem kleinen Anteil von Arabern bewohnt.

Da die unterschiedlichen Staaten alle Hocharabisch kennen, führen die diversen Varietäten zu keiner Diskrepanz oder separierenden Kluft (vgl. ebd.: 82-83). Das ihnen zur Orientierung dienende Alphabet wird im Folgenden abgebildet:

ا	ā	ض	ḍ
ب	b	ط	ṭ
ت	t	ظ	ẓ
ث	ṯ	ع	ʿ
ج	ǧ	غ	ġ
ح	ḥ	ف	f
خ	ḫ	ق	q
د	d	ك	k
ذ	ḏ	ل	l
ر	r	م	m
ز	z	ن	n
س	s	ه	h
ش	š	و	w ū
ص	ṣ	ي	y ī

Abbildung 4: „Arabisches Alphabet.“ (Höhne 2016: 36)

An der Abbildung wird erkenntlich, dass kurze Vokale nicht mitgeschrieben werden (vgl. Hinrichs 2013: 87). Sie werden stattdessen durch diakritische Zeichen dargestellt:

ba بَ

bu بُ

bi بِ

Abbildung 5: „Buchstaben mit Vokalzeichen.“(Kleinhaus 2019: 14)Mithilfe eines Striches und des Buchstaben و ist es möglich, die Aussprache für das arabische b darzustellen. Der diagonale Strich deutet auf ein gedehntes a hin. Wenn das Zeichen aber vertikal positioniert ist, wird es als y ausgesprochen. Der Buchstabe و steht für ein langes u (vgl. Hinrichs 2013: 11-12).

Eine weitere Besonderheit der semitischen Sprache liegt darin, dass sie von rechts nach links geschrieben und entsprechend gelesen wird (vgl. ebd.: 87). Zudem ist sie mit dem Hebräischen und Aramäischen verwandt. Neben dem anspruchsvollen Alphabet zeichnet sie sich auch durch das spezifische Klangprofil aus. Der Knacklaut wird besonders häufig verwendet. Auch die im Kehlbereich erzeugten Laute sind charakteristisch, dies ist zum Beispiel im Wort *al-**q**ahira* ‚Kairo' herauszuhören (vgl. ebd.: 86). Der zugehörige Buchstabe wird im Folgenden abgebildet:

Umschrift/Name		Endform	Mittelform	Anfangsform	Umschrift	Isolierte Form
qāf	قاف	ق	ـقـ	قـ	q	ق

Abbildung 6: „Das arabische Alphabet."(Kleinhaus 2019: 6)Die Buchstaben werden immer *unterschiedlich* geschrieben. Ihre Position entscheidet über die Form, die sie annehmen.

Insgesamt kann Arabisch als eine rhythmische und vor allem melodische Sprache wahrgenommen werden. Die ästhetische Darstellung spiegelt den Orient und die lange historische Tradition wider. Die Vokale werden mithilfe von Sonderzeichen dargestellt und spielen eine bedeutsame Rolle in der Artikulation und Grammatik. Im folgenden Abschnitt wird untersucht, inwieweit sie pronominale oder syntaktische Einheiten beeinflussen.

Strukturelle Anordnung der Sätze

Die flektierende Sprache zeichnet sich durch ihre Verb-Subjekt-Objekt-Struktur aus:

„*fatahat fātimah al-bāb*" (Hinrichs 2013: 91)
‚Fatima öffnete die Tür.'
Wörtlich: öffnete | Fatima | die-Tür

Die Wortfolge ist besonders in exotischen Sprachen verbreitet. Im europäischen Raum ist sie eher mündlich gefärbt. Sie kommt vor allem im Kiezdeutschen vor:

„Gemacht hab ich eigentlich noch gar nix heut." (Hinrichs 2013: 92)

Ein weiteres charakteristisches Merkmal der semitischen Sprache ist, dass die Kopula weggelassen werden kann. Sie hat nämlich nur eine schwache Funktion:

„*ana kabīr*" (ebd.: 93)
‚Ich bin groß.'

Wörtlich: ich | groß.

Auch wenn das Verb „sein“ fehlt, ergibt der Satz einen Sinn. In einigen Fällen wird auch auf die Verwendung eines Vollverbs verzichtet:

„*anā marīd*“ (ebd.)
‚Ich fühle mich krank.‘
Wörtlich: Ich | krank.

Es ist allerdings zu beachten, dass das Bindewort nur dann weggelassen werden kann, wenn sich der Satz auf eine gegenwärtige Handlung bezieht. Auch das Wort *haben* stellt eine Besonderheit dar. Das Verb wird beim Sprechen nicht benötigt (vgl. ebd.). Stattdessen wird es mithilfe von Präpositionen und einem Substantiv ausgedrückt. In den meisten Fällen erfolgt es mithilfe des Ausdrucks *inda* ‚bei‘:

„*‘indahu mufakkira*“ (ebd.: 94)
‚Er hat ein Notizbuch.‘
Wörtlich: Bei ihm ist | ein Notizbuch.

Der Relativsatz besitzt folgende Struktur:

maḍā yaum-u-n bard-u-hu qāriṣ-u-n“ (Eissenhauer 1999: 42)
‚Ein Tag, dessen Kälte schneidend war, ist vergangen‘
Wörtlich: Ist vergangen | Tag | Kälte | schneidend.

Erst wird das Prädikat *maḍā* angegeben und als nächstes das Subjekt *yaum-u-n*. Anschließend wird der Nominalsatz abgebildet. Dieser setzt sich aus dem determinierten Nomen *bard-u-hu* und dem indeterminierten Verb *qāriṣ-u-n* zusammen. Die Endung *u-hu* verweist auf das vorhergehende Substantiv und schafft dadurch automatisch eine Abgrenzung. Im Vergleich zur deutschen Grammatik werden keine auffälligen Interpunktionszeichen verwendet. Die Konstruktion ähnelt dem Standardformat beziehungsweise der VSO[10]-Struktur.

Nach Überprüfung der Wortfolge und der Bildung des Relativsatzes wurde deutlich, dass sich die arabische Syntax vor allem durch Flexibilität und Kongruenz auszeichnet. Sie arbeitet zudem mit verschiedenen spezifischen Vokal- und Konsonantenendungen. Der Kasus wird meistens durch die entsprechende Präposition oder Wortstellung ausgedrückt.

Personalpronomen

Um bestimmte Wortarten zu identifizieren und einen korrekten Satz zu bilden, ist es wichtig, das grammatische Geschlecht zu kennen. Dieses spielt im Arabischen eine entscheidende Rolle. Die Unterscheidung zwischen männlich und weiblich ist bereits aus dem deutschen Raum bekannt, ihre syntaktische Bedeutung variiert jedoch erheblich (vgl. Kropfitsch 2016: 1190). Um die Unterschiede nachvollziehen zu können, werden zunächst die Pronomen vorgestellt:

1. *ʾanā* ‚ich‘,
2. *ʾanta* ‚du‘ (m.),
3. *ʾanti* ‚du‘ (w.),
4. *huwa* ‚er‘,
5. *hija* ‚sie‘,
6. *nahnu* ‚wir‘,
7. *ʾantum* ‚ihr‘ (m./m. u. w. Pl.),
8. *ʾan'tunna* ‚ihr‘ (w.),
9. *hum* ‚Sie‘ (m. Pl./m. u. w. Pl.),
10. *hunna* ‚Sie‘ (w. Pl.).

(ebd.).

Die unterschiedlichen Formen ermöglichen einen präzisen Ausdruck und spiegeln die traditionelle Sprachstruktur der semitischen Sprache wider. Die verschiedenen Pronomen können in diversen Situationen eingesetzt werden, unter anderem in geschäftlichen oder formellen Kontexten:

anta tamshī ‚du gehst‘,
antum tamshūn ‚Sie gehen‘.

In den arabischsprachigen Regionen gelten diverse kulturelle Konventionen (Hinrichs 2013: 83). Aus diesem Grund können die Regelungen für die Höflichkeitsform nicht verallgemeinert werden. Im Normalfall jedoch wird die zweite Person Singular verwendet.

Die sprachliche Variabilität wird zudem bei der Konjugation sichtbar:

1. *ʾanā fa'altu* ‚ich mache‘,
2. *ʾanta fa'alta* ‚du machst‘ (m.),
3. *ʾanti fa'alti* ‚du machst‘ (w.),
4. *huwa fa'ala* ‚er macht‘,
5. *hiya fa'alat* ‚sie macht‘,
6. *nahnu fa'alna:* ‚wir machen‘,
7. *ʾantum fa'al'tum* ‚ihr macht‘ (m.),
8. *ʾantunna fa'al'tunna* ‚ihr macht‘ (w.),
9. *hum fa'alu:* ‚Sie machen‘ (m.),
10. *hunna fa'alna* ‚Sie machen‘ (w.).

(Kropfitsch 2016: 1194).

Die spezifischen Endungen verleihen der Sprache eine expressive Kraft. Sie dienen als syntaktische Marker, die präzise Informationen über Geschlecht, Numerus und Zeitform vermitteln. Dadurch, dass arabische Verben exakt gekennzeichnet sind, ist es nicht nötig, das zugehörige Pronomen anzugeben (Kropfitsch 2016: 1991). Wenn die Kommunikation jedoch in einem schriftlichen beziehungsweise professionellen Rahmen erfolgt, ist eine Abbildung angebracht.

Insgesamt zeichnet sich Arabisch durch eine komplexe und differenzierte Struktur aus. Bei der Verwendung von Höflichkeitsformen müssen räumliche Divergenzen berücksichtigt werden. Aufgrund religiöser oder ethnischer Unterschiede variieren die Konventionen häufig. Eine weitere Besonderheit ist die geschlechtsspezifische Trennung der Pronomen. Im Vergleich zum Deutschen oder Türkischen weist die semitische Sprache eine Vielzahl an Ausdrucksformen und verbalen Nuancen auf. Auch die Konjugation der Verben und die entsprechenden Endungen spiegeln die Adaptabilität wider.

Fazit

Nachdem die syntaktischen Konventionen der einzelnen Sprachen untersucht worden sind, soll nun die Ausgangsfrage beantwortet werden: Welche grammatikalischen Herausforderungen entwickeln türkisch- und arabischsprachige Menschen beim deutschen Zweitspracherwerb?

Bei der Konstruktion von Sätzen folgen alle drei Sprachen einem individuellen Schema. Das Deutsche basiert auf der SVO-Struktur. Um eine grammatikalisch korrekte Aussage zu tätigen, muss die vorgegebene Reihenfolge jedoch nicht zwingend eingehalten werden. Die türkische Wortstellung ist weniger flexibel. Sie folgt einer festen Ordnung beziehungsweise der SOV[11]-Grundform. Sie zeichnet sich zudem durch ihre agglutinierende Natur aus. Während die germanische Sprache des Öfteren Interpunktionszeichen benötigt, können türkische Sätze mithilfe eines Ausdrucks gebildet werden. Das Anreihen von Affixen an den Wortstamm ist ein charakteristisches Merkmal der altaischen Sprache. Mithilfe der verschiedenen Morpheme können der Kasus, Numerus sowie die Verb- und Zeitform identifiziert werden. Im Arabischen steht grundsätzlich das Verb an erster Stelle, gefolgt vom Subjekt und Objekt. Weitere Merkmale sind der häufige Gebrauch von Präpositionen, die Vielfalt der Konsonantenendungen und das Fehlen von Verben. Aufgrund der angeführten Faktoren hebt sich die semitische Sprache stark vom restlichen Part ab. Ähnlich wie im Türkischen auch werden Schriftzeichen nur selten verwendet. Auch bei Relativsätzen wird auf die Anwendung verzichtet. Die Struktur ähnelt der typischen Ordnung. Insgesamt wurde

deutlich, dass die syntaktischen Regeln für die semitische, altaische und germanische Sprache nicht verallgemeinert werden können. Die Unterschiede spiegeln sich vor allem in den zahlreichen Variationen der Wortstellung wider. Die diversen Optionen können bei türkisch-arabischen Sprechern Irritation und Verwirrung hervorrufen. Sie könnten Satzteile falsch anordnen und dadurch kommunikative Schwierigkeiten entwickeln. Darüber hinaus mag ihnen die Verwendung von Modalverben und Präpositionen komplex erscheinen. Der Gebrauch setzt nämlich ein kontextuelles Verständnis voraus, wodurch automatisch auch die semantische Ebene herausgefordert wird.

Zudem kann die korrekte Verwendung von Personalpronomen Schwierigkeiten bereiten. Die grammatikalischen Kategorien sind in allen drei Sprachen unterschiedlich. Um jedoch das passende Attribut zu finden und einen kohärenten Satz zu bilden, ist es wichtig, die Person, den Numerus und den Fall zu berücksichtigen. Inkongruente Formen von Pronomen können dazu führen, dass die beabsichtigte Bedeutung einer Aussage unklar wird. Die führt wiederum zu sprachlicher Unsicherheit, wodurch auch das Selbstvertrauen und die Produktivität beeinträchtigt werden. Um solche Situationen zu vermeiden, müssen türkisch-arabische Sprecher die Regeln der germanischen Sprache kennen. Auch bei der Angabe des Genus könnten Schwierigkeiten auftreten. In der semitischen Sprache wird häufig zwischen weiblich und männlich differenziert. Deutsche geben das Geschlecht nur in der dritten Person Singular an. Türken stellen die biologische Identität durch den Kontext klar. Eine spezifische Bezeichnung ist demnach nicht erforderlich. Zudem variiert die Anzahl der Pronomen. In der germanischen und altaischen Sprache existieren sechs und im Arabischen insgesamt neun. Auch bei der Verwendung der Höflichkeitsform können Zweifel aufkommen. Um die Anredeform anwenden zu können, müssen die Lernenden den Kontext verstehen. Dafür müssen sie sich von vornherein mit den kulturellen Normen und Erwartungen auseinandergesetzt haben. Eine weitere Herausforderung besteht darin, das passende Pronomen zu finden und es korrekt zu platzieren. Sie werden in allen drei Sprachen unterschiedlich gewählt. Deutsche verwenden die dritte Person Singular, Türken und Araber hingegen die zweite Person Plural. Um formelle Distanz zu wahren, müssen türkisch-arabische Sprecher zudem die deutsche Verbkonjugation beherrschen. Indem sie die spezifischen Endungen lernen, entwickeln sie ein besseres Verständnis für die Sprachstruktur und vermeiden kommunikative Missverständnisse.

Um die germanische Sprache zu erlernen, müssen mehrere Hürden überwunden wurden. Ein umfassendes Verständnis erfordert Zeit und Anstrengung. Vor allem die flexible Wortstellung könnte auf das agglutinierende System herausfordernd wirken. Auch die häufige Verwendung des generischen Maskulinums und die geringe Anzahl der Personalpronomen können zu Verwirrung führen. Damit die deutschen Grundregeln dennoch angewendet werden können, müssen türkisch-arabische Sprecher nicht nur die strukturellen Besonderheiten berücksichtigen, sondern auch kulturelle Sensibilität

schaffen. Indem sie die kommunikative Vielfalt erkennen und realen Alltagsszenarien begegnen, erweitern sie ihr Weltverständnis und pflegen die zwischenmenschlichen Beziehungen. Auch wenn mehrere sprachliche Unterschiede ermittelt wurden, sollten individuelle Komponente stets beachtet werden. Der Wissensstand hängt von diversen Faktoren, wie dem familiären Hintergrund oder aber dem biologischen Stand ab. Um die Kompetenz von DaZ-Sprechern beurteilen zu können, muss die emotional-soziale Entwicklung beobachtet und eine geeignete Lernstrategie konzipiert werden. Dabei ist erforderlich, dass verschiedene Methoden erforscht, gegebenenfalls auch Spracherwerbstheorien und individuelle Präferenzen berücksichtigt werden. In Nordrhein-Westfalen wurde dafür das FerienIntensivTraining – FIT in Deutsch angeboten, doch ob das kurzzeitige Programm bei den angeführten Schwierigkeiten ausreicht, bleibt eine skeptische Frage.

Anmerkungen

1 Die Abkürzung DaZ steht für ‚Deutsch als Zweitsprache.'

2 Um die Sprachentwicklung von DaZ-Schülern zu verstehen, ist es sinnvoll, sich mit den kognitiven, sozialen und neurologischen Grundlagen auseinanderzusetzen. Als Beispiele können die Spracherwerbstheorien von Piaget, Chomsky und Bruner dienen. Diese beleuchten die sprachliche Entwicklung aus jeweils kognitiver, sozialer und biologischer Sicht. Der interaktionistische, nativistische und kognitivistische Ansatz betonen unterschiedliche Mechanismen und verdeutlichen die komplexen Vorgänge beim Sprachenlernen. Zudem tragen sie zu einer empathischen und kulturellen Sensibilität gegenüber individuellen Erfahrungen bei.

3 Um grammatikalische Schwierigkeiten einordnen und sprachliche Bedürfnisse koordinieren zu können, ist es wichtig, die interkulturelle Kommunikation zu erforschen und sich mit der entsprechenden Terminologie vertraut zu machen. Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Erstsprache bildet zudem die Grundlage für die Ermittlung effektiver Lernmethoden. Der Terminus *Erst-* bezieht sich zunächst auf eine zeitliche Abfolge. Erst das Substantiv *-sprache* verleiht dem Ausdruck eine kontextuelle Zuordnung. Durch die Verknüpfung beider Elemente wird deutlich, dass eine primär erworbene Sprache beschrieben wird. Grundsätzlich bezeichnet der Begriff ein von Geburt an erlerntes Kommunikationsmedium (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018: 19).

4 L1 bezeichnet die Erstsprache.

5 L2 beschreibt die Zweitsprache.

6 Der Begriff Zweitsprache beschreibt ein alternatives Verständigungsmittel, das neben der Erstsprache verwendet und in der sozialen Umgebung akquiriert wird (vgl. Ott 1997: 13). Ihre Beherrschung wird als desiderat erachtet, um sich in eine soziale Matrix zu integrieren. Aufgrund ihrer existenziellen Notwendigkeit wird sie vor allem von ethnischen Minderheiten bevorzugt und ebenso häufig wie die Erstsprache gesprochen. Durch die Bewältigung realer Alltagssituationen werden die kommunikativen Fähigkeiten aufgebaut. Die Zweitsprache dient damit als unterstützende und lebenswichtige Orientierungshilfe für die Adaptation in einer fremden Gesellschaft (vgl. Günther 2007: 57).

7 Im Deutschen wird die Subjekt-Verb-Objekt-Stellung als „SVO“ bezeichnet.

8 Das Beispiel ist selbst verfasst worden.

9 Die Tabelle wurde selbstständig bearbeitet.

10 Die Bezeichnung „VSO-Struktur“ wird für die arabische Grundstellung, bestehend aus den Elementen Verb, Subjekt und Objekt, verwendet.

11 Die Abkürzung „SOV“ steht für die türkische Wortstellung Subjekt-Objekt-Verb.

Literatur

BARBOUR / STEVENSON 1998: *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin, New York: de Gruyter.

BREHMER, BERNHARD / MEHLHORN, GRIT 2018: Herkunftssprachen. Herausgegeben von Sandra Döring und Peter Gallmann. Tübingen: Narr.

DARIO (Nachname unbekannt) 2019: Malta, Rabat: Schild mit Informationen über die Richtungen zu touristischen Attraktionen. In: Alamy – Stockfotografie-Anbieter. https://www.alamy.de/malta-rabat-schild-mit-informationen-uber-die-richtungen-zu-touristischen-attraktionen-image259665866.html [28.12.23].

EISSENHAUER, SEBASTIAN 1999: *Relativsätze im Vergleich: Deutsch-Arabisch*. Bd. 6, Münster u.a.: Waxmann.

GÜNTHER, BRITTA / GÜNTHER, HERBERT 2007: Erstsprache. Zweitsprache. Fremdsprache. Eine Einführung. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

HINRICHS, UWE 2013: *Multi Kulti Deutsch. Wie Migration die deutsche Sprache verändert*. München: Beck.

HÖHNE, WULF 2016: *Arabisch. Buchstaben, Wurzeln, Bedeutungen*. (2. Aufl.). Berlin: Pro Business.

HÜTTEMANN, KLAUS 2022: Türkische Kurzgrammatik. Band 33. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms.

JANSKY, HERBERT 1986: *Lehrbuch der türkischen Sprache*. (11. Aufl.). Wiesbaden: Harrassowitz.

KELLERMEIER-REHBEIN, Birte 2015: Namslang – Deutsche Jugendsprache in Namibia? In: Corinna Peschel/Kerstin Runschke (Hg.): *Sprachvariation und Sprachreflexion in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 41–62.

KLEINHAUS, MICHAELA 2019: *Schreiben üben! Arabisch. Das arabische Alphabet Schritt für Schritt lernen und trainieren*. Stuttgart: Pons.

KLP (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) 2018: *Ferien- IntensivTraining – FIT in Deutsch*. https://www.schulministerium.nrw/ferien intensivtraining-fit-deutsch [3.11.23].

KROPFITSCH, LORENZ 2016: *Taschenwörterbuch Arabisch. Arabisch-Deutsch. Deutsch-Arabisch*. München, Wien: Langenscheidt.

MOSER-WEITHMANN, BRIGITTE 2001: *Türkische Grammatik*. Hamburg: Buske.

MOSTAFA, TAREK/SCHWABE, M. 2018: Programme for international student assessment – PISA 2018 Ergebnisse. In: *Ländernotiz*. https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018_CN_DEU_German.pdf [15.11.23].

OTT, MARGARETE 1997: Deutsch als Zweitsprache. Aspekte des Wortschatzerwerbs. Eine empirische Längsschnittuntersuchung zum Zweitspracherwerb. Band 27. Herausgegeben von Gerhard Augst, Rudolf Beier und Werner Forner. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

RENZ, ALFRED 1984: Marokko. München: Prestel.

ROELCKE, THORSTEN 2018: *Geschichte der deutschen Sprache* (2. Aufl.). München: Beck.

SCHMID, HANS-ULRICH 2017: *Einführung in die deutsche Sprachgeschichte* (3. Aufl.). Stuttgart: Metzler.

SKNUTNABB-KANGAS, TOVE 1992: Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern. In: *Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern*.17, 38–67.

TUNC, SEDA 2012: Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten. Bd. 573, Münster u.a.: Waxmann.

WELLMANN, HANS 2008: *Deutsche Grammatik. Laut. Wort. Satz. Text.* Heidelberg: Winter.

Lexikalische Äquivalenzbeziehung innerhalb von Übersetzung und Rückübersetzung

Eine Untersuchung anhand deutsch-französischer Übersetzungen eines *Sportschau*-Artikels im Rahmen des CANaval-Projekts

MAHA EL-ABRACHE
RWTH Aachen University

Abstract

As part of the "CANaval" project, carried out in co-operation with the DAAD, the Goethe Institute and the Universities in Aachen, Abidjan and Bouaké the following study examines translations and retranslations from German into French and vice versa with regard to their lexical equivalence relations. This empirical analysis is based on the one hand on the translations of a *Sportschau* article from French into German produced by Ivorian students learning German and, on the other hand, on the preceding translation of the article from German into French using the translation engine *DeepL*. Thus, a comparison is made between translation and retranslation, as well as between manual and machine translation.

Hintergrund

Im Rahmen einer Kollaboration des DAAD, des Goethe-Instituts und der Universitäten in Abidjan und Bouaké sowie der RWTH Aachen ist das Projekt „Rap et Slam de CANaval" entstanden, innerhalb dessen Germanistik-Studierenden aus den Universitäten zusammengearbeitet haben. Ziel war es, über selbst geschriebene literarische Texte im Slam-Format in deutscher Sprache eine kulturell-akademische Brücke zwischen den beiden Ländern zu schlagen. Anlass dafür sind folgende zwei Parallelen der Côte d'Ivoire und Deutschland: Beide Länder fungierten dieses Jahr als Gastgeberländer für ihre jeweiligen Kontinentalmeisterschaften im Fußball. Während in der Côte d'Ivoire im Januar der Afrika-Cup (CAN) stattgefunden hat, begrüßte Deutschland im Sommer die europäischen Teams für die Europameisterschaft. Die zweite Parallele zeigt sich darin, dass beide Länder eine Tradition für den Karneval hegen, welcher sich auch während der Zeit des Projektes ereignet hat. Das Projekt bildet den Hintergrund dieser Arbeit, da in Zusammenarbeit mit den ivorischen Studenten Übersetzungen angefertigt wurden, welche den Untersuchungsgegenstand dieser Analyse bilden.

Im Folgenden geht es darum zu prüfen, inwieweit Unterschiede entstehen, wenn ein Text zunächst in eine Sprache übersetzt (hier: Deutsch - Französisch) und anschließend in die Originale Sprache rückübersetzt wird (hier: Französisch - Deutsch) und inwieweit diese Unterschiede auf Kosten der Äquivalenzbeziehung des Ausgangs- und Zieltextes kommen. Eine weitere Besonderheit befindet sich in der Nutzung des maschinellen

Übersetzungssystems DeepL für erstere Übersetzung einerseits und die manuelle zweitere Rückübersetzung der ivorischen Studenten andererseits. Die Untersuchung soll außerdem zeigen, ob und inwieweit die Äquivalenzbeziehung zwischen dem Ausgangs- und Zieltext gewahrt wird, ohne, dass dies explizit im Arbeitsauftrag verlangt wurde.

Übersetzungswissenschaft

Zunächst soll eine kurze Übersicht über das Feld der Übersetzungswissenschaft erfolgen. Da dieser Disziplin jedoch viele verschiedene Unterdisziplinen beiwohnen, werden hier nur die wichtigsten und für die Untersuchung relevanten Teilaspekte besprochen.
Als erstes gilt es den Begriff des Übersetzens zu definieren. Schäffner bemerkt dabei: „Die Definition vom Übersetzen hat sich mit der Entwicklung der Übersetzungswissenschaft selbst verändert.“ (Schäffner 2004: 106). Dies gehe darauf zurück, dass sich die Übersetzungswissenschaft zunächst als eine Teildisziplin der Linguistik bzw. angewandten Sprachwissenschaften gesehen habe, sich nun aber als eigene interdisziplinäre Fachrichtung verstehe (vgl. ebd.). Dieser teildisziplinäre Charakter zeigt sich insbesondere im Hinblick auf die später thematisierten Übersetzungsmaschinen, da die maschinelle Übersetzung ein Zusammenarbeiten linguistischer, technologischer und übersetzungswissenschaftlicher Disziplinen erfordert. Koller et al. beschreiben das Übersetzen als den „Vorgang der schriftlichen Umsetzung eines Textes aus einer Sprache (AS) in eine andere Sprache (ZS), […] wobei das Umsetzungsprodukt bestimmten Äquivalenzforderungen genügen muss […].“ (Koller et al. 2020:91). Ähnlich wird auch im Handbuch Translation der Begriff des Übersetzens von dem des Dolmetschens abgegrenzt, da eine Unterscheidung zwischen mündlichen und schriftlichen Texten stattfindet:

> „Wir verstehen daher unter Übersetzen die Translation eines fixierten und demzufolge permanent dargebotenen bzw. beliebig oft wiederholbaren Textes der Ausgangssprache in einen jederzeit kontrollierbaren und wiederholt korrigierbaren Text der Zielsprache. Unter Dolmetschen verstehen wir die Translation eines einmalig (in der Regel mündlich) dargebotenen Textes der Ausgangssprache in einen nur bedingt kontrollierbaren und infolge Zeitmangels kaum korrigierbaren Text der Zielsprache.“ (Snell-Hornby 2004: 37)

Demnach wird hier, aufgrund des schriftlichen Charakters des gewählten Textbeispiels für die Analyse, welcher folglich eine gewisse Permanenz des Textes in der Ausgangssprache erlaubt, den Begriff des Übersetzens genutzt.

Zudem findet das Übersetzen innerhalb der Linguistik als Übung im Spracherwerb Gebrauch, wie Schäffner ebenso darstellt: „Übersetzen dient als spezifische Übung, durch die unterschiedliche Strukturen in den betreffenden Sprachen deutlich gemacht werden sollen.“ Dabei helfe wörtliches Übersetzen den Lernenden, sprachliche Strukturen zu

erkennen, während der sprachliche Ausdruck dadurch geschult werde, dass Inhalte in angemessenen Strukturen der Zielsprache artikuliert werden. Dies mache das Übersetzen zu einem Gegenstand innerhalb der kontrastiven oder konfrontativen Linguistik (vgl. Schäffner 2011: 105). Dieser Aspekt ist besonders von Bedeutung, da auch hier methodisch der Versuch einer vergleichenden Analyse von Übersetzungen unternommen wird. Schließlich stellt die vorliegende Arbeit ebenso den Aspekt der Äquivalenztheorie in den Vordergrund und erhebt den Anspruch diese empirisch kontrastiv zu untersuchen. Koller et al. formulieren passend hierzu: „Wenn wir die Frage stellen […] welche Bedingungen ein Text erfüllen muss, damit er als Übersetzung gelten kann, dann setzt dies die Klärung des Äquivalenzbegriffs (oder auch: Übersetzungsbeziehung) voraus." (Koller et al. 2020: 93). Dies soll im Folgenden geschehen.

Äquivalenztheorie

Die Äquivalenztheorie nimmt im Rahmen der Übersetzungspraxis eine zentrale Rolle ein. Deshalb lässt sich in der entsprechenden Literatur auch eine Bandbreite an Definitions- und Differenzierungsversuchen und Typologien wiederfinden. Dazu wird ein kurzer Einblick erfolgen, mit einer Fokussierung darauf den Begriff zu definieren, sowie verschiedene Arten der Äquivalenzbeziehung näher zu erläutern. Diese sollen später als Instrument für die Übersetzungsanalyse fungieren.

Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) setzt Äquivalenz mit den Begriffen „Gleichwertigkeit" bzw. „Wertgleichheit" gleich und definiert sie zudem als eine „Gleichwertigkeit des Wahrheitsgehaltes, der Bedeutung zweier Aussagen". Innerhalb der Übersetzungswissenschaft wird das Konzept der Äquivalenz als eine Beziehung zwischen dem Text der Ausgangssprache (AS) und dem Text der Zielsprache (ZS) angesehen, die es überhaupt gestattet den Zieltext als eine Übersetzung des Ausgangstext zu definieren (vgl. Kenny 2001: 77). Aus diesen Definitionen lässt sich der Schluss ziehen, dass innerhalb einer Äquivalenzbeziehung die zu vergleichenden Einheiten als gleichwertig klassifiziert werden und, dass Äquivalenz bzw. eine Äquivalenzbeziehung von Texten bzw. Texteinheiten als eine wesentliche Bedingung angesehen wird, um eine Übersetzung als solche zu identifizieren und zu kategorisieren. Solch eine Eingrenzung des Äquivalenzbegriffs ist jedoch nicht unproblematisch, wie es sich herausgestellt hat. Stolze bemerkt zu der Begriffsproblematik:

> „Die Zielbeschreibung des Übersetzens steht seit jeher im Zentrum der übersetzungswissenschaftlichen Diskussion und ist mit dem Begriff „Äquivalenz" verknüpft. Der Terminus stammt aus der Mathematik und Logik und meint Gleichwertigkeit von Elementen in einer Gleichung. Die ursprüngliche Forderung, eine Übersetzung haben in allen Teilen ihrer Textvorlage „äquivalent" zu sein, stellt sich rasch als unerfüllbar heraus, schon aufgrund der strukturellen Verschiedenheit der Einzelsprachen." (Stolze 1992:61)

Es zeigt sich somit, dass Äquivalenzbeziehungen von Texten bzw. Texteinheiten innerhalb einer Übersetzung nicht ohne weiteres herausgearbeitet werden können. Dieses Problem soll hier umgangen werden, indem eine Art der Äquivalenzbeziehung, die lexikalische Äquivalenz, in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt wird. Diese entzieht sich dieser Problematik zwar nicht völlig, da sich auch „lexikalische Systeme zweier Sprachen in vielen Fällen nicht entsprechen“ und zu „Bedeutungsüberlappungen mit daraus resultierenden Konvergenzen und Divergenzen“ führen (Kußmaul 2006:49). Jedoch findet sich in der Literatur eine Kategorisierung lexikalischer Probleme innerhalb einer Übersetzung. Diese Kategorisierung wird im Folgenden dargestellt und soll dazu genutzt werden, die Äquivalenzbeziehungen in den vorliegenden Übersetzungen zu prüfen.

Äquivalenz lässt sich einerseits hinsichtlich ihres Bezugsrahmens näher typologisieren: „Die Verwendung des Äquivalenzbegriffs setzt die Angabe von Bezugsrahmen voraus“ (Koller/Henjum 2021: 251). Bezugsrahmen bestimmen die Äquivalenzbeziehung bei Nutzen des Äquivalenzbegriffs. Das bedeutet, dass eine Äquivalenzbeziehung zwischen einem Ausgangstext und einem Zieltext erst besteht, wenn die vom Ausgangstext geforderten Ansprüche im Hinblick auf den entsprechenden Bezugsrahmen vom Zieltext realisiert werden. Es werden fünf Bezugsrahmen unterschieden (vgl. ebd. S.252):

1. Denotative Äquivalenz (außersprachlicher Sachverhalt)
2. Konnotative Äquivalenz (Art der Verbalisierung)
3. Textnormative Äquivalenz (Text- und Sprachnormen)
4. Pragmatische Äquivalenz (Rezipient der Übersetzung)
5. Formal-Ästhetische Äquivalenz (ästhetische, formale, individualstilistische Eigenschaften)

Der Bezugsrahmen, welcher hier eine zentrale Rolle einnimmt, ist der, der denotativen Äquivalenz, da die Lexik eine zentrale Rolle im Errichten denotativer Äquivalenzbeziehungen einnimmt (vgl. ebd. 265). Dahingehend kann eine Unterteilung der lexikalischen Äquivalenz, im Hinblick auf die lexikalische Interpretation der Äquivalenzbeziehung, erfolgen (vgl. Kenny 2001: 78 und Koller/Henjum 2021: 260)[1]:

1. Eins-zu-Eins Entsprechungen → ein einziger Ausdruck in der Ausgangssprache entspricht einem einzigen Ausdruck in der Zielsprache (gilt u.a. für Eigennamen, wissenschaftliche Termini)

2. Eins-zu-Viele/Viele-zu-Eins/Eins-zu-Teil Entsprechungen → kontextbedingte Bedeutung; mehr als ein Ausdruck in der Zielsprache für einen Ausdruck in der Ausgangssprache oder umgekehrt bzw. ein Ausdruck in der Zielsprache, welcher einen semantischen Teil des Ausdrucks in der Ausgangssprache abdeckt
3. Eins-zu-Null Entsprechung → in der Zielsprache gibt es keinen Ausdruck, welcher dem in der Ausgangssprache entspricht

Dass es nicht immer eine Eins-zu-Eins Beziehung zwischen Wörtern in der Ziel- und Ausgangssprache geben kann, bemerkt auch Lewandowska-Tomaszczyk in ihrer Behauptung, dass das Übersetzen zunächst als Prozess der Substituierung eines ausgangssprachlichen Ausdrucks mit einem zielsprachlichen Ausdruck gesehen wurde, nun aber mehr hinsichtlich seiner Komplexität betrachtet werden müsse: „[…] a larger and more complex mosaic. Words, their meaning and form (in translation) can only be considered in relation to the text in which they function.“ (Lewandowska-Tomaszczyk 2004: 455). In ihrem Beitrag im HSK 26.1 über lexikalische Probleme des Übersetzens erstellte sie eine Typologie lexikalischer Bedeutung mit folgenden, auf morphologischer, syntaktischer und semantischer Ebene zu analysierenden, Kategorien (vgl. ebd. 456ff.)[2]:

1. Sense and reference
2. Encyclopaedic meaning
3. Connotative and affective meaning
4. Stylistic meaning
5. Categorical meaning
6. Collocative meaning
7. Contrastive meaning
8. Implicative meaning
9. Cultural aspects of lexical meaning
10. Lexical choices and ideology
11. Aesthetic aspects of lexical meaning

Neben anderen Aspekten nennt sie zudem „Falsche Freunde“, Mehrdeutigkeit und Metaphern, sowie komplexe und kompositionelle Lexeme als potenzielle Problemquellen der lexikalischen Übersetzung (vgl. ebd. 460ff.).

Skopostheorie

Es konnte herausgestellt werden, dass der Anspruch auf Äquivalenz einen unabdingbaren Teil einer Übersetzung darstellt, wenn nicht sogar die wichtigste Bedingung ist. Im Gegenzug dessen wurde aber auch dargelegt, dass der Äquivalenzbegriff bzw. -anspruch mit Problemen einhergehen kann. Diese Aspekte führen weiter in die funktionalistischen Translationswissenschaft, insbesondere in den Bereich der Skopostheorie. Maßgebliches

Merkmal dieser Theorie ist, dass sie den Zweck bzw. das Ziel einer Übersetzung in den Mittelpunkt stellt und somit nicht mehr der Grad an Äquivalenz den Erfolg einer Übersetzung bestimmt. Die Skopostheorie soll im Folgenden näher beleuchtet werden; nicht um diese im Detail für die Analyse zu nutzen, sondern vielmehr, um eine gewisse „Gegenposition" zur Äquivalenztheorie aufzeigen zu können und eventuelle Gründe für eine Abweichung von Äquivalenz in den vorliegenden Übersetzungen zu finden.

Entwickelt in den 1970er Jahren von dem deutschen Übersetzungswissenschaftler Hans Josef Vermeer, leitet die Skopostheorie durch ihren funktionalistischen Ansatz einen Paradigmenwechsel in der Übersetzungswissenschaft ein: Vor dem Hintergrund einer handlungstheoretischen Grundlage wird der Fokus einerseits auf das Ziel des translatorischen Handelns und andererseits auf den Übersetzer als Experten, welcher dieses Ziel bestmöglich zu verwirklichen hat, gesetzt (vgl. Dizdar 2006:104). Dies spiegelt sich bereits in dem Wort „Skopos" wider, welches aus dem Griechischen mit Ziel oder Zweck übersetzt werden kann. Vermeer und Reiß betonen diesen Aspekt in ihrem Werk *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*: „Die Dominante aller Translationen ist ihr Zweck." (Reiß/Vermeer 1984:96). Sie führen anschließend weiter aus, dass es wichtiger sei „daß ein gegebener Translat(ions)zweck erreicht wird, als daß eine Translation in bestimmter Weise durchgeführt wird." (ebd. 100). Diese Konzentration auf den Zweck der Übersetzung bestimmt die Übersetzungsmethoden und -strategien, die eingesetzt werden müssen, um ein funktionsgerechtes Ergebnis zu erzielen, wobei der Zieltext dieses Ergebnis darstellt und als *Translatum* bezeichnet werden kann. Daher ist es in der Skopostheorie für den Übersetzer zum einen entscheidend zu wissen, warum ein Ausgangstext übersetzt wird und zum anderen, was der produzierte Zieltext bezwecken soll bzw. welche Funktion er ausübt (vgl. Munday 2001: 79). Ferner fassen Reiß/Vermeer sechs Regeln für ihre allgemeine Translationstheorie zusammen (vgl. 1984:119):

1. Ein Translat ist skoposbedingt.
2. Ein Translat ist ein Informationsangebot in einer Zielkultur und -sprache über ein Informationsangebot in einer Ausgangskultur und -sprache.
3. Ein Translat bildet ein Informationsangebot nicht-umkehrbar eindeutig ab.
4. Ein Translat muss in sich kohärent sein.
5. Ein Translat muss mit dem Ausgangstext kohärent sein.
6. Die angeführten Regeln sind untereinander in der angegebenen Reihenfolge hierarchisch geordnet („verkettet").

Wie bereits erläutert, soll hier die Äquivalenztheorie die Grundlage für die Analyse bilden. Nach näherer Ausführung der Skopostheorie kann jedoch die Frage aufgeworfen werden, ob die vorliegenden Übersetzungen, trotz potenziell fehlender Äquivalenzbeziehungen, ihr Translationsziel (keine wortwörtliche, aber eine sinngemäße Übersetzung des Textes) erreichen, indem die Regeln der Skopostheorie, möglicherweise unbewusst, angewendet bzw. beachtet werden.

Die maschinelle Übersetzung

Aufgrund der Nutzung der Übersetzungsmaschine *DeepL* für die französische Übersetzung[3] soll im Folgenden auch ein kurzer Überblick der für diese Arbeit relevanten Aspekte der maschinellen Übersetzung, insbesondere in Bezug auf *DeepL*, gegeben werden. Eine der bekanntesten Definition der maschinellen Übersetzung kann bei Hutchins/Somers gefunden werden: „[…] traditional and standard name for computerised systems responsible for the production of translations from one natural language into another, with or without human assistance.“ (Hutchins/Somers 1997:3, zit. nach Büttner 2021: 28).

Rothkegel zeigt jedoch auf, dass man bei der Definition des Gegenstandbereichs auch auf Probleme zweierlei Art stoßen kann: Einerseits besteht die Unschärfe im „Grad der Automatisierung des Übersetzungsprozesses“, andererseits besteht sie in der Differenzierung zwischen Übersetzen und Dolmetschen (vgl. Rothkegel 2004: 756f.). Auf erstere Problematik liefern Koller/Henjum eine Antwort, indem sie beschreiben, wie man drei verschiedene Grade der Automatisierung des Übersetzungsprozesses unterscheiden kann: die maschinenunterstützte menschliche Übersetzung, die vom menschlichen Übersetzer unterstützte maschinelle Übersetzung und die vollautomatische maschinelle Übersetzung. (vgl. Koller/Henjum 2020: 88). *DeepL* lässt sich folglich letzterem zuordnen, da die Übersetzung ohne direktes menschliches Eingreifen erfolgt.
Zudem stellt die maschinelle Übersetzung einen interdisziplinären Fachbereich dar, welcher, unter anderem, Aspekte der Linguistik und Informatik zusammenführt. Die Möglichkeiten innerhalb dieses Fachbereichs haben sich aufgrund technologischer Fortschritte in den letzten Jahren rasant weiterentwickelt, wobei ein Schritt „von einfachen Wort-für-Wort-Übersetzungssystemen zu komplexen Programmen, die auf künstlichen neuronalen Netzwerken basieren“ gemacht wurde (vgl. Büttner 2021: 27). Die Nutzung künstlicher neuronaler Netzwerke kann somit als Spezifizierung unter dem Grad bzw. dem zurzeit möglicherweise höchsten Grad der zuvor genannten vollautomatischen maschinellen Übersetzung gesehen werden. Dies wird auch so in der Definition von Bahdanau et al. verstanden:

> „Neural machine translation is a recently proposed approach to machine translation. Unlike the traditional statistical machine translation, the neural machine translation aims at building a single neural network that can be jointly tuned to maximize the translation performance." (vgl. Bahdanau 2016:1)

Büttner vereinfacht diese Definition, indem sie die neuronale maschinelle Übersetzung als eine „maschinelle Übersetzung unter Einsatz eines künstlichen neuronalen Netzwerks" beschreibt, welches das biologisch neuronale Netzwerk des menschlichen Gehirns nachahmt (vgl. Büttner 2021: 32). Neben *Google Translate* und *Systran* zählt auch *DeepL* zu einem sogenannten neuronalen maschinellen Übersetzungssystem. *DeepL* ist ein Technologieunternehmen, welches 2009 zunächst als „Linguee" gegründet wurde, bevor es 2017 die jetzige kostenlose Version von *DeepL* vorstellte (2018 folgte mit *DeepL-Pro* eine Bezahlversion des Systems). Obwohl *DeepL* unter diesen Übersetzungssystemen jedoch den kleinsten Bekanntheitsgrad vorweist, konnte es aber im Vergleich zu den anderen Systemen mit den qualitativ höchsten Übersetzungen überzeugen (vgl. ebd. 33ff.). Dies ist auch der Grund, warum *DeepL* als Übersetzungsmaschine für diese Arbeit gewählt wurde. Die von *DeepL* erfolgte Übersetzung wird folglich nicht präskriptiv und kritisch beleuchtet werden; vielmehr wird eine deskriptive Analyse der Übersetzung folgen, die aufzeigen soll, inwieweit die von *DeepL* gewählten Übersetzungsoptionen Einfluss darauf haben, wie die Studierenden den Artikel in das Deutsche zurückübersetzen und inwieweit eine Äquivalenzbeziehung etabliert wird.

Korpus

Der vorliegenden Korpus wurde auf Basis eines Artikels des Sportkanals *Sportschau* der ARD zusammengestellt. Dieser Artikel vom 30.01.2024 beinhaltet eine Zusammenfassung des Viertelfinalspiels zwischen der Côte d'Ivoire und Kap Verde im Afrika-Cup dieses Jahres, welches am 29.01.2024 stattgefunden hat. Jedoch wird der Artikel nicht in Gesamtheit genutzt, sondern zur Hälfte (141 Wörter), um den thematischen Bezug zur Côte d'Ivoire beizubehalten und den zeitlichen Rahmen für die Übersetzung zu wahren, welcher den Studierenden zur Verfügung steht. Anlass für die Auswahl dieses Artikels ist der Bezug zum „CANaval"-Projekt, welches inhaltlich einerseits die Afrikameisterschaft in der Côte Ivoire und die diesjährige Europameisterschaft in Deutschland und andererseits die Karnevalszeit beider Länder thematisiert. Der Text gehört aufgrund seines informativen Charakters zur Textsorte der Sachtexte.

Für die Korpuszusammenstellung wurde dieser Artikel zunächst mittels der Online-Übersetzermaschine *DeepL* vom Deutschen in das Französische übertragen. Wie bereits

erläutert, sollen die Unterschiede nicht nur innerhalb einer Übersetzung, sondern auch einer Rückübersetzung erörtert werden. Deswegen haben fünf Deutsch-Studierende aus Abidjan und Bouaké in einem zweiten Schritt die französische Übersetzung zurück in das Deutsche übersetzt. Das sprachliche Niveau der Studierenden erstreckt sich dabei von License 2 (zweites Bachelorjahr) bis Master 2 (zweites Masterjahr). Der Arbeitsauftrag dabei lautet wie folgt: „Veuillez traduire le présent texte en français. Vous pouvez vous aider d'un dictionnaire (analogique ou numérique). “ (s. Anhang)

Die Studierenden hatten im Rahmen des Projektes einen Tag für die Übersetzung Zeit. Als Hilfsmittel sind analoge oder online Wörterbücher erlaubt gewesen, um ein Scheitern der Übersetzung aufgrund von unbekanntem Vokabular zu vermeiden. Zudem wurden die Studierenden mündlich darauf hingewiesen, dass eine fehlerfreie Übersetzung nicht das absolute Bestreben ist, sondern überhaupt eine Übersetzung herzustellen. Davon abgesehen, erhielten die Studierenden absichtlich keine weiteren Hinweise darauf, wie die Übersetzung erfolgen soll. Dies sollte eine mehr oder weniger „intuitive“ Bearbeitung der Aufgabe gewährleisten, um zu prüfen, inwieweit die Äquivalenztheorie Anwendung findet. Im Anhang der Arbeit lassen sich dementsprechend der originale Artikel der *Sportschau*, (folglich OT genannt) die durch *DeepL* erfolgte maschinelle Übersetzung in das Französische (folglich MÜ genannt), sowie die fünf Übersetzungen der Studierenden in das Deutsche, gekennzeichnet mit Übersetzung 1 bis 5 (folglich SÜ1-5), wiederfinden.

Methodik

Die für diese Arbeit gewählte Methode wurde bereits kurz angedeutet. Die zuvor etablierten, verschiedenen lexikalischen Kategorien und Bezugsrahmen werden eingesetzt, um die Übersetzung auf ihren Äquivalenzcharakter hin zu untersuchen. Dies soll im Folgenden auf kontrastiver Ebene geschehen: Die französische Übersetzung durch *DeepL* und die deutschen Übersetzungen durch die Studierenden werden parallel betrachtet. Um die für die Analyse relevanten Auffälligkeiten herauszustellen, erfolgt eine chronologische Bearbeitung des Textes. Anhand der zuvor etablierten lexikalischen Kategorien werden die Auffälligkeiten zugeordnet und dahingehend bewertet, inwieweit eine absolute Entsprechung des Originals (und somit der höchste Grad an Äquivalenz) vorliegt. Durch die parallele Betrachtung der Texte kann erkennbar gemacht werden, wo die Äquivalenzbeziehung zwischen dem deutschen Originaltext und der deutschen Übersetzung von der dazwischenliegenden maschinellen französischen Übersetzung beeinflusst wird. Durch den relativ global gehaltenen Arbeitsauftrag lässt sich zusätzlich veranschaulichen, ob von den Studierenden (trotz nicht expliziter Aufforderung) ein Äquivalenzbestreben innerhalb der Übersetzung gewahrt wird. Die Arbeitshypothese lautet demgemäß: Die studentischen Übersetzungen unternehmen einen stetigen Versuch eine Äquivalenzbeziehung zwischen dem Ausgangstext und dem Zieltext herzustellen.

Die Analyse findet zudem auf einer deskriptiven und nicht präskriptiven Ebene statt: Nicht die Qualität und Korrektheit der Übersetzung steht im Vordergrund, sondern die von den Übersetzenden getroffenen Entscheidungen, wie der vorliegenden Text zu übersetzen ist und inwieweit dabei das Prinzip der Äquivalenz Beachtung erfahren hat. Außerdem soll keine linguistisch tiefenstrukturelle Analyse erfolgen, sondern eine oberflächenstrukturelle Analyse nach den zuvor genannten Kategorien.

Vergleichende Analyse der Übersetzungen

Zunächst gilt es den Titel näher zu betrachten. Im Original lautet dieser „Elfenbeinküste und Kap Verde per Elfmeter ins Viertelfinale“ (s. Anhang OT); *DeepL* übersetzt diesen mit „La Côte d'Ivoire et le Cap-Vert en quarts de finale sur penalty“ (s. Anhang MÜ). Auffällig ist hier, dass die Präposition ‚per‘ mit ‚sur‘ übersetzt wurde (und nicht eher mit ‚par‘), da dies dann in den SÜ1-4 mit „nach Elfmeterschießen“ ersetzt wurde, nur die SÜ5 wählt den Ausdruck „durch Elfmeter“ (s. Anhang SÜ1-5). Es fand dementsprechend von der deutschen in die französische Übersetzung keine Eins-zu-Eins Übersetzung statt, in der Rückübersetzung besteht jedoch eine Eins-zu-Viele Relation (da ‚sur‘ sowohl mit ‚nach‘ als auch mit ‚durch‘ übersetzt werden kann).

Eine Eins-zu-Viele/Viele-zu-Eins Beziehung präsentiert sich auch in der Ausdruckseinheit „Gastgeber Elfenbeinküste“ (s. OT). In der MÜ fand keine Eins-zu-Eins Übersetzung durch das Wort „hôte“ statt, stattdessen wurde der Ausdruck „pays hôte“ d.h. „Gastgeberland“ gewählt, also eine Eins-zu-Viele Beziehung. Dies zeigt außerdem eine lexikalische Erweiterung durch die MÜ auf. Dementsprechend trägt sich der Ausdruck in die deutsche Rückübersetzung weiter: Die SÜ1-4 nutzen die Eins-zu-Eins Übersetzung vom Französischen ins Deutsche und wählen den Ausdruck „Gastgeberland“ bzw. SÜ5 „Gastland“.

Auffallend ist auch der Umgang mit der Metapher „Elfmeterkrimi“ (OT) in den Übersetzungen. Lewandowska-Tomaszczyk zeigt, dass Metaphern in verschiedenen Sprachen nicht immer auf dieselbe Weise realisiert werden und deshalb ursächlich für Übersetzungsschwierigkeiten sein können (vgl. Lewandowska-Tomaszczyk 2004: 462f.). Hier ist solch eine Schwierigkeit auch zu erkennen, weil der metaphorische Ausdruck zwar beibehalten wird, jedoch „Krimi“ mit „bataille“ (dt. Schlacht, Kampf) übersetzt wird. Die SÜ1, SÜ2 und SÜ4 übersetzen dies dann wiederum in einer Eins-zu-Viele Beziehung mit „Elfmeterschlacht“; SÜ3 und SÜ5 blenden die Metapher aus und übersetzen den Ausdruck jeweils mit „Elfmeterschießen“ (SÜ3) und „Elfmetern“ (SÜ5). Eine weitere interessante Konstruktion stellen „Leverkusener “ und „Dortmunder“ dar. In der französischen Übersetzung wird sie durch die Präpositionalkonstruktion „de Leverkusen“ und „de Dortmund“ ersetzt, da eine Eins-zu-Null Beziehung vom

Deutschen in das Französische besteht (wenn davon auszugehen ist, dass die Ausdrücke ‚Leverkusenien' und ‚Dortmundien' Neologismen sind). In SÜ3 und SÜ5 wird diese Konstruktion durch „von" bzw. „aus Leverkusen/Dortmund" lexikalisch äquivalent zur französischen Übersetzung zurückübertragen, während jedoch SÜ1 und SÜ4 dieselbe Konstruktion, wie im OT wählen.

Im Bereich der „collocative meaning", also im Bereich der syntagmatischen Bedeutung bzw. Beziehung von Ausdrücken gestaltet sich eine Auffälligkeit bezüglich des Ausdrucks „sorgte […] für die Entscheidung" (s. OT), da sich in der MÜ für diesen Ausdruck die Übersetzung „fait la décision" findet. Die Umsetzung in den Rückübersetzungen bringt interessante Ergebnisse: Während SÜ1 und SÜ3 „fait la décision" mit dem Verb „treffen" rückübersetzen, wählen SÜ2 und SÜ4 den Ausdruck des OT mit dem Verb „sorgen". Die SÜ5 wählt anstatt der wortwörtlichen eine sinngemäße Übersetzung mit „[…] seine Verantwortung übernommen […]". Ferner zeigt sich eine weitere Eins-zu-Viele Beziehung der sprachlichen Einheit „früheren Bayern-Profis". In der MÜ wird diese zu „l'ancien joueur professionnel du Bayern" übersetzt, während die SÜ1-5 allesamt den Ausdruck „ehemalig" zurückübersetzen.

Schließlich noch ein Blick auf den Ausdruck „Ersatzbank" im OT: Die MÜ liefert hierzu über die sprachliche Einheit „banc de touche" eine Eins-zu-Eins Übersetzung. Es ist auffällig, dass in den SÜ1-4 nur eine begrenzte Eins-zu-Eins Rückübersetzung stattgefunden hat, da die Studierenden den Ausdruck mit „Bank" rückübersetzt haben. Die SÜ5 bildet wieder eine Ausnahme, da hier durch den Ausdruck „Spielerbank" eher eine Eins-zu-Viele Übersetzung vorliegt.

Auswertung und Fazit

Bei näherer Untersuchung der Übersetzungen wird erkenntlich, dass einerseits in der französischen Übersetzung durch *DeepL* stetig eine Äquivalenzbeziehung zum Originaltext hergestellt wird und andererseits dies auch auf studentischer Seite innerhalb der deutschen Rückübersetzungen des französischen Textes fortgesetzt wird. Somit hat sich die eingehende Arbeitshypothese, dass die Studierenden trotz mangelnder Aufforderung konstant versuchen, eine Äquivalenzbeziehung zwischen dem Ziel- und Ausgangstext herzustellen, verifiziert. Dies zeigt sich insbesondere dadurch, dass, obwohl in der maschinellen Übersetzung nicht immer derselbe wortwörtliche Ausdruck für eine bestimmte sprachliche Einheit gewählt wurde, in den studentischen Übersetzungen aber dennoch der Wortlaut des Originaltextes zu finden war. Einzig die fünfte studentische Übersetzung sticht an einigen Stellen heraus, da nicht immer eine Äquivalenzbeziehung nach den zuvor genannten Kriterien vorzufinden ist. Dies kann auf

ein geringeres Sprachlevel, Zeitmangel in der Übersetzungsphase oder geringe Erfahrung im Umgang mit Übersetzen hinweisen. Wenn man die Skopostheorie in Betracht zieht, kann jedoch auch behauptet werden, dass trotz verringerter Äquivalenzbeziehungen zum Ausgangstext (insbesondere im Vergleich zu den anderen studentischen Übersetzungen) der Zieltext dennoch seinen Zweck durch die sinngemäßen Übersetzungen erfüllt (z.B. vgl. SÜ5 „fait la décision" – „seine Verantwortung übernommen"). Solch eine differenziertere und tiefergehende Analyse über die Äquivalenztheorie hinaus und mit Anwendung der Skopostheorie, kann innerhalb eines größeren Rahmens solch einer Arbeit stattfinden.

Die vorgelegte deskriptive Analyse ebnet potenziell auch einen Startpunkt, um die Übersetzungskompetenz der Deutschlernenden zu verbessern. Wie zuvor bereits kurz angedeutet, eigenen sich Übersetzungsübungen dafür, Sprachstrukturen besser zu erkennen und den Ausdruck in der Zielsprache zu verbessern bzw. zu erweitern, indem beispielsweise verschiedene Alternativmöglichkeiten einer Übersetzung besprochen werden. Diese Alternativmöglichkeiten präsentieren sich hier durch den Vergleich des Originaltexts mit den Übersetzungen: Die gefundenen Auffälligkeiten können diesen Startpunkt zur Diskussion über Äquivalenz und Adäquatheit, aber auch sinngemäßes und zweckhaftes Übersetzen bilden und weitergehend auch über die Ansätze verschiedener Übersetzungstheorien, wie der Äquivalenz- und Skopostheorie.

Diese Arbeit hat nur einen begrenzten Blick und kleinen Ausschnitt in den Aspekt der Äquivalenz geboten. Das vorliegende Material mit der Untersuchung kann hinsichtlich des Korpusumfangs, der Methodik und der Literatur weiter ausgebaut und präzisiert werden, um wissenschaftlich noch relevantere Ergebnisse zu liefern.

„Mittels Übersetzen und Übersetzungen werden Sprach- und Kulturbarrieren überwunden" schreiben Koller et al. in ihrer Einführung (Koller/Henjum 2020: 30). Diese Aussage sollte innerhalb dieser Arbeit widergespiegelt werden. Dies war aber auch ein Anliegen der „CANaval"-Veranstaltung, welche den Impuls und den Rahmen für diese Arbeit geliefert hat.

Anmerkungen

1 Bei Koller/Henjum ist von „Stufen" (Null bis zwei) die Rede; der Klarheit wegen wird hier auf diese Bezeichnung verzichtet

2 Der Vollständigkeit halber werden hier alle von Lewandowska-Tomaszczyk genannten Unterkategorien benannt, jedoch wird nur eine Auswahl für die Analyse genutzt.

3 Für die französische Übersetzung wird in dieser Arbeit die freizugängliche Version von *DeepL* genutzt.

Literatur

BAHDANAU, DZMITRY; CHO, KYUNGHYUN; BENGIO, YOSHUA [2015]: *Neural Machine Translation by Jointly Learning to Align and Translate*. In: *ICLR*. S.1-15.

BÜTTNER, GESA [2021]: *Dolmetschvorbereitung digital*. Berlin: Frank & Timme Verlag.

DIZDAR, DILEK [2006]: *Skopostheorie*. In: Peter A. Schmitt (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 104-107.

HUTCHINS, WILLIAM JOHN; SOMERS, HAROLD L. [1997]: *An introduction to machine translation*. 2. Auflage. London: Academic Press.

KENNY, DOROTHY [2001]: *Equivalence*. In: M. Baker (Hrsg.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London/New York: Routledge, S.77-80.

KOLLER, WERNER; HENJUM, KJETIL BERG [2020]: *Einführung in die Übersetzungswissenschaft.* 9., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

KUßMAUL, PAUL [2006]: *Semantik*. In: Peter A. Schmitt (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 48-53.

LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, BARBARA [2004]: *Lexical problems of translation*. In: H. Kittel, A. Frank, N. Greiner, T. Hermans, W. Koller, J. Lambert & F. Paul (Hrsg.): *1. Teilband: Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 455-465.

MUNDAY, JEREMY [2001]: *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. London/New York: Routledge, S.78-81.

REIß, KATHARINA; VERMEER, HANS J. [1984]: *Grundlegung Einer Allgemeinen Translationstheorie* (Linguistische Arbeiten 147). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

ROTHKEGEL, ANNELY [2004]: *Geschichte der maschinellen und maschinenunterstützten Übersetzung.* In: H. Kittel, A. Frank, N. Greiner, T. Hermans, W. Koller, J. Lambert & F. Paul (Hrsg.): *1. Teilband: Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 748-756.

SCHÄFFNER, CHRISTINA [2004]. *Systematische Übersetzungsdefinitionen*. In: H. Kittel, A. Frank, N. Greiner, T. Hermans, W. Koller, J. Lambert & F. Paul (Hrsg.): *1. Teilband: Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 101-117.

SNELL-HORNBY, MARY [2006]: *Translation (Übersetzen/Dolmetschen) / Translationswissenschaft / Translatologie*. In: Peter A. Schmitt (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 37.

STOLZE, RADEGUNDIS [1992]: *Hermeneutisches Übersetzen: linguistische Kategorien des Verstehens und Formulierens beim Übersetzen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Internetquellen

DEEPL (2024) : *La Côte d'Ivoire et le Cap-Vert en quarts de finale sur penalty*. (Übersetzung) https://www.deepl.com/translator [08.03.2024].

DWDS – DIGITALES WÖRTERBUCH DER DEUTSCHEN SPRACHE, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, https://www.dwds.de/d/wb-dwdswb [08.03.2024].

SPORTSCHAU (2024): *Achtelfinale beim Afrika-Cup: Elfenbeinküste und Kap Verde per Elfmeter ins Viertelfinale*. https://www.sportschau.de/fussball/afrika-cup-achtelfinale-montag-100.html [08.03.2024].

Leseförderung bei burkinischen GermanistInnen: Bestandsaufnahme, Herausforderungen und Lösungsvorschläge

MOHAMED YAMÉOGO
Universität Joseph Ki-Zerbo

Abstract

Ein erfolgreiches Studium der Germanistik ist fast undenkbar, ohne dem Lesen eine große Bedeutung beizumessen. Als geisteswissenschaftliche Disziplin, die vor allem Fächer wie Linguistik, Landeskunde und Literaturwissenschaft umfasst, spielt das Lesen eine wichtige Rolle. Die burkinischen GermanistInnen zeigen jedoch wenig Interesse an der Lektüre im Allgemeinen und an der Lektüre deutscher literarischer Werke im Besonderen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den Motiven für die Vernachlässigung dieser Kernkompetenz. Ziel der vorliegenden Überlegungen ist es, burkinischen Germanistikstudierenden die Lektüre deutschsprachiger literarischer Werke näher zu bringen und bei der Zielgruppe eine Lesekultur zu fördern. Für die Erarbeitung konkreter Lösungsvorschläge zur Förderung der Lektüre deutschsprachiger Literatur unter den burkinischen GermanistInnen war die Durchführung einer empirischen Studie sinnvoll, um sich einen Überblick über die Lesesituation und die Herausforderungen zu verschaffen.

Einleitung

Burkinische GermanistInnen haben generell wenig Interesse am Lesen und insbesondere am Lesen deutscher Bücher. Nur wenige von ihnen scheinen Freude am Lesen zu haben. Germanistik gehört dennoch zu den Geisteswissenschaften. Beim Studium einer Fremdsprache wie Deutsch in Burkina Faso ist es wichtig und verpflichtend, das Lesen in den Fokus zu rücken.[1] Dies ist den GermanistInnen bekannt, da sie alle einen Abiturabschluss in Literatur und Philosophie besitzen.[2] Es versteht sich von selbst, dass burkinische SchülerInnen ab der 10. Klasse des Gymnasiums Bücher lesen sollten, um eine erfolgreiche Schullaufbahn anzustreben. Das Germanistikstudium sollte hier keine Ausnahme sein. Lesen bleibt ganz im Gegenteil unumgänglich, wenn nicht sogar unverzichtbar, um sich selbst zu entdecken und anderen Kulturen zu begegnen, insbesondere für Lernende, die nur selten die Möglichkeit haben, sich in einem deutschsprachigen Land aufzuhalten. Die Vorteile des Lesens sind zum einen, dass Lesen es einem/einer hilft, die Sprache zu beherrschen und zum anderen die Erweiterung der

[1] Es ließe sich eine kurze Geschichte des Deutschunterrichts skizzieren, die von 2. Fremdsprache neben anderen (zeitweise Italienisch, Spanisch, Russisch, Arabisch…) zur alleinigen 2. Fremdsprache neben Englisch geworden ist. (vgl. Yameogo 2020:95). Die Zahl der Abiturienten, die sich für ein Germanistikstudium entscheiden (wollen), steigt: von etwa 50 in den 1990er Jahren auf über 500 Studierende im ersten Semester in den letzten fünf Jahren.

[2] Es ist im burkinischen Bildungssystem üblich und gängige Praxis, dass nur SchülerInnen der literarischen Abteilungen (A) in die sprach- und literaturwissenschaftlichen Studiengänge eingewiesen werden.

Wahrnehmung der Dinge und der Welt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welchen Herausforderungen sich burkinische Germanistikstudierende in Bezug auf das Lesen stellen müssen. Aus dieser Fragestellung ergeben sich die folgenden Nebenfragen: Hatten sie als SchülerInnen vor Studienbeginn bereits die Gewohnheit des Lesens erworben? Warum zeigen burkinische Germanistikstudierende eine geringe Bereitschaft, deutschsprachige Bücher zu lesen?

Ziel dieses Artikels ist es, eine Bestandsaufnahme der Lesesituation unter burkinischen GermanistInnen vorzunehmen, die Herausforderungen zu identifizieren und Lösungsvorschläge zu unterbreiten, wie bei der Zielgruppe das Interesse für die Lektüre deutschsprachiger literarischer Werke durch die Förderung einer Lesekultur geweckt bzw. unterstützt werden kann. Um dieses Ziel zu erreichen, wird zunächst auf die wichtige Rolle des Lesens beim Fremdsprachenerwerb hingewiesen. In einem weiteren Schritt wird es darum gehen, die Lesesituation der burkinischen GermanistInnen zu erfassen und zu analysieren. Anschließend können die sich aus der Lesesituation der burkinischen GermanistInnen abgeleiteten Herausforderungen im Zusammenhang mit den gewonnenen Erkenntnissen untersucht werden. Schließlich werden konkrete Lösungen vorgeschlagen, um die Aufrechterhaltung einer Lesekultur zu fördern. Dabei wird die von Kaspar H. Spinner entwickelten Methoden der Leseförderung als Ansatz in Frage kommen.

1. Die Bedeutung des Lesens beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache

Lesen spielt seit Jahrhunderten eine wichtige Rolle für die geistige Bildung des Menschen. Schon ein historischer Rückblick bis in die Zeit der Aufklärung zeigt, dass der Siegeszug der Vernunft nicht möglich gewesen wäre, wenn die Zeitgenossen nicht lesen konnten. Grobben & Schroeder betonen, dass Lesen zur sozialen und intellektuellen Entwicklung des Menschen beiträgt: Lesen befreit ihn von Unwissenheit und stellt ihn in den Kreis aufgeklärter Geister. In Bezug auf diese intellektuelle Kultur stellen die Autoren fest:

> Lesen dient der Befähigung des Individuums zur rationalen Selbstbestimmung. Es hat durch die wissensbezogene und sozialmoralisch orientierte Rezeption von pragmatischen und literarischen Texten die Voraussetzungen für die eigene Fähigkeit zur verantwortlichen Teilhabe an der Gesellschaft und deren Fortentwicklung zu schaffen. (Grobben & Schroeder 2004:311)

In Deutschland vollzieht sich im 19. Jahrhundert mit Klassik und Romantik ein grundlegender Wandel. Das Interesse an der Lektüre richtet sich nun auf ihre Fähigkeit, dem lesenden Subjekt eine ästhetische Erfahrung zu vermitteln (vgl. Garbe et al. 2009a:15), die es ihm ermöglicht, sich von alltäglichen, greifbaren Erfahrungen zu

distanzieren. Dadurch wird es zu einer Reflexionsleistung verpflichtet, die ihm eine persönliche Weiterentwicklung garantiert (vgl. Grobben & Schroeder 2004:311).

Die Literaturvermittlung im Fach Deutsch wurde lange Zeit von diesen beiden Tendenzen beeinflusst. Während für die einen Texte, die sich mit alltäglichen Begebenheiten beschäftigen, in den Lehrbüchern an erster Stelle stehen sollten, setzten sich die anderen für die Berücksichtigung von Texten ein, die die persönliche Entwicklung fördern (vgl. Garbe et al 2009a:16). Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstand ein neuer Trend, der den spielerischen und Unterhaltungscharakter des Lesens, die Lesefreude, in den Vordergrund stellte (vgl. Grobben & Schroeder 2004:312).

Lesen ist eine vielschichtige Aktivität an der Schnittstelle verschiedener Disziplinen: Linguistik, kognitive Psychologie, Soziologie etc. Lesen bedeutet, Fragen an einen Text zu stellen, Informationen zu extrahieren, mit Hypothesen und Antizipationen vorzugehen, einen allgemeinen Sinn zu erfassen, eine Antwort auf ein Problem zu finden, kurz gesagt, mentale Strukturen bzw. Kompetenzen aufzubauen. Diese Kompetenzen, die beim Lesen auf dem Spiel stehen, sind zunächst sprachlicher Natur und ermöglichen die Beherrschung des schriftlichen Codes, der grammatikalischen Regeln und der Syntax. Die pragmatischen Kompetenzen erleichtern die Beherrschung der verschiedenen Sprachregister und bauen die Fähigkeit auf die Kommunikations- und Ausdruckssituation, die im gelesenen Text eine Rolle spielt. Die kulturellen Kompetenzen greifen auf die Allgemeinbildung zurück.

Lesen ist ein komplexer Vorgang. Es ist in erster Linie eine kommunikative Tätigkeit, deren Hauptziel es ist, das Verstehen des Textes zu ermöglichen (vgl. Krug & Nix 2017:80ff.) Der Erwerb der Lesekompetenz in Deutsch als Fremdsprache ist eine dauerhafte Anstrengung und kontinuierliche Arbeit. Lesen als Sprachlernübung ist eine attraktive und motivierende Methode, die das Interesse und die Neugier der Lernenden weckt. Es ist eine Arbeit, bei der unbekannte Wörter entschlüsselt, bekannte Wörter identifiziert und Analogien gesucht werden, die es den Lernenden ermöglichen, den Rest zu verstehen. Da die Erzählung (der Inhalt) die Hauptrolle spielt, muss sich der Lernende nicht mit den sprachlichen Schwierigkeiten auseinandersetzen, auf die er stößt, solange er die Gesamtbedeutung des Textes versteht. Die lexikalische aber auch die grammatisch-syntaktische Anreicherung erfolgt also unbemerkt, erfordert aber dennoch eine gewisse Fixierung des neu erworbenen Wissens.

Wie bei jeder kommunikativen Aktivität lassen sich auch beim Lesen mehrere Komponenten der kommunikativen Kompetenz unterscheiden. Mit anderen Worten, der Akt des Lesens stellt einen Austausch dar, der seitens des lesenden Subjekts die Suche nach Kommunikation impliziert. Es handelt sich in der Tat um eine Kommunikation zwischen Sender und Empfänger, wobei jeder seine eigenen Absichten, Projekte und

Kommunikationsstrategien hat. Diese Kommunikationskompetenz stützt sich also auf das Vorhandensein verschiedener Komponenten: die Komponente der Sprachbeherrschung (Morphologie, Syntax und Lexik), die Komponente der Textbeherrschung (Art der Rede und der Botschaft, rhetorische Elemente usw.), die Komponente der referentiellen Beherrschung (kulturelle, wissenschaftliche Informationen), die Komponente der relationalen Beherrschung (zwischenmenschlicher Austausch in Abhängigkeit von den Positionen und Absichten der Gesprächspartner) und schließlich die Komponente der situativen Beherrschung (andere Faktoren, die unter bestimmten Umständen eine Rolle spielen können). Diese Komponenten der Lektüre sind im zu lesenden Text immer vorhanden, aber was sie immer voneinander unterscheidet, ist das Verhältnis, in dem sie zueinanderstehen, ein Verhältnis, das immer variabel ist. Lesende Subjekte werden heute vor allem von dokumentarischer Literatur angezogen, denn der/die LeserIn ist derjenige/diejenige, der/die zugleich enthüllt und erschafft. Das Erlernen der deutschen Sprache durch Literatur wird zu etwas Faszinierendem, denn die Literatur bietet dem Deutschlehrer/der Deutschlehrerin den größten Teil des Materials und der Werkzeuge, der Medien und der Verarbeitungsmethoden, die das Erlernen der Sprache ermöglichen.

Das Ziel der Lektüre in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache besteht also darin, unter anderem dem Lehrpersonal eine ausgezeichnete Methode zur Verfügung zu stellen, um sprachliche Strukturen zu präsentieren, zu klären, zu fixieren, wiederzuverwenden und anzuwenden, eine geeignete Methode, um didaktische Strategien zu entwickeln, die einen systematischen, progressiven und fundierten Unterricht gewährleisten.

Wie sieht es nun mit der Lesesituation der burkinischen Germanistikstudenten aus?

2. Forschungsmethode

Dieses Kapitel widmet sich der Darstellung der zu überprüfenden Forschungshypothesen, des verfolgten Forschungsansatzes, der Zielgruppe, der Stichprobe und des Datenerhebungsinstruments.

- Hypothesen

Die Haupthypothese lautet: Beim Studium stehen die burkinischen Germanistikstudierenden vor großen Herausforderungen, was das Lesen von Büchern anbelangt. Die Haupthypothese wird in zwei Nebenhypothesen (NH) unterteilt:

NH1: Die Studierenden der Germanistik sind sich bereits seit der Sekundarstufe der Bedeutung des Lesens bewusst.

NH2: An der Universität zeigen die burkinischen Germanistikstudierenden wenig Interesse am Lesen im Allgemeinen und an deutschsprachigen Werken im Besonderen zu zeigen.

- **Forschungsansatz**

Zur Durchführung dieser Studie fällt die Entscheidung auf die qualitative Vorgehensweise. Beim qualitativen Forschungsprozess geht es darum, die Meinungen, Wünsche, Erwartungen und Vorschläge der Befragten zu ermitteln bzw. zu veranschaulichen. Er ermöglicht einen tiefen Einblick in die Schwierigkeiten der Betroffenen. Des Weiteren wird eine nicht experimentelle quantitative Vorgehensweise herangezogen, die das Ziel verfolgt, „verallgemeinerbare Aussagen zu treffen“ (vgl. Albert, Marx 2016:12f). Zusammengefasst erfolgt eine Methodentriangulation (Döring, Bortz 2016:73).

- **Zielgruppe und Stichprobe**

Bis jetzt hat nur die Universität Joseph Ki-Zerbo eine Abteilung für germanistische Studien (Département d’études germaniques in Ouagadougou. Folglich werden alle AbiturientInnen des Landes, die beabsichtigen Deutsch zu studieren, hier aufgenommen. Zur Zielgruppe dieser Forschungsarbeit gehören also ausschließlich exklusiv Studierende der Germanistikabteilung der Universität Joseph Ki-Zerbo. 135 Studierenden des ersten, zweiten und dritten Jahrgangs haben an der Studie teilgenommen, jeweils 45 Studierende pro Kohorte.

- **Datenerhebungsinstrumente**

Zur Durchführung der Studie wurde ein Fragebogen[3] entwickelt. Er enthält geschlossene und offene Fragen und umfasst Items zu biografischen Angaben, einen Überblick über die Schullaufbahn, Fragen zum Leseinteresse während der Schulzeit und an der Universität als Germanistikstudierende, sowie Fragen zur Bereitschaft, sich durch konkrete Maßnahmen für die Leseförderung zu engagieren.

3. Darstellung der Ergebnisse der Bestandsaufnahme zum Thema Lesen

Zunächst ist zu betonen, dass die zu erstellende Bestandsaufnahme als ein Versuch zu verstehen ist, mit Hilfe der gesammelten statistischen Daten die Lesebereitschaft oder die Einstellung der Studierenden zum Lesen zu ermitteln. Studien zum Thema Leseförderung unter GermanistikstudentInnen in Burkina Faso, die eine genaue Eingrenzung des Themas ermöglichen würden, gibt es nicht. So gesehen schien es mir angebracht, eine

[3] Siehe Anhang.

explorative Studie durchzuführen, um Tendenzen messen zu können. Auslöser für diese Studie ist die steigende Zahl der Studierenden im Fachbereich Germanistik. Seit 2010 steigt die Zahl der Studierenden in diesem Fachbereich kontinuierlich an (vgl. *Annuaire d'effectif statistique de l'université, année 2010-2011 jusqu'à 2020-2021*). Dieses Wachstum lässt sich zum einen damit erklären, dass der Fachbereich Germanistik nur an der Universität Joseph Ki-Zerbo existiert und zum anderen damit, dass Deutsch eine der drei Fremdsprachen ist, die bis jetzt in den schulischen und akademischen Strukturen Burkina Fasos gelehrt werden (vgl. Yaméogo 2020:95).

Das burkinische Schulsystem basiert im Wesentlichen auf dem allgemeinbildenden Schulwesen. Der allgemeinbildende Unterricht berechtigt nach dem Abitur zu zwei Optionen („*Séries*"): Die *Série A* und die *Série C* und/oder *D*. Wer nach dem Abitur an der Abteilung für Germanistik studieren möchte, muss die *Série A* wählen. Dieser sogenannte literarische Zweig bereitet die SchülerInnen auf eine Laufbahn in den Bereichen Literatur und Philosophie vor. Lesen spielt dabei eine erhebliche Rolle, weil es größtenteils zu einem erfolgsgekrönten Studium führen kann. Wer sich für ein Germanistikstudium entscheidet, sollte das Lesen in den Mittelpunkt seiner/ihrer akademischen Ausbildung stellen. Doch wie sieht es in der Praxis aus?

Aus der explorativen Studie mit 135 befragten burkinischen Germanistikstudierenden zum Thema Lesen geht hervor, dass 82,22% von ihnen mit dem Erlernen der deutschen Sprache in der zehnten Klasse begonnen haben, d.h. drei (3) Jahre vor dem Eintritt in die Universität. Nur 17,77% hatten die Möglichkeit, mit dem Erlernen der deutschen Sprache in der achten Klasse zu beginnen, d.h. fünf (5) Jahre vor dem Eintritt in die Universität. Bei der Frage nach den Gründen für die Entscheidung zum Studium der Germanistik gehen die Meinungen auseinander. Während 37,7 % der Germanistikstudierenden hoffen, durch das Studium der deutschen Sprache in deutschsprachige Länder, insbesondere nach Deutschland, zu gelangen, glauben 40%, dass sie aufgrund ihrer schulischen Leistungen der Abteilung für Germanistik zugeteilt worden sind. Für die große Mehrheit, nämlich 57,77 % der befragten Studierenden, ist die Entscheidung für ein Germanistikstudium in erster Linie eine Möglichkeit, ein existenzielles Problem zu lösen. Dies würde ihnen die Tür zum Lehrerberuf öffnen. Was auch immer die Motivation sein mag, es ist klar, dass die Studierenden nach Exzellenz streben, zumindest die intellektuellen bzw. kognitiven Mittel für ein erfolgreiches Studium bereitstellen sollten, indem sie nicht nur produktive Fähigkeiten (Schreiben und Sprechen), sondern auch rezeptive Fähigkeiten (Hören und Lesen) erwerben. Wie in der PISA-Empfehlung vorgeschlagen, wird Lesen in erster Linie als Prozess des Erwerbs einer Fertigkeit und erst in zweiter Linie als Prozess des Übens dieser Fertigkeit verstanden, um daraus Nutzen zu ziehen (PISA 2000: 80). Diese Tatsache scheint den meisten dieser Studierenden nicht fremd zu sein, denn auf die Frage, ob sie sich schon lange vor ihrem Studium für das Lesen interessiert hätten, antworteten 40% mit Ja und 51% gaben an, sich teilweise dafür interessiert zu haben. Dieses Interesse

beruht auf der Tatsache, dass das Lesen mehrere Vorteile mit sich bringt: 75,55 % der Befragten verbessern durch das Lesen ihre schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, 55,55 % der Befragten erweitern ihr Wissen über sich selbst und die Welt und 55,55 % verbessern ihre Allgemeinbildung. Zusätzlich zu dieser wichtigen Tatsache geben viele, nämlich 86,66% der Schülerinnen und Schüler an, dass das Lesen von Büchern auf dem Lehrplan der Sekundarstufe stand, was bedeutet, dass das Lesen von Büchern Pflicht war. Dennoch lasen mehr als 50% der Schülerinnen und Schüler sowohl literarische Werke als auch andere Arten von Büchern sowie Zeitschriften, um von den Vorteilen des Lesens zu profitieren.

Die Lesebegeisterung nimmt ab, sobald man an der Universität ist. Obwohl man erwarten würde, dass die Studierenden ihre in der Sekundarschule erworbenen Grundkenntnisse durch Lesen festigen wollen, ist das Gegenteil der Fall. Tatsächlich gaben 28% der Befragten an, sich nicht für das Lesen zu interessieren, während 12% das Lesen im Allgemeinen praktizieren. Gleichzeitig lässt sich feststellen, dass 44,44% der GermanistInnen deutsche Werke überhaupt nicht lesen. Dafür gibt es mehrere Gründe, insbesondere, das Fehlen literarischer Werke im Lehrplan und vor allem die Schwierigkeiten, die viele mit der Beherrschung der Sprache haben. Vor diesem Hintergrund stellt sich folgende Frage: Wie kann man in der Germanistik erfolgreich sein, wenn man sich nicht um die Lektüre bemüht?

4. Diskussion

Obwohl die Lesekompetenz eine der Schlüsselkompetenzen ist, die im Prozess des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache erworben werden müssen (vgl. Garbe 2020:7), gibt es dennoch Schwierigkeiten, die den Elan derjenigen hemmen, die die Notwendigkeit des Lesens erkannt haben.Wenn man bedenkt, dass die meisten GermanistInnen erst ab der 10. Klasse Deutsch lernen, muss zugegeben werden, dass die Zeit für den Erwerb einer soliden Grundlage vor Beginn des Studiums sehr kurz erscheint, zumal der Lernende in der Sekundarschule noch mehrere andere Fächer auf dem Lehrplan hat. Obwohl die Bemühungen der DeutschinspektorInnen und der pädagogischen BeraterInnen seit Jahren darauf abzielen, dass ein/e SchülerIn, der/die drei (3) Jahre hintereinander Deutsch gelernt hat, am Ende der Sekundarstufe im Durchschnitt das Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) erreicht (vgl. Bationo 2007a:59), ist festzustellen, dass die Mehrheit der SchülerInnen bzw. Studierenden weit davon entfernt ist. 51,11% der GermanistInnen geben an, ein niedriges mündliches Niveau zu haben, und 53,33% sind mit ihrem schriftlichen Niveau zufrieden. Diese Zufriedenheit ist jedoch subjektiv.

Die mangelnde Bereitschaft, deutschsprachige literarische Werke zu lesen, hat ihre Ursache in der Regel in der Sprachbarriere, die viele GermanistikstudentInnen

empfinden. Da sie in der Sekundarstufe keine soliden Grundkenntnisse erworben haben, scheuen sich viele Studierende davor, z.B. literarische Werke zu lesen, die sie nicht verstehen. Bei jedem Wort eine Pause einlegen zu müssen, um die Bedeutung in einem Wörterbuch nachzuschlagen, kann diejenigen, die nicht so geduldig sind, leicht demotivieren. 35,55% der Befragten geben an, dass die Sprachbarriere ein Faktor ist, der ihre Bereitschaft, deutschsprachige Werke zu lesen, beeinträchtigt.

In diesem Fall ist eine Erziehung zum Lesen und sogar zum Schreiben dringend erforderlich, wie Christine Grabe vorschlägt (vgl. Garbe 2020:11). Aus ihrer Sicht ist Lesen eine intellektuelle Tätigkeit, die in der Schule, im Studium und auch darüber hinaus im Berufsleben ausgeübt werden muss. Die Zielgruppe der vorliegenden Studie ist sich dieser Tatsache bewusst. Es ist nur so, dass für viele Studierende der Germanistik eine konsequente Betreuung ein Beitrag zur Linderung des Problems gewesen wäre. 48,88% der Studierenden wünschen sich z.B. eine Betreuung, um ihre Lesekompetenz zu verbessern. Mit anderen Worten: Mangelnde Lesebetreuung führt zu mangelnder Leselust.

Zur Leseförderung gehört auch die Schaffung von Räumen oder Rahmenbedingungen, in denen lesefreudige Germanistikstudierende neben dem Lesen auch die Möglichkeit haben, sich untereinander konstruktiv über die gelesenen Inhalte auszutauschen. Das Hauptziel hinter dieser Idee ist es, einen Anreiz zu schaffen und die Entwicklung, Förderung und/oder Aufrechterhaltung einer Lesekultur zu unterstützen. Neben den regulären akademischen Aktivitäten wäre es sinnvoll, Räume für die Leseförderung zu schaffen, um die Zielgruppe wieder zum Lesen zu ermutigen, zumal sich viele von ihnen (mehr als 93%) z.B. für die Teilnahme an einem Leseclub oder sogar für die Aufnahme von Werken in den Lehrplan aussprechen.

5. Lösungsvorschläge

Zur Förderung der Lesebereitschaft bei burkinischen GermanistInnen empfiehlt es sich an dieser Stelle, einige Lösungsvorschläge zu unterbreiten. Es gibt zwei Möglichkeiten, dieses Ziel zu erreichen. Die erste besteht in der Entwicklung eines Leserasters, nämlich nach der von Andrea Bertschi-Kaufmann(1998: 34) und Ingrid Hintz (2008: 280) vorgeschlagenen Methode. Dieser Ansatz eignet sich für die Einzelarbeit. Die zweite Lösung betrifft die Projektskizze zur Einrichtung eines Leseclubs für GermanistInnen.

- Erstellen eines Leserasters

Das Lesen kann individuell mit Hilfe eines Leserasters geübt werden. Diese Methode hat nicht nur den Vorteil, dass die SchülerInnen zum Lesen angeregt werden, sondern sie ist auch rezeptionsfördernd. Die passive Rezeption der Lektüre wird durch eine aktive Rezeption durch die Produktion ersetzt, die wiederum durch ein Raster von Aktivitäten

bedingt ist, die das lesende Subjekt leiten. Am Ende des Prozesses versucht sich das lesende Subjekt im Schreiben und erzeugt einen neuen Text (vgl. Kasper 2014: 193). Das von Andrea Bertschi-Kaufmann und Ingrid Hintz vorgeschlagene Modell zur Erstellung des Rasters ist zwar für den schulischen Bereich gedacht, könnte aber auch von burkinischen GermanistInnen genutzt werden, deren Deutschkenntnisse zumeist gering sind. Die Übertragung dieser schulischen Lesemethode auf die Universität soll den Studierenden helfen, komplexe Texte besser zu verstehen, kritischer zu reflektieren und sich langfristig Wissen anzueignen. Das vorgeschlagene Modell ist nicht nur ein Relikt aus der Schulzeit, sondern kann gezielt weiterentwickelt und vertieft werden, um den Anforderungen des universitären Studiums gerecht zu werden. Kasper H. Spinner fasst das Modell folgendermaßen zusammen:

Lesetagebuch

In diesem Lesetagebuch kannst du alles aufschreiben, was dir beim Lesen in den Sinn kommt: deine Gedanken und Gefühle, Zustimmung und Ablehnung, Fragen und Meinungen.

- **Was du machen musst**:

- Du schreibst von jedem Buch, das du liest, den Titel, den Autor oder die Autorin und den Verlag auf.
- wenn du ein Heft, eine Zeitschrift liest, schreibst du den Titel, die Nummer und das Erscheinungsjahr auf.
- Immer, wenn du in einem Buch oder einem Heft liest, notierst du das Datum und schreibst mindestens drei Sätze auf.

- **Was du sonst noch machen kannst, wenn du ein Buch liest**:

- eine spannende, witzige, traurige oder verrückte Stelle aus dem Buch abschreiben;
- Personen des Buches beschreiben, Steckbriefe von ihnen anfertigen und sie zeichnen, ein Interview mit einer Person des Buches erfinden;
- aufschreiben, welche Person dir besonders gut und welche dir nicht gefällt, und deine Meinung begründen;
- etwas malen oder zeichnen, das zu deinem Buch passt, z. B. einen Comic;
- eine Karte oder einen Plan zu den Orten und Landschaften im Buch zeichnen;
- aufschreiben, was dir an dem Buch gefallen hat und was du gar nicht gut fandest, und deine Meinung begründen;
- eine Buchkritik schreiben;
- überlegen, wem du das Buch empfehlen würdest, und einen Brief mit der

Empfehlung schreiben;

- einen anderen Schluss für das Buch erfinden;
- schreiben, welche Person aus dem Buch du selber sein möchtest, und erklären, weshalb;
- einen Brief oder eine Mail an eine Person des Buches schreiben;
- Tagebucheinträge oder einen Brief einer Person des Buches schreiben;
- dir vorstellen, dass du selbst im Buch vorkommst, und erzählen, was du zu den Buchfiguren sagst und was du tun würdest;
- aufschreiben, was dir beim Lesen in den Sinn gekommen ist, z. B. Erinnerungen, Fragen, Wünsche;
- Bilder aufkleben, die zum Buch passen;
- Informationen zum Autor bzw. zur Autorin recherchieren und aufschreiben;
- etwas aufschreiben, was du beim Lesen gelernt hast und nicht mehr vergessen willst.

Sicher hast du selber auch noch ldeen.

Wie gezeigt, besteht das Raster aus zwei Hauptteilen: Studierende, die die Methode anwenden wollen, sollten idealerweise ein Notizbuch oder einen Notizblock zur Verfügung haben. Der erste Teil des Leserasters dient dazu, die Art des zu lesenden Mediums zu bestimmen und Autor/in, Titel, Verlag, usw. (bei einem Buch) anzugeben oder Titel, Nummer, Autor/in, Erscheinungsjahr usw. (bei einem Zeitungsartikel). Im zweiten Teil, der sich mehr darauf konzentriert, was nach der Lektüre eines Buches oder einer Zeitung getan werden kann, werden die Studierenden aufgefordert, Textsequenzen zu verfassen, die auf redaktionellen Aufgaben basieren. Es wird nicht erwartet, dass die Liste der Aufgaben, die in der Vorlage zur Erstellung eines Leserasters enthalten ist, als Ganzes bearbeitet wird. Ideal wäre es, jeden einzelnen Punkt der Liste zu verfassen oder zu bearbeiten. Dies ist jedoch nicht obligatorisch. Der/die Lernende kann leichtfallende Aufgaben des Rasters bearbeiten.

- Leseclub

Im Anschluss an die Entwicklung des Leserasters zur Förderung der individuellen Lesepraxis sollte auch eine Möglichkeit zur Förderung des Lesens in Gruppen geschaffen werden. Die Einrichtung eines Leseclubs am Fachbereich Germanistik könnte zur Entstehung einer Lesekultur unter den burkinischen GermanistInnen beitragen. Der Modus Operandi dieses extramuralen Lernsettings würde sich im Wesentlichen in zwei Phasen gliedern.

Die erste Phase ist der Lektüre eines deutschen literarischen Werkes gewidmet. Im Rahmen dieses Artikels sollte ein literarischer Kanon definiert werden, aus dem Texte für den zu gründenden Club zur Verfügung gestellt werden. Bevor ich jedoch in einem nächsten Artikel einen Vorschlag für eine Liste literarischer Werke mache, die gelesen werden sollen, halte ich die von der Justus-Liebig-Universität Gießen für die Germanistik dieser Universität vorgeschlagene Bücherliste für empfehlenswert.[4]

Die Lesesitzung sollte im Plenum mit etwa 15 bis 30 TeilnehmerInnen durchgeführt werden. Zur methodischen Begleitung des Prozesses eignet sich die von Kaspar H. Spinner entwickelte Methode des szenischen Lesens. Szenisches Lesen ist ein Leseansatz, der die Beteiligung mehrerer Lernender voraussetzt. Es basiert auf dem Rollenspiel, das bestimmte Passagen in narrativen und/oder dramatischen Texten erfordern. Auch poetische Texte können mit Hilfe des Rollenspiels gelesen werden. Das Lesesubjekt hat dabei die Möglichkeit, den Gemütszustand einer Figur durch Gestik oder Mimik wiederzugeben(vgl. Spinner 2010: 200). Darüber hinaus sollte der Club Vorlesestunden organisieren. Dazu werden z.B. bis zu zehn (10) Leser bestimmt, die jeweils eine Seite des Textes vorlesen, der während des Treffens präsentiert werden soll. Wenn der Text Dialoge enthält, sollen sich die LeserInnen zu zweit oder zu dritt zusammenfinden, je nachdem, wie viele Erzählstimmen sie wahrnehmen, um die Lektüre lebhaft zu gestalten. Auf diese Weise können sie in jeder Sitzung mindestens 10 Seiten lesen, was es ermöglicht, die Zeit festzulegen, die für die Lektüre eines Werkes von 50 oder 100 Seiten erforderlich ist. Am besten beginnt man mit kurzen Werken oder Kurzgeschichten (Märchen, Theaterstücke, Novellen, Gedichte usw.), um die TeilnehmerInnen nicht durch lange Texte zu demotivieren. Am Ende jeder Leserunde wird die nächste Lesegruppe bestimmt. Alle Clubmitglieder sollten ein Exemplar des Buches besitzen, damit sie sich vorbereiten und den Lesungen folgen können.

Nach der Lektüre folgt die zweite Phase, in der eine Diskussion über das gelesene Werk geführt wird. Ziel ist es, wesentliche Aspekte herauszuarbeiten, die als Orientierungshilfe dienen können. Zu diesem Zweck können Kenntnisse sowohl über die Form als auch über den Inhalt des Werkes erworben werden. Eine Diskussion über die Form würde beispielsweise bedeuten, dass die Studierenden das literarische Genre eines gelesenen Werkes, Informationen über die Biographie und Bibliographie der/die AutorIn, den Verlag, das Erscheinungsdatum des Werkes usw. bestimmen. Was den Inhalt betrifft, so sollte sich die Diskussion auf den Entstehungskontext des Werkes, die Identifizierung des Hauptthemas und einiger Nebenthemen des Werkes konzentrieren. In diesem Zusammenhang sollte auch ein Fenster für die Analyse der Charaktere und ihrer Besonderheiten geöffnet werden. Auf diese Weise könnte die allgemeine Aussage des

[4] Unter folgendem Link finden Sie die Liste der Werke:https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb05/germanistik/abliteratur/leseempfehlungen , abgerufen am 09.09.2023.

Werkes herausgearbeitet und kommentiert werden. Durch eine solche Dynamik im Leseclub werden die GermanistInnen nach und nach den Wert der Förderung einer Lesekultur verstehen, da sie daraus erhebliche Vorteile für den Erwerb solider Kompetenzen in der erlernten Sprache ziehen können.

Schluss

Das Lesen ist für jeden, der eine Fremdsprache lernt oder studiert, von großer Bedeutung. Es ist wichtig, die Bedeutung des Lesens für jeden Deutschlernenden in Burkina Faso zu betonen. Dies ist besonders wichtig, da die Bestandsaufnahme der Lesesituation unter den GermanistInnen in Burkina Faso gezeigt hat, dass die große Mehrheit von ihnen diese für das Erlernen der Sprache unerlässliche Kompetenz nicht ausübt. Dies liegt oft daran, dass viele GermanistikstudentInnen Schwierigkeiten haben, Lesebereitschaft zu entwickeln. Gleichzeitig stellen diese Schwierigkeiten enorme Herausforderungen dar, die es zu bewältigen gilt. Dazu wurden zwei konkrete Vorschläge unterbreitet, um einerseits die individuelle Lesepraxis literarischer Werke im Allgemeinen und deutschsprachiger Werke im Besonderen zu fördern und andererseits kollektiv an der Förderung der Lesekultur zu arbeiten. Das Engagement und der Wille der Studierenden sind grundlegende Elemente, um das Lesen zur Grundlage ihrer akademischen und intellektuellen Ausbildung zu machen.

Literatur

ALBERT, RUTH, MARX & NICOLE 2016. *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: narr.

BATIONO, JEAN CLAUDE 2007a. *Literaturvermittlung im Deutschunterricht in Burkina Faso: Stellenwert und Funktion literarischer Texte im Regionallehrwerk IHR und WIR. Teil 1*. Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.

BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA (Hg.) 1998. *Lesetagebücher – Vorgaben und Anregungen für die schreibenden Kinder*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea: *Lesen und Schreiben im offenen Unterricht*. Zürich: sabe, 29-34.

BORTZ, JÜRGEN & DÖRING, NICOLA 2016 [2006]. *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer.

GARBE, CHRISTINE 2020. *Lesekompetenz fördern*. Stuttgart: Reclam.

GARBE, CHRISTINE / HOLLE, KARL / JESCH, Tatjana (Garbe et al.) 2009a. *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh.

GROEBEN, NORBERT/ SCHROEDER, SASCHA 2004. *Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanz – Ko-Konstruktion*. In: Groeben & Hurrelmann. S.306-348.

HINTZ, INGRID 2008. *Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten*. 3. Überarbeitete Auflage Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

KRUG, ULRIKE / NIX, DANIEL 2017. Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzepts. Ein Praxisleitfaden für alle Schulformen. Seelze: Klett Kallmeyer.

PISA 2000 DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.) 2001. PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.

SPINNER, KASPER H. 2014. *Methoden des Literaturunterrichts*. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.); Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele; Methoden und Unterrichtsmaterialien; gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, XII. S.190-242.

YAMÉOGO, MOHAMED 2020. *Literatur zur Förderung des außerschulischen DaF-Unterrichts in Burkina Faso. Die Literatur schwarzafrikanischer Autor/-innen in deutscher Sprache*. Hamburg: Dr. Kovac.

ANHANG

Fragebogen

Mohamed Yaméogo
Abteilung für Germanistik
Universität Joseph KI-ZERBO/Burkina Faso
Mailadresse: ouagazoodo@yahoo.fr

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, die verschiedenen Punkte dieses Fragebogens auszufüllen. Ziel dieser Umfrage ist es, eine Bestandsaufnahme der Situation der Lektüre längerer Texte im Allgemeinen und der Lektüre deutschsprachiger Werke im Besonderen zu machen, um dann konkrete Lösungen zur Leseförderung unter burkinischen GermanistInnen vorzuschlagen.

1. Persönliche Angaben

a. Alter: **b**. Geschlecht : ☐ M ☐ W

c. Muttersprache :

2. Informationen zur schulischen Laufbahn

a. In welcher Klasse haben Sie mit dem Erlernen der deutschen Sprache begonnen?

- ❖ Ab der 4è (9. Klasse) ☐
- ❖ In der Seconde Klasse (11. Klasse) ☐
- ❖ Sonstiges ☐

b. Warum haben Sie sich für Germanistik entschieden ? (Mehrere Antworten sind möglich) :

- ❖ im Gymnasium hatte ich gute Noten in Deutsch ☐
- ❖ Später möchte ich DeutschlehrerIn werden ☐
- ❖ Die deutsche Sprache und Kultur entdecken ☐
- ❖ Ich möchte eines Tages nach Deutschland fliegen ☐
- ❖ Weitere Gründe

c. Wie schätzen Sie Ihr jetziges Sprachniveau ein ?

	Lesen	**Hören**	**Sprechen**	**Schreiben**
Gut				
Befriedigend				
Schlecht				

I. Interesse an Lesen

<u>1. Vor dem Studium (In der Sekundarstufe)</u>

a. Interessierten Sie sich für Lesen bzw. das Lesen literarischer Texte im Gymnasium ? :

Ja ☐ Zum Teil ☐ Überhaupt nicht ☐

b. Welche Bücherarten haben Sie gern gelesen?

- ❖ Romane ☐ Gedichte ☐ Dramentexte ☐ Zeitungsartikel ☐
- ❖ Sachbücher ☐ Comichefte ☐ Novellen ☐
- ❖ Weitere :

c. In welcher Sprache wurden die gelesenen Bücher verfasst ?

- ❖ Ausschließlich Französisch ☐
- ❖ Bücher in Englisch : Oui ☐ Non ☐
- ❖ Bücher in Deutsch: Oui ☐ Non ☐
- ❖ Andere Sprachen :

d. Haben Sie außer dem Lehrwerk ***Ihr und Wir plus*** ein anderes im Unterricht benutzt?

- ❖ Ja ☐ Nein ☐

e. Warum lasen Sie Bücher?

- ❖ Um Kenntnisse zu erwerben ☐
- ❖ Um die mündlichen und schriftlichen Kompetenzen in Französisch zu stärken ☐
- ❖ Aus Spaß am Lesen ☐
- ❖ Um Kenntnisse über sich selbst und die Welt zu erweitern ☐
- ❖ weil man dazu gezwugen fühlte ☐

f. Gab es Pflichtlektüre oder konnten Sie sich Bücher zum Lesen aussuchen?

- ❖ Es gab keine Pflichtlektüre ☐
- ❖ Ich las Bücher, weil ich einen literaturortienten Schulzweig besuchte ☐
- ❖ Es gab Pflichtlektüre ☐

g. Führten Sie gewöhnlich Diskussionen mit MitschülerInnen über Werke, die Sie lasen?

- ❖ Ja ☐ von Zeit zu Zeit ☐ gar nicht ☐

2. <u>An der Universität ; im Fach Germanistik</u>

a. Interessieren Sie sich als GermanistIn für Lesen :

Ja ☐ von Zeit zu Zeit ☐ gar nicht ☐

b. Lesen Sie deutschsprachige literarische Werke?

Ja ☐ von Zeit zu Zeit ☐ gar nicht ☐

c. Wenn nein, was hält Sie davon ab, deutschsprachige literarische Werke zu lesen?

- ❖ Die Sprachbarriere ☐
- ❖ Das Fehlen von Werken in deutscher Sprache, die meinem Bildungsniveau entsprechen. ☐
- ❖ Fehlende Betreuung beim Lesen ☐
- ❖ Fehlende Leselust ☐
- ❖ Der Mangel an Gelegenheiten, um über die zu lesenden Werke zu diskutieren ☐
- ❖ Der Zeitmangel ☐

d. Kennen Sie die Vorteile der Lektüre ?

Ja ☐ zum Teil ☐ gar nicht ☐

e. Kann Ihrer Meinung nach das Lesen deutschsprachiger literarischer Werke zur Verbesserung des Sprachniveaus beitragen?

Ja ☐ zum Teil ☐ gar nicht ☐

III. Perspektiven

a. Befürworten Sie als Pflichtlektüre die Einführung einer Liste deutschsprachiger literarischer Werke?

Ja ☐ Nein ☐

b. Befürworten Sie die Gründung eines Leseclubs zur Förderung der Lektüre an der Germanistikabteilung?

Ja ☐ Nein ☐

c. Befürworten Sie die Veranstaltung von Lesetagen bzw. -wettbewerben mit deutschsprachigen Werken ?

Ja ☐ Nein ☐

Beiträge zum (Deutsch)Unterricht

Die ich rief, die Geister: Unterrichtsmodell zu *Der Zauberlehrling* von Johann Wolfgang Goethe

ANDY SUDERMANN
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Campus Landau

Abkürzungen
L: Lernende
LK: Lehrkraft
UE: Unterrichtseinheit
AB: Arbeitsblatt
PL: Plenum
UG: Unterrichtsgespräch
EA: Einzelarbeit
PA: Partnerarbeit
GA: Gruppenarbeit

Niveau: B1+
Grundlagen: Imperativ; sichere Kompetenzen im Verständnis von Konjunktiv I und II-Formen; grundlegendes Verständnis von bzw. Bewusstsein für Sätze in Inversion und elliptische Sätze (vgl. V. 44 oder 64); die Fähigkeit Bezüge herzustellen (wenn z.B. sich der Nebensatz in V. 35f. auf „seht“ in V. 29 bezieht); Vertrautheit mit der Beschreibung von Gedichten – Fachvokabular wie Strophe, Vers, Reim
Zeit: 120-150 Minuten (ohne optionale Vertiefungen)
Materialien im Modell:

- Gedichttext mit Worterklärungen (3 Seiten)
- Arbeitsblatt (2 Seiten) + Lösungsblatt (4 Seiten)

Weitere benötigte Materialien:

- technische Voraussetzungen (sofern das Fantasia-Video zum Einsatz kommen soll): Beamer oder Smartboard / stabile Internetverbindung
- Papier/Stifte, ggf. Poster für die Dialoge
- für die optionale Vertiefung II: Zugang zum Internet für die Recherche, Tablets/Laptops für die Erstellung einer PowerPoint-Präsentation oder Poster; ggf. Wörterbücher bzw. entsprechende Apps/digitale Angebote

Lernziele:
Die L können

- trotz zahlreicher altertümlicher und schwieriger Wörter die Handlung der Ballade in eigenen Worten wiedergeben
- die verschiedenen Urheber und Adressaten der wörtlichen Rede benennen, also erklären, wann der Zauberlehrling laut (zu sich selbst) spricht, wann er den Besen ‚anspricht', wann er den Meister ruft und wann der Zauberer spricht
- den Zauberlehrling als Figur charakterisieren und davon ausgehend sein Verhalten als Beispiel für Selbstüberschätzung interpretieren
- die Thematik auf Beispiele aus ihrem Leben übertragen bzw. mögliche Beispiele benennen
- einen Dialog schreiben (und präsentieren), den der Zaubermeister mit dem Zauberlehrling nach Beendigung des Spuks führt
- den Balladentext laut mit passender Betonung und Stimmgebung lesen und die Aufgeregtheit auf der Handlungsebene mit der strophisch-metrischen Gestaltung in Bezug setzen [optionale Vertiefung I]
- den Dunning-Kruger-Effekt erläutern [optionale Vertiefung II]

Die Ballade und ihr Einsatz im Unterricht

Die ich rief, die Geister / *Werd' ich nun nicht los.* (V. 91f.) ist zu einem geflügelten Wort in der deutschen Sprache geworden. *Der Zauberlehrling* aus der Feder Johann Wolfgang Goethes (1749-1832) gehört zu den bekanntesten Balladen überhaupt und findet sich sicherlich nahezu jedem Schulbuch für den Deutschunterricht der unteren Jahrgänge weiterführender Schulen in Deutschland. Disney ließ 1940 in seinem Film *Fantasia* Mickey Mouse in die Rolle des Zauberlehrlings schlüpfen, veränderte etwas den Lauf der Dinge und unterlegte die filmische Version mit der instrumentalen Vertonung der Ballade durch den französischen Komponisten Paul Dukas (1865-1935).

Goethes Gedicht ist eine Ballade, welche definiert wird als „strophisch gegliedertes Erzähllied, in dessen Mittelpunkt eine ungewöhnliche, konflikthafte fiktive Begebenheit steht"[1]. Der Konflikt, um den sich die Ballade dreht, ist das zunächst ge-, dann misslingende Anschicken eines Schülers der Zauberei, mithilfe eines Zauberspruchs einen Besen dazu zu bewegen, statt seiner selbst Wasser aus einem Fluss in ein Becken zu transportieren; eine Aufgabe, die er vermutlich von seinem Meister vor Einsetzen der Erzählzeit des Gedichts erhielt. Der nun verwandelte, mit menschlichen Gliedmaßen ausgestattete Besen kommt seiner Aufgabe entsprechend nach und bringt immer wieder Wasser. Als es droht zu viel Wasser zu werden, möchte der Zauberlehrling ihn stoppen, erkennt aber, dass ihm die Worte, mit deren Hilfe er den Besen wieder zurückverwandeln

könnte, nicht einfallen. Als die Lage weiter eskaliert, spaltet der Schüler den Besen in der Hoffnung, der Spuk sei nun beendet. Weit gefehlt, denn nun tragen beide Besenhälften noch mehr Wasser. Letztlich ruft der Zauberlehrling den Meister herbei, der mit einem Zauberspruch dem aus dem Ruder gelaufenen Versuch des Zauberlehrlings ein Ende bereitet.

Der Zauberlehrling hat sich in seinen Fähigkeiten überschätzt. Er ist übermütig und wagt sich an etwas, wozu er noch nicht in der Lage ist; seine anfängliche Euphorie kippt jedoch in Panik, als das hinter dem Rücken des Zaubermeisters stattfindende Experiment aus dem Ruder läuft, da der Schüler keine Kontrolle über den einmal verwandelten Besen hat bzw. diese vollends verliert. Das Thema der Selbstüberschätzung wird in der Interpretation des im Balladenjahr 1797 entstandenen Gedichts sogar auf die Französische Revolution bezogen. Doch auch jenseits möglicher Bezüge auf politische Ereignisse jener Zeit thematisiert die Ballade die Kompetenzen zweier Generationen, illustriert Grenzen überschreitendes Autonomiestreben und dessen Scheitern sowie die Einsicht darin. Goethes Text kann als Warnung gelesen werden. Wovor genau, lässt die Ballade in diesem Fall offen.[2]

Gerade Jugendliche haben sicherlich von Momenten der Selbstüberschätzung zu berichten bzw. können sich in einen Auszubildenden – denn nichts anderes ist der Zauberlehrling –, der schon glaubt, alles zu können, hineinversetzen. Die Ballade kann somit auch unabhängig von den dem Fantastischen zuzuordnenden Figuren in die Lebenswirklichkeit der L und vielleicht auch auf die Selbstüberschätzung, Selbstüberhebung der Menschheit übertragen werden. Sie regt dazu an, vergleichbare Situationen zu reflektieren, den Impuls zu übermütigem Handeln zu ergründen und danach zu fragen, wie man sich selbst in und nach einer derartigen Situation verhalten würde.

Die Ballade sei „lyrisch, episch, dramatisch“ und damit eine Vereinigung „aller drei Grundarten der Poesie“ wie „in einem lebendigen Ur-Ei“, „weil hier die Elemente noch nicht getrennt […] sind“ – so Goethe in seinem 1821 in *Kunst und Altertum* III 1 erschienenen Aufsatz *Ballade. Betrachtung und Auslegung*.[3] Das erzählende Element ist die durch die Worte des Zauberlehrlings deutlich werdende Handlung um den missglückenden Versuch, sich durch Zauberei des Besens zu bemächtigen. Dabei wird Spannung erzeugt, als die Situation dem Zauberlehrling zunehmend entgleitet, bis zum Höhepunkt, als der Versuch, den Besen zu stoppen, zu dessen Verdoppelung führt, und der Auflösung durch den herbeigerufenen „Hexenmeister“ (V. 1). Dieser Spannungsbogen bildet das dramatische Element ebenso wie die Redeanteile: So finden sich als laute Gedankenaussprache seitens des Zauberlehrlings zu charakterisierende Strophen ebenso wie solche, die an den (verzauberten) Besen und an den Zaubermeister

gerichtet sind. Die letzte Strophe stellt die wörtliche Rede des Zauberers zur Rückverwandlung des Besens bzw. Beendigung des missglückten Zaubers dar und ist entsprechend in Anführungszeichen gesetzt (vgl. V. 93-98). Das Gedicht besteht aus 14 Strophen, jeweils im Wechsel aus sieben aus jeweils acht Versen bestehenden Strophen und sieben aus sechs Versen bestehenden Strophen. Die achtzeiligen Strophen bestehen aus jeweils zwei gleich langen Versgruppen (vierhebiger Trochäus, weibliche Kadenz, Kreuzreim; dreihebiger Tröchäus, weibliche und männliche Kadenz im Wechsel, Kreuzreim). Die sechszeiligen Strophen sind komplexer in ihrer Anlage, weisen aber durchgehend weibliche Kadenz auf: Auf einen Vierzeiler, dessen Verse jeweils zweihebig trochäisch sind, folgen zwei trochäische Verse mit vier Hebungen; das Reimschema abbcac verbindet in diesen Strophen die unterschiedlichen Teile der Strophe miteinander. Generell führt die Versgestaltung zur Illustration der Aufgeregtheit des Zauberlehrlings.[4] Sie kann auch auf die Bewegung des Besens, wie sie auch in *Fantasia* zu sehen ist und in Dukas‘ Musik gespiegelt wird, bezogen werden.

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

Die L äußern sich zu folgender Frage: *Haben Sie schon einmal etwas gemacht, obwohl Sie das (noch) nicht konnten – aber geglaubt, dass Sie es schon (gut) können? Falls nicht: Fallen Ihnen Situationen ein, in denen das passieren sein kann?* Dies könnten Aspekte aus dem Bereich des (Extrem)Sports (Tauchen, Klettern, Snowboarden, …) sowie der musikalischen Fähigkeiten sein: Bei einem Wettbewerb glaubte man sehr gut zu sein, landete aber doch auf einem hinteren Platz. Vielleicht geht es aber auch um eine verhauene Klassenarbeit, bei der man sehr sicher gewesen war, den gesamten Stoff sehr gut verstanden zu haben. Vielleicht glaubte man als Kind schon frei und ohne Hilfe Fahrrad fahren zu können oder eigenständig in die Krone eines Baumes klettern zu können – und stürzte. Möglicherweise fällt den L auch das Bedienen bestimmter technischer Geräte ein, bei denen dann sogar die Gefahr einer ernsthaften Verletzung besteht. Vielleicht denken sie an Situationen im Kontext von Mutproben, wie das Springen von einem Sprungturm im Schwimmbad.
Sicherlich werden die L aus eigener Erfahrung oder aus ihrem Umfeld Aktionen benennen können, die in einer „high spirited“-Laune entstehen, aus Übermut resultieren, auf Selbstüberschätzung zurückzuführen sind.
Die LK führt das Wort *Selbstüberschätzung* ein, indem sie – sofern den L das Wort noch nicht geläufig ist – *jemanden bzw. sich richtig / falsch einschätzen* an Hand von Beispielen erklärt. Liegt man bei der Beurteilung eigener Fähigkeiten oder der anderer Personen richtig, schätzt man sich bzw. diese richtig ein. Zwei Formen von falscher Selbsteinschätzung lassen sich unterscheiden: Ist man der Ansicht, dass man etwas schlechter kann als dies der Fall ist (oder dass man es gar nicht könne), handelt es sich

um Selbstunterschätzung. Glaubt man, dass man etwas besser kann als dies der Fall ist, liegt Selbstüberschätzung vor. Diese hat dann möglicherweise Übermut zur Folge, der zu einer entsprechenden Handlung führt.

Audiovisuelle Vorentlastung der Textbegegnung [ca. 15 Min.]

Über YouTube oder mittels der entsprechenden DVD lässt sich der entsprechende Ausschnitt aus Disneys *Fantasia* zeigen (auf *YouTube* unter dem Suchbegriff „Fantasia - The Sorcerer's Apprentice“). Die L schauen den circa 9-10minütigen Filmausschnitt. Im Anschluss schildern sie die Wirkung des Gesehenen und der begleitenden Musik. Sie beschreiben in eigenen Worten die gesehene Handlung. Die LK führt ggf. die Wörter *Zauberer*, *zaubern* u.a. ein. Überlegenswert wäre, das Video zwischendurch jeweils vor einem ‚Umschlagpunkt‘ der Handlung anzuhalten und die L nach den oben beschriebenen Äußerungen den weiteren Fortgang antizipieren zu lassen. Dieses Verfahren könnte die L zu einem höheren Grad motivieren.

Textbegegnung mit Anschlusskommunikation [ca. 15 Min.]

Die Erstbegegnung mit dem Gedicht soll mit dem Originaltext in Gänze erfolgen. Da einige Wörter nicht dem Alltagsdeutsch der Gegenwart entstammen und viele altertümliche Wörter zu finden 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 verfügbare, eingesprochene Fassung vor. So ist eine Audiofassung, die von der Schauspielerin und Autorin Katharina Pütter eingesprochen wurde, auf https://www.dreizehnplus13.de/eins.html (Abruf: 17.08.2024) kostenlos verfügbar. Angesichts der Textlänge erfolgt am besten ein zweites Lesen/Vorspielen. Schwierige Wörter finden sich auf dem Textblatt (s.u.) erklärt. Diese Worthilfen lesen die L vor dem zweiten Hören/der zweiten Lektüre.

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 Unterschiede zum *Fantasia*-Ausschnitt zu benennen (dass der Zauberlehrling nicht wie in dem Fantasia-Video einschläft und träumt und dass nur eine Spaltung in zwei Teile erfolgt und nicht unzählige Besen). Ggf. sprechen die L bereits über den Zauberlehrling als Figur.

Gedichtanalyse und -interpretation [ca. 45-60 Min., je nach Intensität der Diskussion]

Die L lesen in GA noch einmal das Gedicht und bearbeiten das AB (s.u.): Sie ordnen die Handlungsschritte den Strophen zu, fassen die Handlung in eigenen Worten und wenigen Sätzen zusammen, arbeiten davon ausgehend die gattungsüberschreitenden Besonderheiten der Ballade heraus und markieren dabei die Redeanteile.

Die Ergebnisse werden im PL verglichen. Anschließend sprechen die L im UG über die Figur des Zauberlehrlings: Was tut er? Warum tut er dies? Welche Charaktereigenschaften kann man ihm zuordnen? Wie verhält er sich im Laufe des Gedichts? Welche Gefühle durchlebt er im Laufe der Handlung? Immer wieder sollen die L ihre Einschätzungen an Textpassagen belegen. So wird der Text stärker wahrgenommen und es findet auch eine Gewöhnung an die Sprache der damaligen Zeit statt. Die LK kann ggf. zusätzlich das Augenmerk auf Verse richten, die von den L nicht genannt werden. Ist die Figur ausreichend besprochen, beurteilen die L unter Bezugnahme auf den Einstieg in die UE (s.o.), wie sie selbst den Zauberlehrling bewerten. Können sie sich mit ihm identifizieren? Halten sie sein Verhalten für dumm, leichtfertig, verständlich, nicht nachvollziehbar? Wie hätten sie in der Situation reagiert? Hätten sie auch den Meister gerufen?

Textproduktion und Anschlusskommunikation [45-60 min.; ggf. Schreiben auch als EA als Hausaufgabe]

Gerade an die letztgenannten Fragen schließt die vertiefende Textproduktionsaufgabe an: Die L schreiben in PA einen Dialog zwischen Zauberlehrling und Meister für den Moment, nachdem dieser die Besen mit einem Gegenzauber stoppte. Es geht also um die Zeit, die von der Ballade nicht mehr erzählt wird. Die L versetzen sich in den Zauberlehrling, aber auch in den Zaubermeister hinein. Aus ihrem Erfahrungsschatz in Situationen mit Lehrkräften, Eltern, Sporttrainerinnen und -trainern, Fahrlehrer:innen u.ä. können sie sicher reich schöpfen; die andere, erwachsene Perspektive einzunehmen dürfte schwerer fallen, soll aber nichtsdestotrotz gemäß eines die Perspektivübernahme fördernden Literaturunterrichts probiert werden. Als Impuls und Inspiration kann das Ende der Zauberlehrling-Episode aus *Fantasia* dienen (die noch einmal angeschaut werden kann), in der der Zaubermeister sehr streng schaut und dem Zauberlehrling mit dem Besen einen harten Klaps auf den Po gibt. Die L müssen sich dieser Darstellung aber nicht anschließen. Interessant wäre, welche Varianten sie wählen.

Die L präsentieren zu zweit ihre Dialoge in szenischer Lesung vor dem PL. Möglich ist auch, die Dialogszene einzustudieren und zu spielen. Die jeweils anderen L kommentieren konstruktiv und begründet die jeweiligen Dialoge, auch in Abgleich mit der Charakterisierung des Zauberlehrlings, die in der Lerngruppe aus der Ballade Goethes abgeleitet wurde. Sie vergleichen die möglicherweise sich deutlich voneinander unterscheidenden und ggf. auch von der *Fantasia*-Fassung abweichenden Versionen miteinander und diskutieren sie.

Vertiefung I [optional; ca. 30 min.]

Die L analysieren – bei entsprechenden Vorkenntnissen – das Reimschema und die metrische Gestaltung genauer (s.o.) und beschreiben ihre Wirkung. Der Rhythmus, der beim lauten Lesen, das die L ausprobieren sollen, entsteht, wird in Bezug zu Handlung und Figur gesetzt. Die L erkennen hier idealerweise, dass die Versgestaltung in Korrelation zum Inhalt des Gedichts steht.

Vertiefung II [optional; nach eigenem Ermessen]

Die L beschäftigen sich zum Phänomen der Selbstüberschätzung näher mit dem Dunning-Kruger-Effekt, z.B. an Hand folgender Webseite:
https://www.deutsch-to-go.de/kennen-sie-den-dunning-kruger-effekt/ (Abruf am 17.08.2024). Sie führen Recherchen zu diesem Phänomen durch und erstellen Präsentationen zu diesem Thema.

Anmerkungen

1 KÜHNEL, JÜRGEN / PAUL KAHL [3]2007. „Ballade.“ In: Burdorf, Dieter / Christoph Fasbender / Burkhard Moennighoff (Hgg.): *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen*. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler: 65f., hier 65.

2 Zur Interpretation vgl. WILD, REINER 1996. „Der Zauberlehrling.“ In: Otto, Regine / Bernd Witte (Hgg.): *Goethe-Handbuch in vier Bänden. Band 1: Gedichte*. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler: 293f.; PÜTTER, KATHARINA 2021. „Johann Wolfgang von Goethe: Der Zauberlehrling“. In: *dreizehn+13 Gedichte* Sommer 2021: 22-25.

3 GOETHE, JOHANN WOLFGANG 1992. „Ballade. Betrachtung und Auslegung.“ In: Henckmann, Gisela / Irmela Schneider (Hgg.): *Johann Wolfgang Goethe: Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. Müncher Ausgabe. Band 13.1. Die Jahre 1820-1826*. München: Carl Hanser: 505-507, hier 505.

4 Zur Strophen- und Versgestaltung vgl. WILD 1996: 294.

Anhang: Material

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

Textblatt: *Der Zauberlehrling* von Johann Wolfgang Goethe

zaubern = Magie benutzen

Der Zauberlehrling der Lehrling = jemand, der eine Ausbildung macht

Hat der alte Hexenmeister
Sich doch einmal wegbegeben! sich wegbegeben = sich entfernen, weggehen
Und nun sollen seine Geister
Auch nach meinem Willen leben. nach dem Willen einer Person = so, wie eine Person will
Seine Wort' und Werke = was er sagte und machte
Merkt ich, und den Brauch, der Brauch, Bräuche = traditionelle Handlung
Und mit Geistesstärke = mit Intelligenz, geistiger Stärke
Tu' ich Wunder auch.

Walle! walle! wallen → eine Flüssigkeit bewegt sich stark
Manche Strecke,
Daß, zum Zwecke,
Wasser fließe,
Und mit reichem, vollem Schwalle der Schwall = große fließende Menge Wasser
Zu dem Bade sich ergieße. sich ergießen = fließen

Und nun komm, du alter Besen!
Nimm die schlechten Lumpenhüllen. der Lumpen, - = altes Stück Stoff
Bist schon lange Knecht gewesen; bist gewesen = warst; der Knecht, -e = Diener
Nun erfülle meinen Willen! den Willen erfüllen = einen Befehl befolgen
Auf zwei Beinen stehe,
Oben sei ein Kopf,
Eile nun, und gehe eilen = etwas schnell machen; schnell gehen/fahren
Mit dem Wassertopf!

Walle! walle!
Manche Strecke,
Daß, zum Zwecke,
Wasser fließe,
Und, mit reichem, vollem Schwalle,
Zu dem Bade sich ergieße.

Seht, er läuft zum Ufer nieder; — das Ufer, - = Ort, wo Fluss und Land sich treffen
Wahrlich! ist schon an dem Flusse, — wahrlich = wirklich, tatsächlich
Und mit Blitzesschnelle wieder
ist er hier mit raschem Gusse. — rasch = schnell; der Guss → gießen
Schon zum zweitenmale!
Wie das Becken schwillt! — (an)schwellen → hier: Wasserlevel, das ansteigt
Wie sich jede Schale — die Schale = ein Gefäß, wie eine Schüssel
Voll mit Wasser füllt!

Stehe! stehe!
Denn wir haben
Deiner Gaben — die Gabe, -n = Geschenk
Vollgemessen! – — = es ist genug!
Ach, ich merk' es! Wehe! wehe! — Wehe! = Oje! Oh nein!
Hab' ich doch das Wort vergessen! — Gemeint ist das Zauberwort.

Ach! das Wort, worauf am Ende
Er das wird, was er gewesen.
Ach, er läuft und bringt behende! — behend(e) = schnell
Wärst du doch der alte Besen!
Immer neue Güsse
Bringt er schnell herein,
Ach! und hundert Flüsse
Stürzen auf mich ein!

Nein, nicht länger
Kann ich's lassen;
Will ihn fassen! — fassen = hier: mit den Händen greifen, festhalten
Das ist Tücke! — die Tücke, -n = hier: böse Handlung
Ach! nun wird mir immer bänger! — bang werden = Angst bekommen
Welche Miene! welche Blicke! — die Miene, n = Gesichtsausdruck, Blick

O, du Ausgeburt der Hölle! — die Ausgeburt = ~ Ergebnis [negativ gemeint]
Soll das ganze Haus ersaufen? — ersaufen = ertrinken = im Wasser sterben
Seh' ich über jede Schwelle — die Schwelle, -n = die Türöffnung, der Türbereich
Doch schon Wasserströme laufen. — der Wasserstrom, -ströme = hier: sehr große Menge Wasser
Ein verruchter Besen, — verrucht = gemein, böse
Der nicht hören will!
Stock, der du gewesen, — der Stock, Stöcke = langes, dünnes, oft rundes Stück Holz
Steh doch wieder still!

Willst's am Ende
Gar nicht lassen?
Will dich fassen,
Will dich halten,
Und das alte Holz behende
Mit dem scharfen Beile spalten! — das Beil, -e = die Axt; spalten = in zwei Teile trennen

Seht, da kommt er schleppend wieder! — schleppen = tragen
Wie ich mich nur auf dich werfe,
Gleich, o Kobold, liegst du nieder; — der Kobold, -e = ein kleiner Geist; nieder = unten
Krachend trifft die glatte Schärfe. — „Schärfe" bezieht sich auf das scharfe, glatte Messer der Axt.
Wahrlich! brav getroffen! — brav = hier: ordentlich
Seht, er ist entzwei! — entzwei = in zwei Teile geteilt
Und nun kann ich hoffen,
Und ich atme frei!

Wehe! wehe!
Beide Teile
Stehn in Eile, — in Eile = sehr schnell
Schon als Knechte
Völlig fertig in die Höhe!
Helft mir, ach! ihr hohen Mächte! — Gemeint sind die Zauberkräfte.

Und sie laufen! Naß und nässer
Wird's im Saal und auf den Stufen; — der Saal, Säle = großer Raum
Welch entsetzliches Gewässer! — entsetzlich = schrecklich
Herr und Meister! hör mich rufen! –
Ach, da kommt der Meister!
Herr, die Not ist groß!
Die ich rief, die Geister
Werd' ich nun nicht los.

„In die Ecke,
Besen! Besen! — Der Meister spricht beide Besen an.
Seid's gewesen.
Denn als Geister
Ruft euch nur, zu seinem Zwecke,
Erst hervor der alte Meister."

Zitiert nach: Johann Wolfgang Goethe: Sämtliche Gedichte.
Mit einem Nachwort von Karl Eibl. Frankfurt/Leipzig: Insel 2007, S. 119-121.

Arbeitsblatt: *Der Zauberlehrling* von Johann Wolfgang Goethe

Aufgabe 1:

Ordnen Sie die Handlungsschritte / Inhaltszusammenfassung den jeweiligen Strophen zu.

A: Ansprache an den Besen zu stoppen und Einsicht, dass er den Zauberspruch nicht mehr weiß
B: Beendigung des Zaubers durch den Meister
C/D: Aufforderung zum Wassertransport (2x)
E: euphorische Beschreibung des Wassertransports
F: Idee, in Abwesenheit des Zaubermeisters auch einmal zu zaubern
G: ängstliche Beschreibung des weiteren Wassertransports
H: Spaltung des Besens
I: Wut über den Besen – Befehl an den Besen aufzuhören
J: Idee, den Besen zu spalten
K: Ansprache an den Besen mit der Aufforderung, dem Zauberlehrling zu dienen
L: Beginn der Panik
M: Hilferuf an den Meister
N: Einsicht, dass nun zwei Besen weiter Wasser tragen

Strophe 1 _____

Strophe 2 _____

Strophe 3 _____

Strophe 4 _____

Strophe 5 _____

Strophe 6 _____

Strophe 7 _____

Strophe 8 _____

Strophe 9 _____

Strophe 10 _____

Strophe 11 _____

Strophe 12 _____

Strophe 13 _____

Strophe 14 _____

Aufgabe 2:
Fassen Sie in Ihren Worten die Handlung der Ballade in wenigen Sätzen zusammen.

_____

_____

_____

_____

_____

Aufgabe 3:
Markieren Sie auf Ihrem Textblatt mit vier verschiedenen Farben:

a) Wann spricht der Zauberlehrling laut z.B. über das, was er sieht?
b) Wann spricht der Zauberlehrling zu dem bzw. zu den Besen?
c) Wann spricht der Zauberlehrling zum Meister?
d) Wann spricht der Zaubermeister?

Aufgabe 4:
Eine Ballade ist ein Gedichttext mit dramatischen und erzählenden Elementen. Eine Ballade ist normalerweise deutlich länger als viele andere Gedichte. Notieren Sie Ideen zu den folgenden Fragen:

a) Warum ist *Der Zauberlehrling* ein Gedicht?
_____
b) Was ist an *Der Zauberlehrling* wie in einem Drama?
_____
c) Was ist an *Der Zauberlehrling* wie in einem erzählenden Text?
_____

Lösungen zum Arbeitsblatt:

Aufgabe 1:

Strophe 1	F
Strophe 2	C
Strophe 3	K
Strophe 4	D
Strophe 5	E
Strophe 6	A
Strophe 7	G
Strophe 8	L
Strophe 9	I
Strophe 10	J
Strophe 11	H
Strophe 12	N
Strophe 13	M
Strophe 14	B

Aufgabe 2:
(individuell – siehe z.B. Abschnitt „Das Gedicht und sein Einsatz im Unterricht“)

Aufgabe 3: (siehe folgende drei Seiten)

a) Zauberlehrling zu sich selbst – gelb
b) Zauberlehrling zum/zu den Besen – grün
c) Zauberlehrling zum Zaubermeister – blau
d) Zaubermeister – grau

Aufgabe 4:

a) Warum ist *Der Zauberlehrling* ein Gedicht?
   Es gibt 14 Strophen, die aus jeweils 8 bzw. 6 Versen bestehen.
   Es liegt ein Reim vor.
   Reimschema der achtzeiligen Strophen: ababcdcd
   Reimschema der sechszeiligen Strophen: abbcac
b) Was ist an *Der Zauberlehrling* wie in einem Drama?
   Es gibt wörtliche Rede. In diesem Fall liegt sogar ausschließlich wörtliche Rede vor, aus der die Handlung rekonstruiert werden kann.
c) Was ist an *Der Zauberlehrling* wie in einem erzählenden Text?
   Es wird eine Handlung erzählt. Es wird Spannung erzeugt (Spannungsbogen). [Eventuell kann man die L den Spannungsbogen als Spannungskurve wie bei einem mathematischen Graphen zeichnen lassen.]

Lösung zu Aufgabe 3:

Der Zauberlehrling

Hat der alte Hexenmeister
Sich doch einmal wegbegeben!
Und nun sollen seine Geister
Auch nach meinem Willen leben.
Seine Wort' und Werke
Merkt ich, und den Brauch,
Und mit Geistesstärke
Tu' ich Wunder auch.

Walle! walle!
Manche Strecke,
Daß, zum Zwecke,
Wasser fließe,
Und mit reichem, vollem Schwalle
Zu dem Bade sich ergieße.

Hier kann diskutiert werden, ob es als Zauberspruch an den Besen adressiert wird, also grün zu markieren ist, oder eher als laut geäußerter Gedanke/Plan zu verstehen, also gelb zu markieren ist.

Und nun komm, du alter Besen!
Nimm die schlechten Lumpenhüllen.
Bist schon lange Knecht gewesen;
Nun erfülle meinen Willen!
Auf zwei Beinen stehe,
Oben sei ein Kopf,
Eile nun, und gehe
Mit dem Wassertopf!

Walle! walle!
Manche Strecke,
Daß, zum Zwecke,
Wasser fließe,
Und, mit reichem, vollem Schwalle,
Zu dem Bade sich ergieße.

(dito)

Seht, er läuft zum Ufer nieder;
Wahrlich! ist schon an dem Flusse,
Und mit Blitzesschnelle wieder
ist er hier mit raschem Gusse.
Schon zum zweitenmale!
Wie das Becken schwillt!
Wie sich jede Schale
Voll mit Wasser füllt!

Stehe! stehe!
Denn wir haben
Deiner Gaben
Vollgemessen! –
Ach, ich merk' es! Wehe! wehe!
Hab' ich doch das Wort vergessen!

Ach! das Wort, worauf am Ende
Er das wird, was er gewesen.
Ach, er läuft und bringt behende!
Wärst du doch der alte Besen!
Immer neue Güsse
Bringt er schnell herein,
Ach! und hundert Flüsse
Stürzen auf mich ein!

Nein, nicht länger
Kann ich's lassen;
Will ihn fassen!
Das ist Tücke!
Ach! nun wird mir immer bänger!
Welche Miene! welche Blicke!

O, du Ausgeburt der Hölle!
Soll das ganze Haus ersaufen?
Seh' ich über jede Schwelle
Doch schon Wasserströme laufen.
Ein verruchter Besen,
Der nicht hören will!
Stock, der du gewesen,
Steh doch wieder still!

Willst's am Ende
Gar nicht lassen?
Will dich fassen,
Will dich halten,
Und das alte Holz behende
Mit dem scharfen Beile spalten!

Seht, da kommt er schleppend wieder!
Wie ich mich nur auf dich werfe,
Gleich, o Kobold, liegst du nieder;
Krachend trifft die glatte Schärfe.
Wahrlich! brav getroffen!
Seht, er ist entzwei!
Und nun kann ich hoffen,
Und ich atme frei!

Wehe! wehe!
Beide Teile
Stehn in Eile,
Schon als Knechte
Völlig fertig in die Höhe!
Helft mir, ach! ihr hohen Mächte!

Und sie laufen! Naß und nässer
Wird's im Saal und auf den Stufen;
Welch entsetzliches Gewässer!
Herr und Meister! hör mich rufen! –
Ach, da kommt der Meister!
Herr, die Not ist groß!
Die ich rief, die Geister
Werd' ich nun nicht los.

„In die Ecke,
Besen! Besen!
Seid's gewesen.
Denn als Geister
Ruft euch nur, zu seinem Zwecke,
Erst hervor der alte Meister."

Zitiert nach: Johann Wolfgang Goethe: Sämtliche Gedichte.
Mit einem Nachwort von Karl Eibl. Frankfurt/Leipzig: Insel 2007, S. 119-121.

Kultursensibler DaF-Unterricht in dem Lehrwerk „Und jetzt WIR“

ILKA SELTMANN
Goethe-Institut Yaoundé

LÉONEL NANGA-ME-ABENGMONI
Goethe-Institut Yaoundé / Universität Bertoua

Einleitung

Das Lehrwerk „Und jetzt WIR“ ist für den DaF-Unterricht in Subsahara-Afrika (SSA) konzipiert und stellt das Leben und die Realitäten von Jugendlichen in mehr als 15 Ländern in den Mittelpunkt.

Cover: © Hueber Verlag, 2023, München.
Autorinnen und Autoren:
Dr. Léonel Nanga-Me-Abengmoni (Kamerun)
Malick Ndao (Senegal)
Yemurai Gwatirisa (Simbabwe)
Jonas Dey (Côte d‘Ivoire)
Robert Mwangi (Kenia)
Dieudonné Ouédraogo (Burkina Faso)
Natasha Engelbrecht, PhD (Südafrika)
Sabrina Schmohl, Anette Wempe-Birk,
Britta Schenk, Sara Morrhad (Deutschland)

Die Arbeit mit dieser Lehrbuchreihe basiert auf einem interkulturellen Ansatz und fördert die plurikulturelle Entdeckung und Verständigung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Normen, Sitten und Gebräuchen, illustriert aber auch die bunte Sprachenvielfalt der Region.

Genese

Um dem großen Bedarf nach einem die afrikanische Wirklichkeit widerspiegelndes und die örtlichen Curricula berücksichtigendes Lehrwerk zu entsprechen sowie dem im Unterrichtsalltag herausfordernden Aspekt der Großgruppendidaktik gerecht zu werden, wurde vom Goethe-Institut in den frühen neunziger Jahren die Lehrwerkreihe „Ihr und Wir“ entwickelt. Die Neubearbeitung „Ihr und Wir Plus“ wurde in fast allen frankophonen Ländern Afrikas für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (DaF) an Sekundarschulen von ca. 100.000 Schüler*innen jährlich eingesetzt. Alle vier Bände sind inzwischen nicht mehr zeitgemäß und spiegeln Themen des internationalen sozio-politischen Wandels, z.B. die wichtige Frage der Förderung der Nachhaltigkeit im Unterricht, nicht mehr adäquat wider. Zudem hat es in den letzten Jahren in den Einsatzländern Umstellungen im Curriculum zu den zu bearbeitenden inhaltlichen Themen und methodisch-didaktischen Vorgaben gegeben, so dass die alte Auflage, notwendigerweise überarbeitet werden musste, um weiterhin als ein solides, übernationales Lehrwerk hoher inhaltlicher, methodisch-didaktischer und gestalterischer Qualität mit Berücksichtigung einer sensiblen interkulturellen Lebenswirklichkeit (z.B. die Vorstellung der plurikulturellen und plurilingualen Realitäten durch die Reise der Protagonisten in verschiedenen Ländern der Region SSA) erhalten zu bleiben. Die Neubearbeitung wird vom Hueber Verlag im Auftrag des Goethe-Instituts unter Federführung des Goethe-Instituts Kamerun umgesetzt und wird vom Auswärtigen Amt (AA) mit einer Gesamtsumme von über 1 Mio. Euro gefördert. Dadurch wird sowohl die Aktualisierung der vier Bände der Lehrwerkreihe als auch ihre Implementierung durch Fortbildungen in den jeweiligen Einsatzländern finanziert.

Prozess

Der neue Titel „Und jetzt WIR“ hebt das Verbindende im Lehrwerk deutlicher hervor. In der Neuauflage begleiten wir Matteo Konaté, den ältesten Sohn einer interkulturellen Familie, und die deutsche Gastschülerin Marie bei verschiedenen, spannenden Erlebnissen: Dazu zählen neben dem Schulalltag in Kamerun auch ihre Fußballschulmeisterschaft, die die beiden durch mehrere afrikanischen Länder führt. Im Teil A jedes Kapitels wird mit verschiedenen Textsorten (Beschreibung, Dialog u.a.) und aktuellen Fotos in einen Lebensausschnitt des jeweiligen Landes eingeführt, z.B. in Kenia: das Leben auf dem Land in einer Großfamilie und wie man sich anspricht – im Gegensatz dazu erzählt Marie aus ihrer Erfahrung in Deutschland. Im Teil E werden weitere Informationen zu den DACHL-Ländern gegeben, z.B. zu Amtssprachen, Festen oder dem Essen. Im Teil H stehen weitere interessante Angebote zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der im Kapitel angesprochenen Thematik, z.B. wird sich über Feste im Dorf in Kenia und Deutschland ausgetauscht und dazu angeregt, weitere

Dorffeste vorzustellen. Mit diesem interkulturellen Ansatz laden die Materialien zum spielerischen Entdecken kultureller Gemeinsamkeiten ein. Die Lehrwerkssprache ist diskriminierungssensibel ausgerichtet. Beschönigende, verschleiernde und generalisierende Begrifflichkeiten werden ebenso vermieden wie negativ konnotierte und abwertende Formulierungen und Fremdbezeichnungen. Die Neuauflage wurde jetzt als einsprachiges Lehrwerk (Deutsch) überarbeitet, besteht wiederrum aus 4 Bänden und ermöglicht den Einsatz in der gesamten mehrsprachigen Region. Ein Novum bildet auch die entwickelte Kooperation von afrikanischen und europäischen Autor*innen bei der Überarbeitung des Lehrwerks. Das Lehrbuch „Und jetzt WIR“ orientiert sich an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) für die Stufen A1 bis B2 und berücksichtigt die Schlüsselaspekte kommunikativer Sprachkompetenzen, -aktivitäten und Strategien. Zu jedem Kurs- und Arbeitsbuch gibt es umfangreiche Zusatzmaterialien, wie das Lehrkräftehandbuch mit Hinweisen zu methodisch-didaktischen Aspekten, den Glossaren auf Französisch, Portugiesisch und Englisch sowie zahlreichen digitalen datenarmen (für schlechte Internetverbindung angepasst) Angeboten für das Hörverstehen und interaktive Zusatzübungen für die weiteren Fertigkeiten.

Implementierung

Aufbauend auf der internationalen Bildungskampagne „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und den von der UNO festgeschriebenen 17 Nachhaltigkeitszielen werden in dem Lehrbuch „Und jetzt WIR“ Themen wie Klimaschutz, Ernährung, saubere Energie, Frieden, (Geschlechter)-Gleichheit, Diskriminierung und Menschenwürde kontinuierlich behandelt. Außerdem liegen Werte wie gesellschaftliche Teilhabe, autonomes Denken, kulturelle Vielfalt, Handel, Migration, Digitalisierung und internationaler Zusammenhalt den Bänden themenübergreifend zugrunde. Die Implementierungsphase begann Ende 2023 mit Schulungen in Kamerun. Außerdem wurden in Togo, Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Kongo und Gabun Vorstellungsveranstaltungen in Bildungsministerien und -behörden realisiert. Für Deutschlehrende wurden für 2024 weitere Schulungen zum Einsatz und Umgang mit dem Lehrwerk in Namibia, Südafrika, Gabun, Kenia, Ghana, Uganda und Togo organisiert. Die Reaktionen von Unterrichtenden, die schon einmal das Lehrbuch „Und jetzt WIR“ eingesetzt haben, loben besonders das Innovationspotenzial, den Aktualitätsbezug und die Lehrlernfazilitäten mit dem Lehrbuch. Das Lehrwerk „wurde entwickelt, um den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden gerecht zu werden und ihnen ein motivierendes Lernerlebnis anzubieten. Die Lehrkräfte schätzen auch die Vielfalt der Materialien sowie die aktuellen und praxisnahen Themen und die klare Struktur des Lehrwerks, die ihnen bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung hilft. Besonders

geschätzt wird auch die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstile und Lerngeschwindigkeiten der Lernenden“, betont ein Multiplikator aus Kamerun.

Ausblick

Der erste Band „Und jetzt WIR“ ist bereits erschienen, der zweite Band mit der Fortsetzung der interkulturellen Reise von Marie und Matteo durch die Länder Madagaskar, Mosambik, Togo, Ruanda, Uganda, Nigeria, Angola und schließlich Benin, wo das Finale stattfindet, wird im Herbst 2024 erscheinen.

Cover: © Hueber Verlag, 2024, München.
Autorinnen und Autoren:
Verohanitra Razanakolona (Madagaskar)
Luis Paulo Almeida (Mosambik)
Adjo Akpene Adabra (Togo)
Philemon Munezero (Ruanda)
Joseph Lugema (Uganda)
Ezekiel Olagunju (Nigeria)
Silvia Ochoa (Angola)
Abdou Zakiou Takpara (Benin)
Sabrina Schmohl, Sandra Bleiner,
Almut Belgardt, Anette Wempe-Birk,
Britta Schenk, Sara Morrhad (Deutschland)

Der Band 3, der bereits in Planung ist, wird dann 2025 erscheinen, wie auch Band 4. Das Lehrbuch wird den zuständigen Bildungsministerien je nach nationalen Anforderungen zur Akkreditierung vorgelegt, danach ist der Einsatz ausschließlich in der Region SSA möglich, wobei dies in Ostafrika und im südlichen Afrika eine Neueinführung des Lehrwerks bedeutet. In West- und Zentralafrika wird die Neubearbeitung aller Bände mit Vorfreude erwartet.

Lehren mit Dhoch3

STEFAN BUCHHOLZ
Koordinator Dhoch3, DAAD

Ermöglicht durch die Projektförderung des Auswärtigen Amtes unterstützt der DAAD bereits seit zehn Jahren die universitäre Deutschlehrendenausbildung an internationalen Hochschulstandorten durch die Bereitstellung von thematischen Online-Studienmodulen im Programm Dhoch3. Nach erfolgreicher Registrierung kann Dhoch3 von allen DaF-Dozentinnen und Dozenten, die in die weltweite universitäre Ausbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern eingebunden sind, kostenlos über die Moodle-Plattform[5] des DAAD genutzt werden. Die Dhoch3-Module wurden durch Projektteams an deutschen Hochschulen konzipiert und in Zusammenarbeit mit internationalen Partnerinnen und Partnern sukzessive weiterentwickelt. Zu den acht Gründungsmodulen sind in den Jahren 2021 und 2022 zwei weitere Module und eine Praxiskomponente zur Verankerung von Praxisanteilen in der DaF-Lehrkräftequalifizierung hinzugekommen. Die Inhalte von Dhoch3 sind weltweit in bestehende DaF- und Germanistikstudiengänge auf fortgeschrittenem Bachelor- und Masterniveau integrierbar und beinhalten aktuelle Fachtexte ebenso wie einschlägige Lehr-Lern-Materialien. Sie decken Themen wie Fremdsprachendidaktik und Unterrichtsplanung ebenso ab, wie berufs-, fach- und wissenschaftssprachliche Themen, Forschungsthemen, Landeskunde, Literatur, und den Umgang mit elektronischen online-Medien. Dozentinnen und Dozenten, die weltweit und unter sehr unterschiedlichen Bedingungen zukünftige Deutschlehrende ausbilden, erhalten durch Dhoch3 die Möglichkeit, Materialien, die von den Autorinnen und Autoren in den Projektteams zur Didaktisierung erstellt wurden, an die spezifischen Lehr- und Lernbedingungen an Ihren Standorten anzupassen. Dhoch3 ist offen konzipiert, so dass Nutzerinnen und Nutzer die Materialien selbst weiterentwickeln und in lokalen Kursräumen für die eigene Lehre zusammenstellen können.

Dhoch3 ist keine bloße Materialsammlung, sondern ein lebendiges DAAD-Programm, dessen Inhalte fortlaufend aktualisiert und weiterentwickelt werden. So werden in jeder Förderphase von Dhoch3 möglichst alle bestehenden Module einmal überarbeitet und es werden regelmäßig auch neue Module konzipiert, zuletzt etwa das Modul 11 „Beurteilen von Sprachkompetenzen in DaF“, welches Anfang 2025 zur Verfügung stehen wird. Wie konkret mit den Materialien gearbeitet werden kann, erfahren Nutzende im Rahmen von weltweit virtuell und präsentisch angebotenen Dhoch3-Workshops, die durch die Projektteams oder speziell geschulte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Dhoch3-

[5] https://moodle.daad.de

Botschafterinnen und -Botschafter) durchgeführt werden. Möglichkeiten der Nutzung von Dhoch3 in Blended-Learning Kontexten werden darüber hinaus in sechs Beispielszenarien und virtuelle Fortbildungsreihen gezeigt, die im Lehr-Lernbereich Blended Learning bereitstehen.

In alle Entwicklungs- und Überarbeitungsprozesse, die im Programm Dhoch3 stattfinden, werden internationale Partnerinnen und Partner fest eingebunden. Auch Rückmeldungen aus der weltweiten Nutzergemeinschaft fließen ein, wenn es darum geht, die Komponenten des Programms für Nutzerinnen und Nutzer in bestimmten Kontexten, etwa durch das Hinzufügen sprachlicher Vereinfachungen, zugänglicher zu machen. Dies garantiert, ebenso wie die Einbindung internationaler Vertreterinnen und Vertreter in den wissenschaftlichen Beirat des Programms, dass die weltweit vorhandene Expertise in den Bereichen DaF und Germanistik ebenso in Überarbeitungsprozesse einfließen können, wie die Perspektiven internationaler Nutzerinnen und Nutzer.

Dhoch3 soll langfristig als fachliches Unterstützungsangebot zum Aufbau neuer Studiengänge etabliert und in den Bereichen DaF und Germanistik weltweit genutzt werden. Um dieses Ziel zu erreichen ist es für den DAAD entscheidend, Dozentinnen und Dozenten, die aufgrund Ihrer oftmals langjährigen Tätigkeit an Ihren Standorten mit den dortigen institutionellen Strukturen bestens vertraut sind, von den Vorteilen, die das Programm bietet, zu überzeugen und Sie in die Lage zu versetzen, Dhoch3 - entsprechend den kontextspezifischen Anforderungen an Ihren Standorten - optimal zu nutzen. Ebenso wichtig wie der Aufbau von Anwendungskapazitäten ist die Festigung und fortlaufende Erweiterung einer weltweiten Nutzergemeinschaft, deren Mitglieder sich zu den Modulen und ihren Inhalten fachlich und auf wissenschaftlicher Ebene austauschen, gute Beispiele für die Nutzung von Dhoch3 weltweit teilen und konstruktive Rückmeldungen an die Autorenteams geben. Nur durch Austausch auf Augenhöhe kann es gelingen, die standortspezifischen Bedarfe und Perspektiven der weltweiten Nutzerinnen und Nutzer bei der kontinuierlichen Weiterentwicklung von Dhoch3 angemessen zu berücksichtigen.

Aus diesem Grunde wurde mit der aktuellen Förderphase das Format „Dhoch3-Sommerschule“ eingeführt. Zweimal pro Förderphase haben Deutschlehrende, die weltweit im Hochschulbereich tätig sind, die Möglichkeit, sich auf die einwöchige Sommerschule zu bewerben, die in der Regel mit 20 Teilnehmenden in Bonn stattfindet und verschiedene Fortbildungsformate und zahlreiche Austauschmöglichkeiten rund um Forschungs- und Unterrichtsprojekte mit Dhoch3 bietet. Für den DAAD und die beteiligten Modulteams bieten die Sommerschulen eine besonders wertvolle Gelegenheit, von Nutzenden, die das Programm weltweit nutzen, Rückmeldungen zu erhalten und Erfahrungswerte gespiegelt zu bekommen. Aus den vergangenen Sommerschulen 2023 und 2024 ergaben sich regionale Projekte oder auch überregionale Kooperationsvorhaben

zu Dhoch3 und verwandten Themen. Einmal pro Förderphase findet zudem eine wissenschaftliche Konferenz zu Dhoch3, bzw. zu weiter gefassten Themenbereichen statt, in denen das Programm verankert ist. Im Jahr 2025 wird die Konferenz als Sektion mit dem Titel „Germanistik und Deutsch als Fremdsprache weltweit: Ausbildungskonzepte und Praxisorientierung in post-digitalen Kontexten“ im Rahmen der XV. Tagung der internationalen Vereinigung Germanistik in Graz durchgeführt. Wie bereits im Fall der ersten wissenschaftlichen Dhoch3-Konferenz, die im Jahr 2022 virtuell stattgefunden hat, sollen die Tagungsbeiträge auch im Jahr 2025 verschriftlicht werden[6].

Aufgrund der dort vielerorts zuletzt stark angestiegenen Nachfrage nach Deutsch stellt Afrika südlich der Sahara für den DAAD und seine Aktivitäten in den Bereichen DaF und Germanistik eine strategisch sehr bedeutsame Region dar. Dhoch3 stößt hier auf großes Interesse: Bereits im Jahr 2018 fand etwa die weltweit erste Präsenzfortbildung zu den Modulen in Kampala, Uganda statt. In den Jahren 2022 und 2023 wurden Präsenzfortbildungen in Togo und Kamerun, teils unter Einbeziehung Teilnehmender aus weiteren angrenzenden Staaten durchgeführt. Die große Nachfrage nach den, durch Dhoch3 gebotenen, Ergänzungsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht belegt auch der Umstand, dass ein Viertel der Teilnehmenden der bislang durchgeführten Dhoch3-Sommerschulen in der Region tätig sind und als wichtige Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für das Programm wirken. Von Synergien zwischen Dhoch3 und dem noch recht neuen DAAD-Programm „Digitales DaF-Kompetenznetzwerk Sub-Sahara Afrika“ können darüber hinaus auch die Lehrenden, Partner und Studierenden der am ersten Projekt „Subsahara-Afrika-Netz DaF Digital (SANDD)“ des Programms beteiligten Hochschulen aus Namibia, Kenia und Togo profitieren. Auch in diesem Projekt spielt Dhoch3 eine besondere Rolle: In einem für das Projekt bereitgestellten Kursraum von Dhoch3 werden nach und nach ausgewählte Materialien zur Verfügung gestellt, adaptiert und um einige auf die Region zugeschnittene Texte und Materialien ergänzt. Nicht zuletzt hat Dhoch3 durch seinen globalen Charakter das Potential, auch Brücken in andere Weltregionen, wie zum Beispiel in den nördlichen Teil Afrikas zu schlagen, wo von Deutschlehrkräften im Hochschulbereich ebenfalls eine intensive Auseinandersetzung mit dem Programm betrieben wird.

Diese für den DAAD sehr erfreuliche Entwicklung legt es nahe, weitere Fortbildungen auf dem afrikanischen Kontinent anzubieten, um Nutzerinnen und Nutzer von Dhoch3 in den Austausch zu bringen und Vernetzung anzuregen. Mit der 30. Tagung des SAGV an der University of Namibia bietet sich eine einmalige Gelegenheit, Dhoch3 erstmals im

[6] Die Konferenzpublikation zur ersten wissenschaftlichen Dhoch3-Konferenz „Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung“ ist als Teil der Reihe „DAAD Studien“ abrufbar unter der URL: https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/analysen-studien/daad-studien/#Februar2023

Rahmen einer großen Tagung im südlichen Afrika vorzustellen. Im Vorfeld der Tagung wird aus diesem Grunde ein zweitägiger Workshop zum Dhoch3-Modul 8 „Lehren und Lernen erforschen“ angeboten. Dieser bietet Akteurinnen und Akteuren in der Lehrendenbildung und in der DaF-Forschung sowie Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern in der im südlichen Afrika und in weiteren Regionen Subsahara-Afrikas eine Möglichkeit, sich mit dem Modul „Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen“ auseinanderzusetzen. Die Veranstaltung ist darauf ausgerichtet, die Dhoch3-Plattform kennenzulernen, das Modul inhaltlich und in seiner Konzeption zu erkunden sowie Szenarien für die Adaption und Nutzung der Materialien in Ihren jeweiligen Kontexten zu entwickeln. Deutschlehrende und Studierende haben im Rahmen der Veranstaltung die Gelegenheit, dieses Modul und Dhoch3 insgesamt, als Ressource für das Selbststudium kennenzulernen.

Der Workshop wird am 11. und 12. April 2025 in Windhoek stattfinden.

Gruppe_DHoch3_Sommerschule

Vortrag von Akila Ahouli im Rahmen der DHoch3 Sommerschule 2024

Yemurai Chikwangura-Gwatitisa erhält ihr Teilnahmezertifikat von Hebatallah Fathy, Leiterin der Referats Germanistik, deutsche Sprache und Lektorenprogramm – S 14. Links im Bild Stefan Buchholz.

Karin Groenewalds Projektvorstellung auf der DHoch3 Sommerschule 2024

Rezensionen

Rezension zum Lehrwerk *Und jetzt WIR* (2023) (Band 1)

Kursbuch: ISBN 978-3-19-201863-3 Arbeitsbuch: ISBN: 978-3-19-211863-0

CHRISTINE GAMAL ZAKI MATTA

Das Lehrwerk „Und jetzt WIR“ ist eine Neubearbeitung des Lehrwerks „Ihr und Wir Plus“. Es wurde in europäisch-afrikanischer Zusammenarbeit entwickelt und wird vom Goethe-Institut (München) und dem Hueber Verlag (München) herausgegeben. Das Lehrwerk ist einsprachig und richtet sich an Schüler:innen der Sekundarstufe im Subsahara-Raum in Afrika, wo 1,1 Millionen Menschen Deutsch als Fremdsprache lernen. Der bisher vorliegende erste Band besteht aus einem Lehrerhandbuch, einem Kursbuch mit Hörtexten, einem Arbeitsbuch mit Hörtexten und einem Glossar in drei Sprachen (Englisch, Französisch und Portugiesisch). Der erste Band begleitet die Schüler:innen bis zur Niveaustufe A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Das Kursbuch besteht aus acht Kapiteln. Jedes Kapitel ist in acht Einheiten (A-H) unterteilt. In der ersten Einheit werden die rezeptiven Fertigkeiten (Leseverstehen und Hörverstehen) trainiert. Daher enthält diese Einheit eine Vielzahl von Bildern, Lese- und Hörtexten sowie Dialogen. Einheit B beschäftigt sich mit der Vermittlung von Struktur und Grammatik. In der dritten Einheit C wird die Phonetik der deutschen Sprache vermittelt und geübt. Die vierte Einheit „Erweiterung“ zielt auf die Förderung der Mehrsprachigkeitskompetenz durch Sprachvergleiche, der Sprechkompetenz durch Reflexion und Gesprächsführung, der interkulturellen Kompetenz einschließlich der affektiven Kompetenz und der Schreibkompetenz durch Schreibübungen (z.B. E-Mail verfassen oder ergänzen). Die fünfte Einheit bezieht sich auf die deutsche Kultur, indem Informationen über die deutschsprachigen Länder vermittelt werden. Einheit F bietet eine Zusammenfassung der Grammatik des jeweiligen Kapitels. In Einheit G wird eine Vokabelliste für die Wörter des Kapitels erstellt. Zu jedem Wort gibt es ein Beispiel für die Verwendung in einem Satz (pragmatische Verwendung). An einigen Stellen werden Bilder, Symbole und Farben verwendet, um das Wort zu beschreiben. Dabei wird verlangt, dass die Schüler:innen die Bedeutung jedes Wortes in ihrer Muttersprache notieren. In der letzten Einheit H gibt es ein interaktives Projekt, das zumeist die deutsche und die afrikanische(n) Kultur(en) miteinander in Beziehung setzt. Im Lehrwerk werden aktuelle Bildungsthemen (z.B. Höflichkeit, Gesundheit, Selbstlernen, Migration) ausgewählt und kultursensibel behandelt. Die vier funktionalen Fertigkeiten werden in jedem Kapitel durch zahlreiche rezeptive und produktive Aktivitäten und progressive Übungen gefördert. Zu diesem Zweck bietet das Arbeitsbuch zusätzliche Übungen zu jedem Kapitel.

Die fiktiven Charaktere des Lehrbuchs stammen sowohl aus der Region der Schüler:innen als auch aus Deutschland (das interkulturelle Ehepaar Adama Konaté und Nina Neumann, ihr ältester Sohn Matteo Konaté und die deutsche Austauschstudentin Marie), was die Motivation der Schüler:innen unweigerlich erhöht.

Das Lehrwerk zielt nicht nur darauf ab, den DaF-Lernenden die deutsche Kultur zu vermitteln, sondern die deutsche Kultur in die eigene Kultur zu integrieren, indem realistische, harmonische und transkulturelle Alltagssituationen von Jugendlichen im Zielalter in ihren Herkunftsländern dargestellt werden. Das Lehrwerk zeichnet sich daher dadurch aus, dass die Ereignisse, um die sich die Szenarien und damit die Lernaktivitäten und Übungen drehen, in verschiedenen Ländern der Subsahara stattfinden.

Es ist bemerkenswert, dass zwischen drei landeskundlichen Ansätzen im Lauf des Lehrwerks gewechselt wird: der Vermittlung von kulturellen Fakten, dem interkulturellen und dem diskursiven Ansatz. Die Vermittlung von Fakten beschränkt sich nicht nur auf die Zielkultur, da auch Fakten über die Länder des subsaharischen Afrikas vermittelt werden. Der Ansatz des interkulturellen Fremdverstehens zeigt sich im Vergleich zwischen Herkunfts- und Zielkultur und in der Hervorhebung von Gemeinsamkeiten. Der diskursive Ansatz wird durch die Darstellung von authentisch verwendeten Redewendungen und Begriffen in der deutschen Kultur verfolgt, die ja mehrsprachig und multikulturell ist.

Darüber hinaus wird durch das Kennenlernen der unterschiedlichen Kulturen der Länder des subsaharischen Raums die Multikulturalität der Schüler:innen gefördert, wodurch die interkulturelle und transkulturelle Kompetenz der Schüler:innen gestärkt wird. Dabei versetzen sich die Schüler:innen in die Lage, die Diversität der ähnlichen und unähnlichen Kulturen zu akzeptieren, zu tolerieren und sich empathisch gegenüber dem (seelisch) Fremden zu verhalten, indem das Eigene relativiert wird. Durch die Darstellung von unterschiedlichen Wörtern und Begriffen in den Muttersprachen der Schüler:innen in den Ländern der Subsahara wird die Mehrsprachigkeit gefördert, was unbedingt Einfluss auf die Zielsprache hat.

Fazit: Meines Erachtens ist es den deutschen und afrikanischen Autoren gelungen, ein umfassendes Lehrwerk zu verfassen, das dazu beiträgt, sowohl die Identität der Schüler:innen zu bewahren und zu entwickeln als auch offene, tolerante Persönlichkeiten zu fördern.

Berichte von Tagungen und Veranstaltungen

Als Pwani University afrikanische Germanisten „Willkommen“ hieß – die 5. Gemeinsame Tagung der Germanistikverbände in Afrika Subsahara (10.-12. Juni 2024)

Noch nie war die Anreise zu einer internationalen Tagung so aufwendig wie bei der fünften Auflage der Gemeinsamen Tagung der Germanistikverbände in Afrika Subsahara, die vom 10. bis zum 12. Juni 2024 stattfand. Die Teilnehmer mussten entweder über Addis Abeba oder Nairobi in die kenianische Küstenstadt Mombasa reisen. Von Mombasa aus mussten die Teilnehmer die schöne zweistündige Fahrt nach Kilifi auf sich nehmen, dem Ferienort, in dem sich die Pwani University, der Gastgeber der Veranstaltung, befindet. Für die Reiselustigen war es ein unvergessliches Erlebnis, aber nicht jeder kann die Strapazen einer internationalen Reise ertragen. Doch am Ende genossen alle die Gastfreundschaft an der kenianischen Küste, und es wurden alte Bekanntschaften aufgefrischt und neue Freundschaften geschlossen.

Trotz der etwas komplizierten Anreise und der abgelegenen Lage des Tagungsortes, war Pwani University in Kilifi, Kenia, eine gute Wahl für die Tagung, deren Thema die „Willkommenskultur in Afrika“ war. Die Idee war auch, diese jüngste Universität, die Germanistik auf dem afrikanischen Kontinent anbietet, quasi vorzustellen und die dortigen Kollegen in die Gesellschaft der afrikanischen Germanisten aufzunehmen. Am Abend des 9. Juni fand ein informelles *Meet & Greet* in Mnarani Beach Club statt, und früh am 10. Juni ging es richtig los im Pwani University Resource Center, dem Tagungsort. Mit einer Teilnehmerzahl von etwa 48 Zuhörern und Vortragenden aus Universitäten innerhalb und außerhalb des afrikanischen Kontinents, und mit einem Programm, das in 14 Sektionen drei Tage lang die Teilnehmer beschäftigte, kann man die 5. Gemeinsame Tagung lediglich als einen Erfolg bezeichnen.

Das Verwaltungsgremium der Pwani University war in voller Stärke vertreten, um ihre Freude am Willkommenheißen ihrer Gäste unter Beweis zu stellen. Das Universitätsgremium war durch den Prorektor, den Dekan der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, den Vorsitzenden der Abteilung für Linguistik, Sprachen und Literatur sowie durch weitere Kollegen und Studenten der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultät vertreten. Prof. Gabriel Katana, der Prorektor für Studenten und akademische Angelegenheiten der Universität, zeigte den Teilnehmern seine Deutschkenntnisse, indem er seine Begrüßungsrede sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch hielt.

Danach wurde es eine nur noch deutsche Angelegenheit mit Begrüßungsreden der Präsidenten von GAS – Prof. Dr. Akila Ahouli – und SAGV – Prof. Dr. Stephan Mühr. Beide Präsidenten blickten auf den langen Weg zurück, den die verschiedenen Verbände zurückgelegt haben, und blickten mit positiven Prognosen für das Wachstum der

Germanistik in den drei Ecken des subsaharischen Afrikas in die Zukunft. Prof. Mühr machte GOZA ein Kompliment, indem er das bereits erreichte und das zukünftige Anwachsen hervorhob. In diesem Zusammenhang des Anwachsens und um die verschiedenen Projekte, die im Rahmen der Germanistik auf dem Kontinent durchgeführt werden, hervorzuheben, sprach die Leiterin des neuen DAAD Projekts „(Digitales) DaF-Kompetenznetzwerk in der Region Subsahara Afrika“ Dr. Veronika Schilling auch im Namen des DAADs, und gab eine kurze Einführung und einen Überblick über das neueste Projekt und stellte den Teilnehmern auch das erfolgreiche Konsortium, SANDD, bestehend aus Universität Augsburg, Kenyatta University, Université de Kara, University of Namibia und Universität Paderborn, vor.

Keynote Speaker Dr Busolo

Die Eröffnungsrede von Dr. Busolo, einem Dozenten für Archäologie an der Pwani University, befasste sich mit den Grundlagen der Willkommenskultur an der kenianischen Küste und in (Ost)Afrika im Allgemeinen. Er leitete seine Rede mit der zum Nachdenken anregenden Feststellung ein, dass „die Willkommenskultur in Afrika auf Spiritualität zurückzuführen ist“. Er fuhr fort und erklärte, dass die afrikanische Kultur überwiegend spirituell ist und dass die Besucher des 19. Jahrhunderts versuchten, diese Tatsache zu untergraben, indem sie die afrikanische Spiritualität herunterspielten und schließlich unterdrückten, um sie dann mit ihren eigenen Religionen zu überlagern. Er hob einige Zusammenhänge und Funktionen der Grußformen hervor, die in der afrikanischen Kultur ein sehr wichtiger Bestandteil der Gastfreundschaft sind. Um eine seiner Hauptaussagen während der Rede zu zitieren: Einer der wichtigsten Aspekte der afrikanischen Kultur sei die Art und Struktur der Begrüßung. Die Afrikaner heißen alle Besucher herzlich willkommen. Egal, ob sie in einem Familienhaus oder bei einer Gemeindeversammlung ankommen, Besucher werden mit einem echten Gefühl der Gastfreundschaft begrüßt. In Afrika grüße jeder jeden. Dabei spiele es keine Rolle, ob

man sich kennt oder nicht. Die Begrüßung diene nicht nur dazu, ein Gespräch zu beginnen, sondern auch dazu, gute zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und zu erhalten. Diese Grüße drücken die Sorge füreinander und für die Gesellschaft als Ganzes aus. Eine Verweigerung der Begrüßung oder eine unangemessene Art der Begrüßung könne eine Beleidigung darstellen und zu einer negativen Einstellung gegenüber der betreffenden Person führen. Dies könne als Verweigerung der sozialen Anerkennung interpretiert werden. Eine solche Person könne als unhöflich und gefühllos angesehen werden.

In seiner Rede gab Dr. Busolo auch eine Chronologie der Besucher in Afrika seit der Antike und untersuchte später die religiösen Auswirkungen der afrikanischen Gastfreundschaft auf andere Nationen/Kontinente. Er schloss seine Rede mit der Bemerkung, dass das Phänomen der Migration so alt wie die Menschheit sei, und dass die daraus resultierenden Interaktionen zwischen Menschen verschiedener Kulturen zu der menschlichen Vielfalt geführt haben, die wir heute sehen. Daher müssen wir die Mobilität und eine Willkommenskultur fördern, nicht zuletzt in der wissenschaftlichen Gemeinschaft; dass die Gastfreundschaft in Afrika gar nicht hoch genug eingeschätzt werden könne und dass eines der Ziele einer solchen Tagung darin bestehe, pervertierte Sichtweisen zu dekonstruieren und die einheimischen Wissenssysteme Afrikas auf der Grundlage von Objektivität zu rekonstruieren.

Während des dreitägigen intensiven akademischen Austauschs waren neben verschiedenen Themen im DaF-Bereich auch zwei Aktivitäten von Interesse: Gleich am ersten Tag wurde das Kenya Institute of Curriculum Development (KICD) durch die stellvertretende Direktorin für Sekundarschulbildung, Frau Subira Neema und die Senior Curriculum Development Officer für Deutsch als Fremdsprache, Frau Muthoni Mwangi vertreten. Die beiden Referentinnen gaben einen Überblick über den Stand des Lernens und Lehrens von Deutsch als Fremdsprache in Kenia, die aktuellen Reformen zur Entwicklung eines kompetenzbasierten Curriculums sowie die Herausforderungen, die ein solches Vorhaben im kenianischen Kontext beinhaltet. Der zweite Tag der Tagung wurde mit einem Workshop mit dem Titel „Und jetzt WIR - Das afrikanisch-europäische DaF-Lehrwerk der New Generation“ eröffnet. Vertreter des Goethe-Instituts (Arthur Rapp, Goethe-Institut Johannesburg und Ilka Seltmann und Léonel Nanga-Me-Abengmoni, Goethe-Institut Yaoundé) stellten den Teilnehmern in einer kurzen Workshoprunde das neu entwickelte panafrikanische DaF-Lehrwerk mit dem Titel „Und jetzt WIR“ vor. Das Lehrwerk, so die zuständigen MitarbeiterInnen, basiere auf einem interkulturellen Ansatz und bilde sowohl die vielfältigen Lebensrealitäten von subsaharischen als auch deutschsprachigen Jugendlichen ab; mit Länderspezifizität und der Entdeckung kultureller Gemeinsamkeiten im Kern des Lehrwerks. Die Teilnehmer gaben den Referenten wertvolle und kritische Rückmeldungen, die für die Überarbeitung und Verbesserung des Lehrwerks von unschätzbarem Wert sein werden.

Den Ausklang der Tagung am dritten Tag bildete eine kulturhistorische Exkursion zu den Mnarani-Ruinen – einer arabischen Handelssiedlung aus dem 14. Jahrhundert, in der archäologische Funde aus vielen verschiedenen Kulturen gemacht wurden und die um das 17. Jahrhundert zerstört wurde – mit Blick auf die Kilifi Creeks in Kilifi. Dr. Busolo, unser Keynote Speaker und Archäologe von Pwani University, gab weitere Hintergrundinformationen und erklärte die Geschichte und die Bedeutung der Ruinen. Den Abschluss des Tages bildete eine fast zweistündige Segelfahrt auf dem Kilifi Creek durch die Mangrovenwälder, bis die Sonne orange am Horizont unterging.

Alte Freunde verabschiedeten sich bis zum nächsten Mal und neue Freunde tauschten Kontakte aus und hoffen auf ein nächstes Treffen.

(James Orao/ Alexander Muthanga)

Dieter-Esslinger-Pädagogiktagung in Namibia

Am Wochenende vom 19. bis 21. April 2024 war es wieder soweit, die jährliche Dieter-Esslinger-Pädagogiktagung, ausgerichtet von der AGDS, dem Goethe Institut und der Deutschabteilung der UNAM, fand in Otjiwarongo statt.

Am Freitagabend waren über 100 VertreterInnen verschiedener Kindergärten, Grund- und Oberschulen, der Universität Namibia und des Goethe Instituts, für die Deutsch als Muttersprache oder Fremdsprache relevant ist, aus allen Himmelrichtungen beim C'est Si Bon Hotel eingetroffen. Nach der offiziellen Begrüßung, bei der u.a. darauf hingewiesen wurde, dass die Tagung in den kommenden vier Jahren vom *Mopane Fonds zur Förderung von Ausbildung und Forschung für Namibia* finanziell unterstützt wird, setzte man sich zum Abendessen zusammen.

Pünktlich um acht Uhr am Samstagmorgen fanden sich TeilnehmerInnen im großen Saal des C'est Si Bon Hotels ein, um von Dr. Bettina von der Way und Arthur Rapp (GI) über das neue Lehrwerk für Afrika Subsahara „Und jetzt WIR" (Hueber Verlag) informiert zu werden. Ziel des Lehrwerks ist, Afrika und Europa gleichberechtigt darzustellen, auf die jeweilige Diversität und die Schönheit der verschiedenen Sprachen aufmerksam zu machen. Namibia wird natürlich auch behandelt. Arthur Rapp, einer der Mitautoren der vier Bände, erklärte die Konzeption des Lehrbuchs, das von einem interkulturellen Ansatz ausgeht.

Nach diesem Plenarvortrag verteilten sich die TeilnehmerInnen auf vier parallellaufende Workshops. Während sich Dr. von der Way und Arthur Rapp der Didaktik zur Anwendung des oben genannten Lehrwerks widmeten, befasste sich Silke von Seydlitz mit dem Thema „Wie bereite ich meine SchülerInnen aufs Leben vor?". Im Mittelpunkt standen Fragen wie „Wer bin ich? Was kann ich? Was interessiert mich? Wie finde ich meinen (Traum-)Beruf?" Diskutiert wurde die Rolle, die die Lehrkräfte in diesem Prozess spielen. Gedichte selber schreiben, wie das möglich ist und auch Spaß macht, zeigte Sylvia Schlettwein in ihrem Workshop. Welche Bilder entstehen im Kopf und wie kann man diese effektiv darstellen, waren Fragen, die die DichterInnen beschäftigten. In ihrem Workshop „Bildung für nachhaltige Entwicklung und Anti-Bias" von Jasmin Geisler, wurde die Frage „Was heißt Nachhaltigkeit?" erörtert, dabei hatten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, ihren ganz persönlichen ökologischen Fußabdruck zu errechnen. Betont wurde immer wieder, dass es ganz wichtig ist, den SchülerInnen Nachhaltigkeit vorzuleben und nicht nur drüber zu reden.

Nach einer wohlverdienten Mittagspause ging es in die zweite Workshoprunde. Corinna Burth lud ihre TeilnehmerInnen zu einem Deutschzirkel ein, der ihnen zeigte, wie man SchülerInnen – egal ob Fremdsprache oder Muttersprache – optimal auf den mündlichen Sprachgebrauch vorbereiten kann. Es wurde viel gelacht und geplaudert. Konzentriert beschäftigten sich die TeilnehmerInnen in dem Workshop von Isabell Pfaff zum Thema

„Bewerbungstraining für Schüler*innen und Student*innen“ mit den „Do’s und Don’ts“ für Bewerbungen im deutschsprachigen Raum. Jenny Sobek befasste sich mit dem Thema „Professionelles Handeln in der Kita“. Hier wurde das Thema Reflexion des eigenen pägagogischen Handelns in den Mittelpunkt gerück und angeregt diskutiert. Einen anderen Zugang zu Gedichten vermittelte Matthias Witte in seimem Workshop, indem die TeilnehmerInnen aufgefordert wurden spielerisch an Texte heranzugehen. Bewegung spielte eine wichtige Rolle in diesem Workshop.

Abgeschlossen wurde der Tag mit verschiedenen Stufengesprächen, einem köstlichen Abendessen und vielen angeregten Gesprächen.

Der Sonntagvormittag wurde mit einem Referat zu Lehrergesundheit von Karen Borchert eingeleitet und anschließend in einem Workshop erweitertet. Die TeilnehmerInnen in dem zweiten Workshop von Arthur Rapp und Bettina von der Way befassten sich mit den neuen inhaltlichen und didaktischen Ansätzen in dem Lehrwerk „Und jetzt WIR“. Sehr lebhaft ging es in dem Workshop von Gerda Wittmann zu, schließlich war das Thema „Bewegung im DaF Unterricht“. Damit ein solcher motivierender Unterricht nicht in Chaos ausartet, waren sich die TeilnehmerInnen einig, dass klare Strukturen vorgegeben werden müssen. Ebenso bewegt war der Workshop zu „Erlebnispädagogik“ von Ume Goldbeck. Hier lag der Schwerpunkt auf Förderung individueller Selbstwahrnehmung und Kommunikation.

Alles in allem war es eine sehr gelungene Tagung, die fast reibungslos verlief und an die sich die TeilnehmerInnen noch lange erinnern werden. Ein großes Dankeschön an die AGDS, das GI und die UNAM. Vor allem aber sei den ReferentInen der verschiedenen Workshops und dem Pädagogischen Beirat für die Organisation der Tagung gedankt. Wir freuen uns auf die Tagung im nächsten Jahr.

(Marianne Zappen-Thomson)

MOPANE
FONDS

50 Jahre Deutsches Sprachdiplom in Namibia

Am 16. März 1972 hatte die Kultusministerkonferenz in Deutschland beschlossen, ein „Deutsches Sprachdiplom“ zu schaffen, das seit 1974 angeboten wird. 2024 wird das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (DSD) also 50 Jahre alt.

Das DSD ist eine Sprachprüfung für Deutsch als Fremdsprache, die nach mehrjährigem schulischem Deutschunterricht abgelegt werden kann. Das Deutsche Sprachdiplom Stufe I (GeR-Stufe A2/B1) bildet für Ausländer die sprachliche Voraussetzung für den Besuch eines Studienkollegs in Deutschland, das Deutsche Sprachdiplom Stufe II (GeR-Stufe B2/C1) die sprachliche Voraussetzung für den Besuch einer deutschen Hochschule. In Namibia wird das DSD an drei Schulen angeboten: Der Deutschen Höheren Privatschule (DHPS), der Delta Secondary School und der Namib High School in Swakopmund.

Um diesen Meilenstein gebührend zu feiern organisierten die drei Schulen vom 24-26 Mai 2024 gemeinsam mit der Zentralstelle für das Auslandschulwesen, der Deutschabteilung der University of Namibia (UNAM) und der Deutschen Botschaft Windhuk ein DSD Camp, finanziert aus Mitteln des Auswärtigen Amts.

50 Schülerinnen und Schülern von DHPS, Delta Secondary School und Namib High School welche sich dieses Jahr auf das DSD vorbereiten, wurde die Möglichkeit gegeben, auf der malerisch im Khomas Hochland gelegenen Farm Godeis zu campen, und sich ein Wochenende lang intensiv mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen.

Insgesamt wurden am Samstag und Sonntag sieben Workshopeinheiten angeboten, unter anderem die Möglichkeit, einen eigenen Staat zu erfinden, einen Liedtext auf Deutsch zu dichten, einen Escape Room mit Deutsch zu lösen, deutsche Rezepte zu kochen, einen Bilderrahmen zu gestalten, und vieles mehr. Abgerundet wurde das Programm mit einer Fahrt des „Partybus“ der Farm und einem gemeinsamen Grillabend.

Gemeinsam feierten so die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerinnen und Lehrer und Workshopleiterinnen und Leiter die Kraft der Deutschen Sprache, die uns verbindet und Welten öffnet.

Botschaft Windhuk bedankt sich bei allen freiwilligen Helferinnen und Helfern, sowie dem Personal auf der Farm die 65 hungrige Personen verpflegen mussten, sowie allen anderen Beteiligten, die diese Veranstaltung zu einem vollen Erfolg machten!

(Clarissa Judmann, Deutsche Botschaft Namibia)

Deutsches
Sprachdiplom

50 Jahre Deutsches Sprachdiplom in Kapstadt: Ein Jubiläum der Begegnungen

Am 12. Oktober war es soweit: Die DSD-Schulen in Kapstadt feierten das 50-jährige Bestehen des Deutschen Sprachdiploms (DSD). Die Jubiläumsveranstaltung stand ganz im Zeichen von Kreativität, Gemeinschaft und einem visionären Blick in die Zukunft.
Schüler:innen und Lehrkräfte der Schulen Stellenberg, Tygerberg, Bloemhof und der Deutschen Internationalen Schule Kapstadt (DSK) nahmen mit insgesamt sechs Teams an diesem besonderen Tag teil. Der Anlass: ein kreativer Wettbewerb, bei dem die Jugendlichen in selbstgedrehten Videos ihre Vorstellungen davon präsentierten, wie das DSD in 50 Jahren aussehen könnte.

Ein Tag voller Highlights

Die Feier begann im Goethe-Zentrum Kapstadt mit einer spannenden Stadtrallye, organisiert von Herrn Dr. Winfried Spanaus, Fachberater für das DSD. In Teams erkundeten die Teilnehmer:innen die Stadt und tauchten dabei in lokale und deutsche Geschichte ein. Ein besonderes Erlebnis war ein echtes Stück der Berliner Mauer, das die Jugendlichen hautnah erleben konnten.
Im Anschluss versammelten sich alle in den Company Gardens zu einem gemeinsamen Mittagessen. Hier bot sich die Gelegenheit für angeregte Gespräche, neue Freundschaften und den Austausch über die Erlebnisse des Vormittags.
Am Nachmittag ging das Programm in der DSK weiter. Neben den Schüler:innen und Lehrkräften waren auch Ehrengäste wie die deutsche Konsulin, Frau Tanja Werheit, und die Schulleiterin der DSK, Frau Sabrina Gellerman, anwesend. In ihren Ansprachen hoben sie die Bedeutung des Deutschen Sprachdiploms als Brücke zwischen Kulturen und als Schlüssel zu Bildungschancen hervor.

Kreative Visionen und ein Siegerteam

Der Höhepunkt des Nachmittags war die Präsentation der Wettbewerbsbeiträge. Unter großem Applaus stellten die Teams ihre visionären Ideen vor. Den ersten Platz sicherte sich das Team der Stellenberg High School, das mit einem Pokal für seinen kreativen Beitrag ausgezeichnet wurde.
Ein besonderer Dank gilt den engagierten Lehrkräften, die die Schüler:innen bei der Vorbereitung und an diesem Tag unterstützt haben: Frau Christine Ferreira (Stellenberg), Frau Lauren Meiring und Frau Rachelle Britz (Tygerberg), Frau Marcia Combrink (Bloemhof), Frau Uta Malczak, Frau Kathleen Köcher und Herrn Dr. Wessel Sonnekus (DSK) sowie Frau Nathalie Castillo (Somerset College, in Abwesenheit).

Ein lebendiges Jubiläum

Das 50-jährige Jubiläum des Deutschen Sprachdiploms war nicht nur eine Feier der Vergangenheit, sondern auch eine Plattform für Begegnungen und den Blick in die

Zukunft. Es zeigte eindrucksvoll, wie das DSD junge Menschen inspiriert, Sprachen zu lernen, kulturelle Grenzen zu überwinden und visionäre Perspektiven zu entwickeln.

(Ilze Rossouw)

50 Jahre DSD
im Western Cape
DSD

GIP-Tagung im April 2024 in Namibia

Vom 03. bis zum 06. April 2024 trafen sich die Partner*innen der GIP „Diversität und Gedächtnis. Transkulturalität zwischen Deutschland, Namibia und Südafrika“ in Windhoek, um an die Vorarbeit der letzten Monate anzuknüpfen. Unter dem Workshoptitel „Erinnerung und Gedächtnis“ erwartete die Teilnehmenden der University of Pretoria (Dr. Meja James Ikobwa, Prof. Stephan Mühr und Herr Henk van der Westhuizen), der Eberhard Karls Universität Tübingen (Prof. Dr. Doreen Bryant, Prof. Dr. Dorothee Kimmich und Prof. Dr. Sigrid Köhler) und der University of Namibia (Frau Isabell Pfaff, Frau Sylvia Schlettwein, Dr Gerda-Elisabeth Wittmann und Prof. emerita Marianne Zappen-Thomson) ein volles Programm: Nach einem Willkommensessen und einer Stadtrundfahrt, die die Gruppe u. a. bis zum Heldenacker führte, wurde der Workshop offiziell eröffnet und für zwei Tage auf die Lodge Gocheganas verlagert. Dort wurden die gemeinsam entwickelten und zum Teil bereits umgesetzten Lehrveranstaltungen in den Schwerpunktgruppen Literatur – Linguistik – Landeskunde/Kultur besprochen und erste Ergebnisse diskutiert.

Von links nach rechts: Dr. Meja James Ikobwa (UP), Herr Henk van der Westhuizen (UP), Prof. Dr. Doreen Bryant (UT), Prof. Dr. Sigrid Köhler (UT), Prof.Stephan Mühr (UP), Frau Sylvia Schlettwein (UNAM), Prof. Dr. Dorothee Kimmich (UT), Prof. Marianne Zappen-Thompson (UMAM), Frau Isabell Pfaff (DAAD/UNAM)

Zusätzlich zu den intensiven Austauschen innerhalb der Arbeitsgruppen stießen zudem Story Teller Mervin Claasen und Produzent bzw. Regisseur Tim Hübschle („Rider Without a Horse“) dazu, um in ihren Workshops Einblicke in Erinnerung und Gedächtnis

in Musik und Erzählung bzw. Film zu geben. Die Köpfe voller Anregungen für die Gestaltung zukünftiger Lehrveranstaltungen und zahlreicher Ideen für die weitere Zusammenarbeit kam man abends zum gemeinschaftlichen Essen, einem Glas Wein am Lagerfeuer und weiteren Gesprächen zusammen – natürlich nicht, ohne vor dem Sundowner gelegentlich Aussicht nach der ein oder anderen Giraffe gehalten zu haben. Der vierte Tag führte die Gruppe nach Okahandja, wo sie unter Leitung von Dr. Goodman Gwasira u. a. den derzeit entstehenden Heritage Trail begehen und befahren durfte. Eine letzte Exkursion mit dem Schwerpunkt „Informelles Erinnern“ führte am 07. April nach Katutura, bevor ein Großteil der Gruppe nach einem letzten gemeinsamen Mittagessen zum Flughafen aufbrach.

Wir bedanken uns herzlich bei der Deutschen Botschaft für ein leckeres Mittagessen mit spannenden Gesprächen im Goethe Café, bei Mervin Claasen, Tim Hübschle und Dr. Goodman Gwasira für drei einzigartige Veranstaltungen und natürlich bei unseren Gästen aus Pretoria und Tübingen für einen inspirierten, ertragreichen Workshop – auf ein baldiges Wiedersehen gegen Ende des Jahres in Tübingen!

(Isabell Pfaff, DAAD-Lektorin UNAM)

Von links nach rechts: Dr. Gerda Wittmann, Prof. Dr. Sigrid Köhler, Prof. Dr. Doreen Bryant, Frau Sylvia Schlettwein, Frau Isabell Pfaff, Prof. Marianne Zappen-Thompson, Prof. Stephan Mühr, Dr. Meja James Ikobwa, Herr Henk van der Westhuizen

Von links nach rechts: Herr Joseph Keamogetsie Molapong, Herr Mervin Claasen, Prof. Dr. Sigrid Köhler, Dr. Gerda Wittmann, Frau Sylvia Schlettwein

Heldenacker in Windhoek; von links nach rechts: Herr Henk van der Westhuizen, Prof. Dr. Doreen Bryant, Frau Sylvia Schlettwein

Bericht zur Nationalen Deutschlehrertagung (NDLT) 2024 in Pretoria

Vom 8. bis zum 10. November hatten rund 60 Deutschlehrer:innen das Vergnügen, sich bei der diesjährigen NDLT inspirieren zu lassen. Tagungsort war das Protea Hotel Loftus in Pretoria – eine perfekte Kulisse für spannende Workshops, anregende Gespräche und gemütliches Beisammensein.

Workshops im Fokus

1. Einführung in das neue Lehrwerk "Und jetzt WIR"

Arthur Rapp und Dr. Léonel Abengmoni präsentierten das frisch aktualisierte Lehrwerk "Und jetzt WIR", das die Nachfolge des Klassikers "Ihr und wir" antritt. Mit Unterstützung des Goethe-Instituts, des Auswärtigen Amtes und des Hueber Verlags wurde das Material speziell für die Region SSA entwickelt. Besonders erfreulich war die aktive Beteiligung von Sylvia Tobias vom Hueber Verlag, die interessante Einblicke in die Entstehungsgeschichte gab. Auch Nina Seidel-Apelt und Lukas Mayrhofer vom Hueber Verlag waren dabei.

2. Kreativität beim Schattentheater

Johannes Kilber lud dazu ein, die Kunst des Schattentheaters zu entdecken – mit einfachsten Mitteln wie einem Overheadprojektor, einem weißen Bettlaken und viel Fantasie. Nach dem Basteln von Figuren und dem Entwickeln eigener Geschichten musste improvisiert werden und die kreativen Werke wurden gleich im Anschluss

aufgeführt. Der Workshop hat den Teilnehmenden nicht nur viel Spaß gemacht, sondern zeigte eindrucksvoll, wie solche Projekte auch im Unterricht eingesetzt werden können.

3. Künstliche Intelligenz im Unterricht

Unter der Leitung von Gisela Zipp (Goethe-Institut Johannesburg) und Lukas Mayrhofer (Hueber Verlag) tauchten die Teilnehmenden in die Welt der KI ein. Mithilfe moderner Programme wurden Lieder, Bilder und weitere kreative Inhalte erstellt. Neben der praktischen Anwendung diskutierten die Gruppen auch die ökologischen Herausforderungen der KI, wie den hohen Wasser- und Stromverbrauch, der durch die Kühlung von Servern entsteht.

Geselligkeit und Abschiede

Am Freitagabend lud die deutsche Botschaft die Teilnehmenden zu einem gemeinsamen Abendessen im Salsa Mexican Grill ein. Neben kulinarischen Genüssen bot sich hier die Gelegenheit, Frau Jennifer Benecke, die Nachfolgerin von Antje Vanselow, kennenzulernen. Ein herzliches Dankeschön gilt Frau Vanselow für die Zusammenarbeit in den letzten Jahren! Ebenso verabschiedeten sich die Teilnehmenden von Winnfried Spanaus. Auch ihm gilt ein großer Dank!

Am Samstag rundete das Deutschlandfest der deutschen Botschaft unter dem Motto *Mzansi meets Germany* den Samstag ab. Bei Weißbier und interessanten Gesprächen mit Vertreter:innen deutscher Firmen klang der Tag in entspannter Atmosphäre aus.

Einzigartiges Wiedersehen

Ein besonderes Highlight war das Wiedersehen von Pieter Nel mit vier seiner ehemaligen Schüler:innen, die heute selbst DaF-Lehrkräfte an Schulen und Universitäten sind: Henk van der Westhuizen (University of Pretoria), Lize Kapp (Bridge House), Liesl Kotze (Bloemhof) und Mikhayla Crous (WITS). Zwei weitere ehemalige Schülerinnen von Pieter Nel unterrichten heute an seiner ehemaligen Schule in Tygerberg – einzigartig in Südafrika!

Dankbarkeit und Motivation

Ein herzliches Dankeschön gilt dem Goethe-Institut Johannesburg für die hervorragende Organisation. Die Tagung bot nicht nur zahlreiche neue Ideen für den Unterricht, sondern auch die Möglichkeit, alte Kolleg:innen wiederzusehen und neue Kontakte zu knüpfen. Mit frischem Mut und kreativen Impulsen freuen wir uns auf die kommenden Herausforderungen im Deutschunterricht!

(Lukas Röhrs)

Performative Landeskunde im DaF-Unterricht und im sprachbildenden Fachunterricht. Ein trilaterales Projektseminar

Schon seit 2021 besteht eine Germanistische Institutspartnerschaft (GIP) zwischen der Universität Tübingen und der University of Namibia (UNAM), der sich 2022 auch die Universität Pretoria (UP) angeschlossen hat und über die im eDUSA schon berichtet wurde. Seither trägt die GIP den Namen ***Diversität und Gedächtnis. Transkulturalität zwischen Deutschland, Namibia und Südafrika***.

Im Rahmen der GIP haben sich drei Teilprojekte mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen herausgebildet. Alle Teilprojekte verfolgen das Ziel, Lerneinheiten zu entwerfen, umzusetzen und zu evaluieren. Im Teilprojekt der Autor:innen dieses Beitrages steht die Vermittlung eines diversitätssensiblen Sprachgebrauchs und die Befähigung zur sprachpraktischen Konfliktbewältigung im Fokus. Entwickelt werden Unterrichtseinheiten zum Auf- und Ausbau der

Argumentationskompetenz mit Blick auf historische und aktuelle Kontroversen unter Einsatz performativer Lehr- und Lernformate. Hierfür wurden an allen drei Standorten Unterrichtseinheiten zu den Themen „Umgang mit kolonialen Denkmälern und Straßennamen“, „Erinnerungsorte“ und „Gehen oder Bleiben“ für verschiedene Sprachniveaus entwickelt. Die UP und die UNAM führten in ihren Sprachkursen gleichzeitig und an die Spezifika der Länder angepasst Lerneinheiten zum Thema „Gehen oder Bleiben“ und „Erinnerungsorte“ durch.

Im Oktober 2024 fand im Rahmen der GIP an der Universität Tübingen ein einwöchiges Seminar **„Performative Landeskunde im DaF-Unterricht und im sprachbildenden Fachunterricht“** statt, gestaltet von drei Dozierenden der drei GIP-Standorte: Doreen Bryant (Tübingen), Gerda Wittmann (Windhoek), Henk van der Westhuizen (Pretoria).

Unter den 14 Teilnehmenden waren sowohl Studierende des Studiengangs Deutsch als Zweitsprache als auch Lehramtsstudierende, die die Zusatzqualifikation für Deutsch als Zweitsprache / Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit "Sprachbildung in allen Fächern" absolvieren. Ganzheitlich zur Kreativität anregend startete das Blockseminar mit einer Einführung in performative Methoden und in die performative Landeskunde an sich. Danach wurde eine für die deutsche Landeskunde konzipierte Lerneinheit, die zu einem themenbezogenen szenischen Spiel hinführte, von den Seminarteilnehmenden selbst durchgeführt und im Nachgang u.a. in Bezug auf die sprachbildenden Potenziale reflektiert.

Anschließend hatten die Tübinger Studierenden die Gelegenheit, aufgezeichnete Elemente der Lerneinheiten, die in Namibia und Südafrika durchgeführt wurden, in Bezug auf Sprachniveaus und Inhalte zu analysieren und didaktische Vorschläge für die Weiterarbeit sowie für alternative Herangehensweisen zu unterbreiten – unter Einbindung performativer Elemente.

Das Projektseminar wurde von allen Teilnehmenden als sehr gewinnbringend evaluiert. Als besonders bereichernd wurden die performativen Methoden, die praktische Umsetzung im Seminar und die vielfältigen Einblicke in die Länder Namibia und Südafrika empfunden.

Auszüge aus den Feedbackbögen:

„Die Einbindung von „ästhetischen, künstlerischen“ Mitteln beim Lernen und Lehren bewirkt, dass man beide Gehirnhälften aktiviert und den Lernstoff nicht nur rational, sondern auch emotional erfährt/erlebt.“
„In wenigen Lehrveranstaltungen wurden mir im Rahmen des Lehramtsstudiums so viele praxisrelevante Informationen, Materialien und Methoden für den späteren Unterrichtsalltag gegeben.“

„Man konnte vor allem im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen, viele neue Methoden kennenlernen, nicht nur in der Theorie, sondern auch praktisch ausprobieren. Ich fand auch die Einblicke in die Universitäten in Namibia und Südafrika sehr spannend.“

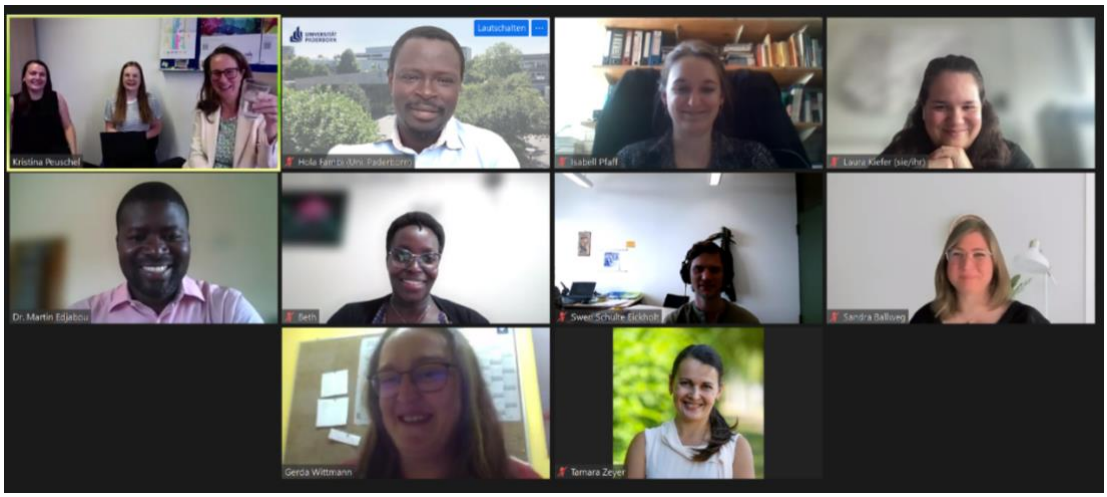
(Doreen Bryant, Henk van der Westhuizen und Gerda Wittmann)

Das Kompetenznetzwerk SANDD- Subsahara-Afrika-Netz DaF Digital[7]: Aufwind für die Lehrkräfteausbildung?

Alles begann mit der DAAD GIP–Jubiläumstagung in Berlin, als der DAAD eine Ausschreibung zu seinem nächsten Großprojekt vorstellte: Es sollte ein (digitales) DaF-Kompetenznetzwerk zwischen zwei deutschen Universitäten, einer Universität im südlichen, einer in West- und einer in Ostafrika gegründet werden. Zum einen sollten in besagtem Netzwerk Impulse für eine verstärkte, international ausgerichtete Weiterentwicklung des Fachs DaF gesetzt werden, die nicht nur durch den Austausch zwischen DaF-Lehre und -Forschung in dem deutsch-afrikanischen Netzwerk, sondern auch aus dem – häufig wenig ausgeprägten – innerregionalen Austausch zwischen dem westlichen, östlichen und südlichen Afrika erfolgt. Die Hochschulen innerhalb des Netzwerkes sollten somit ihre Kompetenzen bündeln, Synergieeffekte in der gesamten Region Subsahara nutzen und standortspezifische Unterstützungs- und Vernetzungsangebote schaffen. Bis 2026 werden die Themenbereiche Digitalität, Mehrsprachigkeit, Literaturdidaktik, Deutsch für den Beruf, sowie zwei weitere bedürfnisabhängige Themenblöcke in SANDD intensiv bearbeitet. Da die DaF-Lehrkräftebildung an der UNAM schon immer eine wichtige Rolle spielte, erschien diese neue Großprojekt von Anfang an hochinteressant

Mit SANDD ist eine internationale Kooperation zur Förderung der Deutschlehrendenausbildung gegründet worden. Die Universität Augsburg, vertreten durch den Lehrstuhl Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik, hat die Projektleitung inne und ist für die Gesamtkoordination des SANDD-Projektes verantwortlich. Sie bringt Expertise vor allem in den Bereichen DaF-Lehrkräfteprofessionalisierung und digitale Kompetenzentwicklung in DaF ein. Die Universität Paderborn mit dem Arbeitsbereich DaZ/DaF und Mehrsprachigkeit als Kooperationspartnerin in Deutschland bringt ihre Expertise insbesondere in den Themenschwerpunkten Mehrsprachigkeit, Sprache in Fach, Beruf und Studium und Literaturdidaktik sowie mit Angeboten im Bereich Forschungsmethoden und wissenschaftliches Schreiben ein. Auf afrikanischer Partnerseite bringt die Universität Namibia ihre Expertise in der Deutschlehrendenausbildung ein: Sie ist derzeit die einzige Hochschule im südlichen Afrika, die DaF-Lehrkräfte für den schulischen Bereich ausbildet. In Ostafrika ist die Kenyatta University die größte Institution in der DaF-Lehrkräfteausbildung mit 160 Studierenden im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache. Der DaF-Bereich der Universität Kara in Togo bietet seit 2019 das erste berufsbildorientierte Deutschstudium in der nationalen Hochschulgeschichte an. Die vorhandenen Kapazitäten der akademischen Lehrkräftebildung DaF sollen in den nächsten knapp drei (3) Jahren ausgebaut und die internationale Germanistik gestärkt werden. Die Erweiterung des Netzwerkes bindet zudem externe Expert:innen auch aus weiteren afrikanischen und deutschen Hochschulen ein.

[7] Das Subsahara-Afrika-Netz DaF Digital (SANDD) wird vom DAAD mit Mitteln des Auswärtigen Amts gefördert (Förderkennzeichen 57730000).



(SANDD-Mitglieder beim ersten virtuellen Arbeitstreffen nach der Projektbewilligung)

Entwicklung einer Kommunikations- und Vernetzungsplattform:

Mit dem Aufbau einer digitalen Kommunikations- und Vernetzungsplattform wird ein länderübergreifendes Austausch- und Unterstützungsangebot sowohl im Blended-Learning-Format als auch rein virtuell erstellt werden, das u. a. den wissenschaftlichen Austausch zwischen den Netzwerkpartner:innen ermöglicht, die Darstellung von Arbeitsergebnissen nach außen bietet und sowohl deutschen als auch afrikanischen Studierenden Praktikumsplätze vermittelt. Für die ersten Maßnahmen im SANDD-Projekt stellt die Universität Paderborn ihr Kooperationsplattform „KOMO“ zur Verfügung und vereinfacht somit die digitale Vernetzung verschiedener Kooperationspartner und die fachliche Betreuung der Praktikant:innen.

Vernetzung der Studierenden:

Ganz wichtig für Studierende ist das Praktikumsprogramm in SANDD, das in der Form einer dreiphasigen Betreuung stattfindet. Vor dem Praktikumsantritt werden Praktikant:innen und Betreuungslehrkräfte durch angeleitete Lektüre von Fachliteratur auf die Praktikumsphase eingestimmt. Während des Praktikums werden die in der ersten Phase erarbeiteten Erkenntnisse in einer realen Lernsituation unter Anleitung der Betreuungslehrkräfte an Kooperationsschulen und Partneruniversitäten ausprobiert und reflektiert. In der dritten Phase werden Erkenntnisse aus den ersten Praktikumsphasen eingeordnet. Die Vernetzung wird durch digitale und präsentische Veranstaltungen zwischen deutschen Praktikant:innen und Studierenden aus den Partneruniversitäten angeleitet und gefördert. Des Weiteren werden im SANDD andere bereits existierende durch den DAAD finanzierten Förderungsprogramme abgerufen, die den Aufenthalt von Studierenden aus den afrikanischen Partnerländern an den deutschen Universitäten ermöglichen.

SANDD-Auftaktveranstaltung

(Die Auftaktveranstaltung in Windhoek)

Höhepunkt des ersten Projektjahrs war die Auftaktveranstaltung mit erster Hybridfortbildung in Windhoek, Namibia. Das Auftakttreffen war für alle Projektbeteiligten nach vielen Monaten der virtuellen Zusammenarbeit das erste Treffen in Präsenz. Das vielfältige Programm mit Schulbesuchen, einem Teamtreffen am Goethe-Institut Windhoek, dem Besuch der Universität Namibia und einem Empfang anlässlich des Tages der deutschen Einheit, zu dem die deutsche Botschaft das Projektteam eingeladen hatte, bildete einen schönen Rahmen für die ersten Fortbildungsreihen im Rahmen des Projektes. Die Fortbildungen widmeten sich den Themenbereichen „Digitale Kompetenzen und digitale Praktiken für den DaF-Unterricht“ sowie „Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht“. Die SANDD-Projektmitglieder, externe Referent:innen, Studierende, Schul- und Hochschullehrpersonen beschäftigten sich im Laufe der drei arbeitsintensiven Tage mit unterschiedlichen Aspekten dieser Themenbereiche. Die Diskussionsrunde „*Digital capacity building* für das Fach Deutsch als Fremdsprache“ eröffnete den ersten Fortbildungsblock. So standen a. u. Rahmenbedingungen digitalen Lehrens und Lernens in Subsahara Afrika, Tools zum Deutschlernen und -lehren, *Blended Learning* und *Virtual Exchange* sowie die Planung von Lehrveranstaltungen zum Thema „Digitale Kompetenzen“ im Fokus. Der zweite thematische Schwerpunkt begann mit den Impulsvorträgen aus den Standorten, die in die Diskussionsrunde zum Thema „Verständnis von Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Praktiken“ einflossen. Außerdem gab es Workshops zu didaktischem Potenzial der mehrsprachigen Literatur sowie zur Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken. Für Erzieher:innen wurde eine Fortbildung zur Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Entwicklung angeboten. Neben den Teilnehmenden vor Ort konnten alle Interessent:innen an ausgewählten Programmslots

auch virtuell teilnehmen und mitdiskutieren. Die Ergebnisse der Fortbildungsreihen werden nachbereitet und auf der Lernplattform KOMO zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus folgt eine Fortsetzung der beiden Fortbildungsreihen in digitaler Form, in der alle herzlich willkommen sind.

(SANDD-Mitglieder und Gäste beim Empfang der deutschen Botschaft in Windhoek am 3. Oktober 2024)

Das SANDD-Team freut sich auf weitere Zusammenarbeit und Vernetzungmöglichkeiten in Deutschland und Subsahara und steht unter sand@philhist.uni-augsburg.de gerne für weitere Nachfragen zur Verfügung.

(Gerda Wittmann, Aqtime Gnoulélèng Edjabou,
Kodja Hola Fambi, Lorna Okoko, Tamara Zeyer)

Gefördert durch:

Personalia

Nachruf: MZT erinnert an Prof. Volker Gretschel (1. November 1946 - 19. September 2024)

Hans-Volker Joachim Gretschel wurde am 1. November 1946 in Radebeul/Dresden geboren. Nach der Flucht aus der ehemaligen DDR wanderte er 1958 mit seinen Eltern und Schwestern nach Namibia, damals Südwestafrika, aus.

Unter anderem wohnten sie in der kleinen Ortschaft Otavi, in der nördlichen Landesmitte, wo seine Mutter meine Klassen- und Deutschlehrerin war. Somit kam Volker schon sehr früh mit der Pädagogik in Berührung, und das hat sein Leben geprägt. Er beendete seine Schullaufbahn an der Deutschen Höheren Privatschule in Windhoek und studierte anschließend an der Universität Pretoria. Sein Studium schloss er 1973 mit einer Magisterarbeit über Günter Grass‘ Werk „Die Plebejer proben den Aufstand“ und einem B.Ed. (Bachelor in Erziehungswissenschaften) ab.

Hans-Volker Gretschel war als Lehrer, Heimleiter und stellvertretender Schulleiter an verschiedenen Schulen in Windhoek und Swakopmund tätig. Seine ehemaligen SchülerInnen beschreiben ihn als kompetenten, aber auch strengen Lehrer. Er war immer sehr konsequent, das galt nicht nur für die Schülerheimskinder, sondern auch für die eigenen. Die betonten zwar, dass ein „Nein“ immer ein „Nein“ blieb, dass er aber auch durchaus bereit war, Fehler einzugestehen. Aus dem Schuldienst wurde er ans Lehrerseminar in Windhoek berufen, mit dem Auftrag, eine Deutschabteilung aufzubauen und zu leiten.

Nach vierjähriger Tätigkeit dort wechselte er 1983 zur Academy for Tertiary Education, wo man ihm in der Abteilung für Germanische und Romanische Sprachen die Verantwortung für die Etablierung einer Deutschsektion übertrug. 1992 promovierte

Hans-Volker Gretschel an der Universität Bremen mit einer Dissertation über den modernen deutschen Schelmenroman.

An der Universität Namibia (UNAM), die 1992 proklamiert wurde, leitete er nicht nur die Abteilung für Germanische und Romanische Sprachen, sondern setzte sich auch als Prodekan und Dekan der Philosophischen Fakultät für Deutsch in Namibia ein. Für diesen unermüdlichen Einsatz wurde Professor Gretschel 2006 die Goldene Lilie verliehen, und die Philosophische Fakultät der UNAM zeichnete ihn 2010 mit dem Meritorious Award aus, der auch seine zahlreichen Publikationen würdigte.

Dass Volker sich immer für seine KollegInnen eingesetzt hat, haben viele MitarbeiterInnen nach seinem Tod wieder und wieder betont. Für mich sind auch die vielen Reisen, die Volker und ich zu Kongressen und Konferenzen weltweit unternommen haben, ganz unvergesslich. Ein besonderer Höhepunkt war die Zusammenarbeit mit der Universität Duisburg-Essen, aus der sich bis heute andauernde Freundschaften ergaben, vor allem mit Christoph Chlosta und Jörg Klinner.

Doch Volker hat sich auch außerhalb der Uni in vielfältiger Weise engagiert. So haben wir zusammen mit u.a. Imke Weitzel und Prof. Gerhard Tötemeyer noch vor der Unabhängigkeit die Namibisch-Deutsche Gesellschaft für kulturelle Zusammenarbeit (NADS) gegründet und damit den Weg für die Einrichtung eines Goethe Instituts geebnet. Wir haben den Sprachwettbewerb für DaF-SchülerInnen ins Leben gerufen, der ein fester Bestandteil des Schulkalenders wurde und an dem er auch als Juror auftrat. Volker Gretschel war jahrelang für das Erstellen und Korrigieren der DaM-Abschlussprüfungen für das NSSCO und NNSCH verantwortlich, die Schulabschlüsse im unabhängigen Namibia, die zusammen mit der Prüfungsabteilung der Universität Cambridge erstellt wurden. Am National Institute for Educational Development (NIED) leitete er den Ausschuss für Deutsch (DaF und DaM). Bei der jährlich stattfindenden Lehrertagung, heute Dieter-Esslinger-Pädagogik Tagung, war er aus dem Programm nicht wegzudenken.

Ende 2011 trat Hans-Volker Gretschel in den verdienten Ruhestand, und am 19. September 2024 ist er unerwartet und plötzlich verstorben.
Ich bin dankbar für die wertvollen und unvergesslichen Zeiten, die ich mit ihm als Kollegin und Freundin verbringen durfte.

(Marianne Zappen-Thomson, Prof. Emerita, University of Namibia)

UNAM German Section dank DAAD-Lektorat endlich wieder vollständig besetzt

Nach Sylvia Schlettweins Anstellung im vergangenen Jahr freut sich die UNAM German Section sehr darüber, dass das DAAD-Lektorat nach einjähriger Vakanz nun mit Frau Isabell Pfaff, die durchaus einigen Germanist:innen in der Region bekannt sein dürfte, besetzt werden konnte.

Isabell Pfaff absolvierte ihren B.A. Deutsch als Fremdsprache, ihren B.A. Anglistik sowie ihren M.A. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Leipzig. 2020 erlebte sie als DAAD-Lehrassistenz an der Stellenbosch University in Südafrika ihren ersten längeren Aufenthalt im südlichen Afrika und unterstützte das Kollegium der SU während den Anfängen der Covid19-Pandemie maßgeblich bei der Umstellung auf Online-Unterricht. In dieser Zeit endeckte sie auch ihre Leidenschaft für Online- und Blended Learning.
Über Umwege in Hamburg im Bereich Projektmanagement kehrte sie als DAAD-Lektorin an der UNAM zurück in die Region und nahm von Anfang an aktiv an lokalen und regionalen Tagungen und Veranstaltungen teil.
Ihre Forschungsinteressen umfassen Linguistik mit Schwerpunkt akustische Phonetik, Fremdsprachenerwerb, Mehrsprachigkeit und Digitalisierung. Sie freut sich besonders auf die Zusammenarbeit mit den Studierenden sowie mit neuen und bereits bekannten Kolleg:innen. Herzlich Willkommen an der UNAM, Isabell – wir freuen uns, dass du da bist.

Abschied von Eva Thamm: DAAD-Lektorin an der University of Cape Town (2020–2024)

Eva Thamm war seit 2020 als DAAD-Lektorin für *German Studies* an der *School of Languages and Literatures* an der University of Cape Town (UCT) tätig. In dieser neu geschaffenen Position hat sie maßgeblich dazu beigetragen, ein wachsendes Netzwerk mit Partnerinstitutionen innerhalb und außerhalb der UCT aufzubauen. Dieses Netzwerk hat sich als wertvolle Ressource für Studierende und Lehrende erwiesen, die ihre akademische Laufbahn in Deutschland weiterverfolgen möchten.

Eva Thamms Engagement hat die Lehre an der UCT nachhaltig bereichert, insbesondere durch ihre Unterstützung bei der Curriculumsentwicklung und der Einführung neuer Germanistik-Module, die auch postmigrantische, postkoloniale und intersektionale Perspektiven einbinden und dadurch das vorhandene Profil der German Studies an UCT ergänzt haben. Diese innovativen Ansätze haben die Germanistik an der UCT entscheidend geprägt und neue Impulse für die Lehre und Forschung in diesem Bereich gegeben.

Wir danken Eva Thamm herzlich für ihren Einsatz und wünschen ihr alles Gute für ihre zukünftigen Aufgaben.

(GO/GS)

Beförderung von Gesa Singer

Dr. Gesa Singer wird zur *Associate Professor* in German Studies an der University of Cape Town befördert. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen postmigrantische und dekolonisierende Perspektiven sowie die Förderung interkultureller Kompetenzen im DaF-Bereich, insbesondere jetzt im (süd)afrikanischen Kontext. Dr. Singers umfangreiche Publikationstätigkeit spiegelt ihren innovativen Ansatz zur Germanistik im globalen Kontext wider. Mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit leistet sie wesentliche Beiträge zur interkulturellen Literaturwissenschaft und zur Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Die Beförderung zur *Associate Professor* würdigt ihre herausragende akademische Arbeit und ihr kontinuierliches Engagement für die Weiterentwicklung der Germanistik und des interkulturellen Austauschs, ebenso ihr Engagement in der Lehre und ideenreichen Aktivitäten innerhalb der Universität insgesamt. Herzlichen Glückwunsch zu dieser verdienten Anerkennung! *(GO / ET)*

Anna Pia Jordan-Bertinelli, neue DAAD Lektorin an der University of the Witwatersrand

Nachdem Sie 2022 bereits als Sprachassistentin an der Deutschabteilung der Wits gearbeitet hatte, kehrte Anna Pia Jordan-Bertinelli 2024 als Lektorin und Nachfolgerin von Dr. Anja Hallacker an die Universität zurück. Sie studierte Germanistik und Skandinavistik (B.A.) an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen sowie Deutsche Sprache und Literatur (M.A.) an der Universität zu Köln. Bereits während ihres Bachelorstudiums konnte sie durch die Arbeit an der Abteilung für Deutsch als Fremdsprache und Internationale Programme in Tübingen sowie ein Praktikum in der Sprachabteilung des Goethe Institut Turin (Italien) erste Unterrichtserfahrung sammeln. Während ihres Studiums arbeitete sie an der Schnittstelle von Linguistik und Literaturwissenschaft, ihre Masterarbeit *Formen und Mittel der Perspektivierung in literarischen Erzähltexten* wurde mit dem Fakultätspreis der Philosophischen Fakultät ausgezeichnet. Anschließend war sie als Forschungsassistentin im Sonderforschungsbereich 'Prominenz in der Sprache', sowie als Organisatorin von Literaturveranstaltung (u.a. Europäisches Literaturfestival Köln-Kalk) tätig. Daneben übersetzt sie seit 2018 Lyrik und Kurzgeschichten aus dem Norwegischen und Englischen. In ihrer Zeit als Lektorin möchte sie sich besonders für die Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Südafrika und die interdisziplinäre Vernetzung, u.a. mit den Übersetzungswissenschaften einsetzen. *(APJB/MC)*

James Meja Ikobwa befördert zum Senior Lecturer an der UP

1973 geboren, promovierte Meja Ikobwa 2013 an der University of Stellenbosch zum Thema Gedächtnis und Genozid in dem zeitgenössischen Afrika-Roman. Er studierte an der Kenyatta University Nairobi Deutsch als Fremdsprache und absolvierte von 2003 bis 2005 das Master-Studium in Germanistik an der University of Nairobi. Von 2007 bis 2019 arbeitete er als Lektor für Germanistik an der University of Nairobi und nebenbei

an der Strathmore University. Seit 2019 ist er als Dozent in der Deutschabteilung der University of Pretoria tätig. 2015 wurde Meja Ikobwa mit dem Jacob- und Wilhelm-Grimm Förderpreis des DAAD ausgezeichnet. Von 2015 bis 2019 diente er als Gründungspräsident des Germanistenverband in Ost und Zentralafrika (GOZA). Außerdem ist er Mitherausgeber der ersten Veröffentlichung des Verbands mit dem Titel 'Das Zentrum bewegt sich: Aufsätze zur (ost-) afrikanischen Germanistik' (2018). Derzeit ist er im wissenschaftlichen Beirat der eDUSA tätig, er dient auch seit 2022 im Vorstand des Germanistikverbands im südlichen Afrika (SAGV). Vom DAAD geförderte Forschungsaufenthalte führten ihn an die Humboldt-Universität zu Berlin (2003), die Eberhard Karls Universität Tübingen (2007/08) und die Universität Leipzig (2010 und 2017).

(HvdW)

Stephan Mühr (UP) befördert zum Full Professor

Stephan Mühr arbeitet seit 2006 an der University of Pretoria und wurde 2023 zum Full Professor befördert. Er promovierte 2001 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg über europäische Naturerfahrung als Fremderfahrung und seine Veröffentlichungen umfassen u.a. transdisziplinäre Perspektiven auf die Übergangsbereiche zwischen Literatur-wissenschaft und Naturwissenschaften, interkulturelle Hermeneutik, deutsch-afrikanische Literatur und postkoloniale Erinnerungskultur. Seit 2022 agiert er als Präsident des Germanistikverbands im südlichen Afrika (SAGV).

2024 erschien auch seine Monographie *Narrative des Unendlichen: Erzählungen über das Unbestimmte von Parmenides bis Popper*. Das Unendliche überlastet unsere

Einbildungskraft: Wir können es denken, aber wir vermögen es nicht, seine Ausmaße zu erfassen. Wie ist in der europäischen Kulturgeschichte mit dieser Inkommensurabilität des Unendlichen umgegangen worden? Stephan Mühr behandelt das Phänomen nicht als essentiell-gegebenes, mathematisches Problem. Stattdessen erörtert er die jeweiligen Semantisierungen als Narrative, denn diese übertragen die ontologische Indifferenz des Unendlichen paradoxerweise in konkrete Darstellungen. An Fallbeispielen von Parmenides bis Popper wird somit deutlich, wie etwas erzählt wird, das nicht bestimmt werden kann.

(HvdW)

Gwyndolen Ortner wird Senior Lecturer an der UCT

Seit 2021 ist Dr. Gwyndolen Ortner als Lecturer an der Deutschabteilung der University of Cape Town (UCT) tätig. Aufgrund ihres großen Engagements in Lehre und Forschung wurde sie nun zur *Senior Lecturer* befördert – eine Anerkennung, die ihre hervorragende akademische Arbeit würdigt.

Sie bereichert mit ihrer Expertise in German Studies, Linguistics and Applied Language Studies das Unterrichtsangebot der Deutschabteilung an der UCT auf kompetente und innovative Weise. Für ihren zugewandten und transformativen Unterrichtsstil wird Dr. Ortner regelmäßig mit ausgezeichneten Bewertungen der Studierenden honoriert und 2023 wurde sie mit dem Dean's Award for Teaching Excellence ausgezeichnet. Besonders hervorzuheben ist ihre bedeutende Mitwirkung an der Transformation der Lernmaterialien für die Online-Plattform, die neue Maßstäbe im Bereich der Lehre gesetzt hat. Überdies hat Gwyndolen Ortner die Curriculumsentwicklung, Forschung sowie Netzwerkarbeit der Deutschabteilung an der Universität maßgeblich geprägt und ist eine im Departement sowie der Fakultät beliebte und anerkannte Kollegin.

Wir gratulieren Gwyn ganz herzlich und freuen uns auf die weitere Zusammenarbeit!

(ET)

Ilze Rossouw Sprachabteilungsleiterin am Goethe-Zentrum Kapstadt

Ab Januar 2025 beginnt Ilze Rossouw ihre Tätigkeit als Sprachabteilungsleiterin am Goethe-Zentrum Kapstadt.
Nach dem Abschluss ihres Masterstudiums in Deutsch an der Stellenbosch University und der Universität Leipzig (2015–2016) begann sie ihre Laufbahn als Lehrkraft an der Deutschen Internationalen Schule Kapstadt, wo sie von 2017 bis 2023 unterrichtete. Zu ihren Aufgaben gehörte unter anderem der Unterricht von Deutsch als Fremdsprache für die 12. Klasse sowie Deutsch für Lehrkräfte.
Seit Januar 2023 ist sie zudem Prüferin für den Independent Examinations Board (IEB) in Südafrika. Parallel dazu trat sie 2023 dem Goethe-Zentrum Kapstadt bei, wo sie als Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache tätig ist. Hier unterrichtet sie Erwachsene in Kursen der Niveaustufen A1, A2 und B1 sowohl im Präsenz- als auch im Onlineformat. Ihre Expertise als zertifizierte Prüferin für das Goethe-Sprachzertifikat ergänzt ihr Tätigkeitsprofil.
Das Goethe-Zentrum Kapstadt freut sich auf die zukünftige Zusammenarbeit in ihrer neuen Rolle als Sprachabteilungsleiterin.

Neue Expertin für Unterricht am Goethe-Institut Johannesburg

Seit August 2024 ist Katharina Quicker für die Betreuung und Beratung der PASCH-Schulen im südlichen Afrika verantwortlich und fungiert als zentrale Ansprechpartnerin für die dortigen DaF-Lehrkräfte. In ihrem vielseitigen Aufgabenspektrum koordiniert sie (sub)regionale Bildungsprojekte sowie das *Deutsch Lehren Lernen*-Weiterbildungsprogramm in Subsahara-Afrika und organisiert Lehrerfortbildungen. Darüber hinaus koordiniert sie Stipendien für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte.

Katharina Quicker, geboren und aufgewachsen in Görlitz, ist Juristin und Sprach- & Kulturwissenschaftlerin. Ab 2005 studierte sie an den Universitäten Erlangen-Nürnberg, Leipzig und Sevilla. Sie schloss 2012 das Erste Staatsexamen in Rechts-wissenschaft ab und erwarb 2022 den Master in Kultur- und Sprachwissenschaften mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache (DaF/Z).
Zwischen ihren beiden Studienabschlüssen sammelte sie umfassende Lehrerfahrungen als freiberufliche Lehrerin im In- und Ausland im Bereich DaF/DaZ. Bereits 2015 machte sie erste Erfahrungen in Afrika, als sie für ein Jahr am I.L.A. in Douala, Kamerun, unterrichtete und sich für den interkulturellen Austausch engagierte.

Bevor sie ihre aktuelle Position antrat, war Katharina Quicker von Februar 2022 bis Juli 2024 als DAAD-Lektorin an der Universität Xiamen in China tätig. Neben ihrem Lehrdeputat leitete sie auch Fortbildungen für chinesische Hochschullehrende und organisierte zahlreiche Projekte für Germanistikstudierende. Während ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut der Universität Leipzig im Jahr 2021 trug sie durch ihre Mitarbeit an der Revision des Moduls 1 zur Weiterentwicklung des DAAD Dhoch3-Fortbildungsprogramms bei. *(HvdW)*

Ruhané Erasmus

Ruhané Erasmus unterrichtet seit 2022 an der *Pretoria High School for Girls* und wurde im Januar 2023 Leiterin der Deutschabteilung. Nach ihrem Bachelorabschluss in den Fächern Deutsch und Englisch an der University of Pretoria schloss sie 2020 ihr PGCE-Studium ab. Sie unterrichtet derzeit Deutsch und Englisch in den Klassenstufen 8 bis 12.

(HvdW)

Abschied von Matthias Witte

Matthias Witte arbeitete von 2018 bis 2024 als Experte für Unterricht am Goethe-Institut Johannesburg. Zuvor war er mehrere Jahre als DAAD-Assistenz an der University of the Witwatersrand und als Lehrer an der Deutschen Schule Johannesburg tätig.
Ein Interview zu seiner Verabschiedung führte Henk van der Westhuizen.

HvdW: *Kannst du uns einen kurzen Überblick über deinen Verantwortungsbereich am Goethe-Institut Johannesburg geben?*
MW: Ich hatte die Stelle als *Experte für Unterricht* und war eingesetzt für die sogenannte Bildungskooperation Deutsch. Für die BKD war ich in einer leitenden Funktion, d.h. zuständig für alles, was man zu Deutsch als Fremdsprache in Südafrika machen kann. Dazu zählt vor allem die Qualifizierung und Weiterqualifizierung von Deutschlehrkräften, und das ist geschehen durch verschiedene Formate und umfasste das Erstellen und Organisieren von Fortbildungen, Workshops, Trainings und Konferenzen, wo sich Lehrkräfte fortbilden, aber vor allem begegnen und netzwerken sollten. Außerdem war ich auch für das PASCH-Netzwerk (*Schulen: Partner der Zukunft*) zuständig, also konkret für 13 Schulen in sieben Ländern im südlichen Afrika. Ich war hier für die Lehrkräfte Ansprechpartner und auch zuständig für das Curriculum und die Abnahme von Goethe-Prüfungen an diesen Schulen. Zudem war ich zusammen mit Kolleg*innen in Kamerun und Kenia für die Organisation des Weiterbildungsformats *Deutsch Lehren Lernen* (DLL) im südlichen Afrika zuständig. Nicht zuletzt gehörte auch die Öffentlichkeitsarbeit zu meinen Tätigkeiten, wie z.B. die Zusammenarbeit mit dem DAAD, der deutschen Botschaft, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, den deutschen Schulen, aber auch mit europäischen Partnern, um so auf die deutsche Sprache aufmerksam zu machen und Projekte zu realisieren.

HvdW: *Gab es bestimmte Projekte oder Kooperationen, worauf du besonders stolz bist?*
MW: Was ich auf jeden Fall sehr toll fand, war die Tagungen (Gqeberha 2019 und Muldersdrift 2023) mit den Deutschlehrkräften. Ich fand es ganz toll, alle Kolleg*innen und die aktiven Lehrkräfte im Land kennenzulernen, mit denen zu arbeiten und ein interaktives Programm zu gestalten. Das hätte ich gerne mehr gemacht, wobei das natürlich durch ein vorgegebenes Budget bestimmt wurde. Was mir auch sehr am Herzen

lag, war, wenn im PASCH-Netzwerk neue Schulen aufgenommen wurden, und wo man z.B. in andere Länder reist und mitbekommt, hier ist ein Ort, an dem Deutsch gelernt wird, und sie würden sich über eine Förderung freuen. Ich denke beispielsweise an die Heritage School in Harare, Simbabwe, die wir aufgenommen haben und wo ich zur offiziellen PASCH-Einweihung gehen durfte. Oder um in entlegenen Ecken mit Lehrkräften Fortbildungen durchführen zu dürfen, z. B. in Ländern wie Kamerun, Nigeria, Namibia und Mauritius, und so zur Vernetzung von Lehrkräften beizutragen.

HvdW: *Was wird dir in Erinnerung bleiben, wenn du an deine Zeit am Goethe-Institut denkst?*
MW: Im Positiven erinnere ich mich immer an eine sehr große Wertschätzung im Äußeren, damit meine ich, dass man Deutschlehrkräfte getroffen, mit ihnen gearbeitet und sie zusammengebracht hat. Da war immer sehr viel Lachen, es war immer sehr hilfreich, sehr engagiert, das habe ich sehr im Kopf.

HvdW: *Du hast viel über Südafrika gesprochen und gesagt, dass dein Herz teilweise noch in Südafrika liegt. Das Land kennst du natürlich sehr gut. Was ist für dich das Besondere an Südafrika?*
MW: Die Weite. Ich gebe ein Beispiel: Als ich in der ersten Woche in Hamburg war, war es total spannend, mit Bus und Bahn zu fahren. Nach drei Wochen nervt es mich total, in vollgestopfte Busse zu gehen, es sind überall Menschen und in den U-Bahn-Stationen jongliere ich zwischen den Leuten. Und ich denke mir … wie toll ist es, ich sitze in meinem Auto, fahren die Jan Smuts Avenue entlang, fahre irgendwann Richtung Barry Hertzog, dann auf die Beyers Naude, dann fahre ich nach Muldersdrift, es öffnet sich alles und ich sehe sanfte Berge und einen Himmel, der einfach sehr, sehr groß und gleichzeitig tief und hoch ist. Und ich habe immer trotz der allgegenwärtigen, alarmierenden Gefahr, trotz dieser hohen Mauern und Zäune, immer ein sehr großes Gefühl von Freiheit gehabt. Ich finde, dass man in Südafrika sehr frei sein kann und sehr geerdet ist. Man läuft auf dem Boden, in irgendeinem Park oder Reserve oder draußen, und man hat das Gefühl, ich komme von da. Es ist ein ganz komisches Zuhause-Gefühl, also ein schönes und gutes Gefühl. Südafrika ist auch ein unglaublich vielseitiges Land, bunt an Sprachen und Menschen, Farben, Musik, Kultur, und Landschaften. Also dass wir in Gauteng so gut liegen und dass wir innerhalb von drei bis vier Stunden so viele Sachen sehen können. Ich sage immer, meine Lieblingslandschaft ist der Busch, und dann denke ich an die Drakensberge, aber in St. Lucia ist es auch toll. Oder wenn man erst auf der Garden Route ist oder durchs Namakwaland fährt. Es sind also diese unterschiedlichen Landschaften, die sich aber so gut komplementieren, weil sie eine Einheit bilden.

HvdW: *Könntest zum Abschluss erstens schildern, was deine jetzigen beruflichen Tätigkeiten sind, und zweitens, wie die Zukunft für Matthias Witte aussieht?*
MW: Ich bin jetzt als Gymnasiallehrer an einem Gymnasium im Norden von Hamburg tätig. Es ist eine ganz tolle Schule mit sehr netten, interessierten und lieben

Schüler*innen. Ich habe ein ganz tolles, junges Kollegium und unterrichte dort die Fächer Deutsch und Geografie von der Mittelstufe bis zur Oberstufe. Ich bin dort auch Klassenlehrer. Der Plan ist, im System weiter zu wachsen und zukünftig weitere Aufgaben zu übernehmen. Die Schule ist auch vielseitig interessiert, morgen haben wir z.B. ein Sommerfest, es werden über verschiedene Projektsachen gesprochen, Wandertage und Projektwochen stehen an. Es passiert ganz viel in der Schule, woran ich mich auch jetzt beteilige. Es ist auch schon so, dass ich das System Schule schon sehr gern mag und mir vor allem vorstellen kann, im System Schule weitere Aufgaben zu übernehmen und zukünftig koordinatorisch und konzeptionell stärker zu arbeiten. Sei es in der Lehrkräfteausbildung, sei es an bestimmten Stellen, die für das konzeptionelle Erarbeiten an der Schule zuständig ist. Und dann immer im Zusammenspiel mit dem eigentlichen Unterricht. Das kann ich mir in der Zukunft auf jeden Fall vorstellen, das hat aber seine Zeit. Ansonsten bin aber an Hamburg nicht gebunden. Es ist eine sehr schöne Stadt, ich finde die Leute in Norddeutschland super. Das heißt aber nicht, dass ich es mir nicht vorstellen könnte, woanders in Deutschland zu wohnen oder zu arbeiten, und ich glaube, dass dieses Kapitel Südafrika auch nicht für mich beendet ist. Es ist mehr als eine Wahlheimat, bald sind die Herbstferien und ich freue mich jetzt schon darauf, in den Herbstferien nach Johannesburg zu fliegen.

Neben meiner Tätigkeit an der Schule arbeite ich auch noch für den Hueber-Verlag und führe für Verlag Präsentationen und Fortbildungen zu Materialien und Lehrwerksreihen durch. In den Ferien ist eine Fortbildung in Lagos, Nigerien, geplant. So kann ich auch diese zwei Dinge, die mir sehr wichtig sind, kombinieren. Zum einen bin ich im System Schule und ich mag es, hier zu wachsen und Aufgaben zu übernehmen, und auf der anderen Seite darf ich aber auf mein Lieblingskontinent reisen und das Reisen mit Begegnungen mit anderen Lehrkräften und der Fortbildung anderer Lehrkräfte verbinden. Und ich finde es schön, wenn es weitergeht und ich glaube, dass ich so meinen Weg abzeichnen würde und dieses Internationale nie aus den Augen verlieren würde. Ich bleibe gespannt und offen für neue Kapitel.

Ankündigungen

SAVE THE DATE: Dhoch3 meets SAGV

Vom 11.04.2025 bis zum 12.04.2025 findet in Windhoek, Namibia, ein Workshop zu Dhoch3-Modul 8 (*Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen*) unter der Leitung von Prof.in Dr.in Sandra Ballweg und Laura Kiefer (beide Universität Paderborn) statt. Die Veranstaltung bietet eine einmalige Gelegenheit, sich gemeinsam mit Kolleg*innen aus der Region mit zentralen Themen des Moduls auseinanderzusetzen. Interessierte Nachwuchswissenschaftler*innen sind herzlich eingeladen, sich mit einem kurzen (!) Anschreiben und einem aktuellen Lebenslauf an windhoek.unam@daad-lektorat.de zu wenden.

(Bitte beachten: Die Durchführung der Veranstaltung unterliegt der Genehmigung von Fördermitteln. Die Anzahl der Teilnahmeplätze ist begrenzt. Die Anreise ist für den 11.04.2025 geplant, die Abreise für den 13.04.2025.) *Isabell Pfaff*

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/

Call for Contributions 2025

Wir freuen uns auf Artikel und Beiträge für die nächste Ausgabe

Wissenschaftliche Artikel zur Sprach- und Literaturdidaktik bis 15. August 2025*

Beiträge aus dem und für den Unterricht,
Beiträge zu Veranstaltungen oder Personen (gern mit Fotos),
Rezensionen und Ankündigungen bis 15. September 2025
an Dr Isabel dos Santos: icds@sun.ac.za

***Style Sheets:** Template - Wissenschaftliche Beiträge / Template - Didaktisierungen

SAGV

Germanistikverband im südlichen Afrika

Region: Südafrika, Lesotho, Swasiland, Namibia, Botswana, Simbabwe, Mosambik, Madagaskar

Zu den Aufgaben des Verbands gehören die fachliche Kommunikation und Kooperation auf regionaler und internationaler Ebene. Zu diesem Zweck führt der SAGV regelmäßig Fachtagungen durch und gibt zwei Publikationen heraus.

Publikationen

- *Acta Germanica German Studies in Africa* [ISSN 0065-1273]
- *eDUSA Deutschunterricht im Südlichen Afrika* [ISSN 1991-6272]

Tagungen

- **2024**: 5. gemeinsame Tagung der Germanistikverbände in Afrika Subsahara an der Pwani University, Kilifi (Kenia) zum Thema Willkommenskultur in Afrika.
- **2025**: 30. Tagung des SAGV an der Universität Namibia, zum Thema Alternative Wahrheit(en) und Realität(en) in Zeiten des Wandels

Sekretariat

Dr. Gerda Wittman
German Section
University of Namibia

gwittmann@unam.na

Werden Sie Mitglied!

Kostenloser Zugriff auf die elektronische Fassung der *Acta Germanica*!

Kommen Sie zur nächsten SAGV-Tagung!

www.sagv.org.za

SAGV

Association for German Studies in Southern Africa

Region: South Africa, Lesotho, Swaziland, Namibia, Botswana, Zimbabwe, Mozambique, Madagascar

The tasks of the association include professional communication and co-operation at regional and international level.
To this end, the SAGV regularly organises specialist conferences and issues two publications.

Publications

- *Acta Germanica German Studies in Africa* [ISSN 0065-1273]
- *eDUSA Deutschunterricht im Südlichen Afrika* [ISSN 1991-6272]

Conferences

- **2024**: 5th joint conference of the German Studies Associations in Sub-Saharan Africa at Pwani University, Kilifi (Kenya) on the topic of welcoming culture in Africa.
- **2025**: 30th conference of the SAGV at the University of Namibia, on the topic of alternative truth(s) and reality(ies) in times of change

Secretariat

Dr. Gerda Wittman
German Section
University of Namibia

gwittmann@unam.na

Become a member!

Free access to the electronic version of the Acta Germanica!

Come to the next SAGV conference!

www.sagv.org.za