

---

ISSN 1991-627

Jahrgang: 20/1 2025

# eDUSA

Deutschunterricht im südlichen Afrika  
Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by

Isabel dos Santos

in Zusammenarbeit mit / in association with  
Isabell Pfaff, Karin Groenewald, Cleopatra Gota  
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

## Inhalt

Wissenschaftliche Beiträge

Rezensionen

Sondersektion ‚Diversität und Gedächtnis‘. Unterrichtsmodelle

Aus dem und für den (Deutsch)Unterricht

Berichte von Tagungen und Veranstaltungen

Personalia

Ankündigungen / CFC

## Wissenschaftlicher Beirat / Editorial Board

Claus Altmayer (Leipzig)  
Bruno Arich-Gerz (Aachen)  
Julia Augart (Amsterdam)  
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 20/2025

<b>Wissenschaftliche Beiträge .....</b>	<b>3</b>
Diana Jordão da Cruz: Motivationen für das Deutschlernen auf São Tomé und Príncipe .....	3
Ngоеi N Nyadao Hamadou, Bakaiwe Ngabra Jean-Marie: Digitalisierung im kamerunischen DaF-Unterricht.....	24
<b>Rezensionen .....</b>	<b>37</b>
Buchbesprechung: Isabella Buck <i>Wissenschaftliches Schreiben mit Kl.</i> .....	37
<b>Sondersektion: „Diversität und Gedächtnis‘ Unterrichtsmodelle .....</b>	<b>40</b>
,Diversität und Gedächtnis. Transkulturalität zwischen Deutschland, Namibia und Südafrika‘ .....	40
Stephan Mühr: Racial Passing in Literatur aus Deutschland, Namibia und Südafrika.....	44
Marianne Zappen-Thomson: Die Diversität der Erinnerungskulturen im Stadtraum Windhoek.....	59
Sigrid G. Köhler: Es kümmert, wer spricht. ....	70
James Meja Ikobwa: Intermediale und interkulturelle Zugänge zur Erinnerungsliteratur: Didaktische Konzepte zu <i>Good Bye Lenin!</i> und <i>Zonenkinder</i> .....	90
Sylvia Schlettwein: Von der Oralität zur Schriftlichkeit: Erzählen wie Mama Penee .....	101
Doreen Bryant, Alexandra L. Zepter: Umgang mit Kolonialdenkmälern.....	111
Henk van der Westhuizen: Erinnerungsorte in ihrem Wandel: Recherchieren, inszenieren, reflektieren.....	131
<b>Beiträge aus dem und für den (Deutsch)Unterricht .....</b>	<b>146</b>
Andy Sudermann: „Aber das tu ich ja schon jetzt“: Unterrichtsmodell zu <i>Anekdoten zur Senkung der Arbeitsmoral</i> von Heinrich Böll.....	146
„Willkommen in unseren Sprachlandschaften!“ .....	158
Virtueller Austausch über zwei Kontinente hinweg .....	163
Professionalisierung im mehrsprachigen Kontext - Praktikumserfahrungen an namibischen Grundschulen im Rahmen des SANDD-Programms.....	169
<b>Berichte von Tagungen und Veranstaltungen .....</b>	<b>172</b>
Dhoch3 meets SAGV .....	172
Dieter-Esslinger-Pädagogiktagung 2025 in Otjiwarongo .....	174
30. Tagung des SAGV 2025 in Windhoek, Namibia.....	174
Aktivitäten an der Deutschabteilung der University of Zimbabwe .....	180
Internationale Tagung der Deutschlehrer:innen (IDT) 2025 in Lübeck .....	184
IDT 2025, Lübeck – ein unvergessliches Abenteuer für alle Deutschlehrkräfte!.....	187
Workshops für Deutschlernende in Namibia: Ein Wochenende voller Sprache, Kultur und Abenteuer!.....	190

GIP-Workshop an der Universität Tübingen .....	194
Das Kompetenznetzwerk SANDD – Subsahara-Afrika-Netz DaF Digital: S(t)andd der Dinge nach dem 2. Netzwerktreffen in Augsburg .....	197
DAAD Alumni-Konferenz in Kapstadt.....	202
DAAD Alumni-Konferenz in Kapstadt: Austausch, Vernetzung und neue Impulse .....	203
Kulturelle Veranstaltungen der Deutschabteilung an der University of Cape Town .....	206
Kochen als Kulturvermittlung .....	210
Treptow-Konzert in Stellenbosch.....	212
<b><i>Personalia</i></b> .....	<b>213</b>
<b>Ankündigungen</b> .....	<b>216</b>
Call for Contributions 2026.....	216
CFP DAAD-Begegnungstagung in Nairobi 2026 .....	217

# Motivationen für das Deutschlernen auf São Tomé und Príncipe

## Eine empirische Studie zur L2-Motivationsforschung

DIANA JORDÃO DA CRUZ

Universität von São Tomé und Príncipe

### Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht die Motivationen für das Deutschlernen in dem afrikanischen Mikrostaat São Tomé und Príncipe mittels einer empirischen Studie zur L2-Motivationsforschung. Die Einführung des Deutschen als Schulfach erfolgte 1960, erfuhr eine Unterbrechung im Jahr 1983 und erlebt seit 2015 eine Renaissance. Mittels eines Mixed-Method-Ansatzes wurden 370 Deutschlernende der Sekundarstufe befragt, wobei die Ergebnisse mit den internationalen Ergebnissen der Motivationsforschung nach Riemer abgeglichen wurden. Die Studie bestätigt eine überwiegend instrumentelle Motivationsorientierung der Lernenden, die Deutsch primär für berufliche Perspektiven und globale Mobilität erlernen, sowie integrative Faktoren, wie das Interesse an der deutschen Kultur. Gleichzeitig zeigt sich das charakteristische „Exoten-Motiv“ und „Exklusivitäts-Motiv“, bei dem die deutsche Sprache als besondere, prestigeträchtige Kompetenz wahrgenommen wird. Die Ergebnisse verdeutlichen sowohl Potenziale als auch strukturelle Herausforderungen in einem lusophonen afrikanischen Kontext und tragen zur regionalen DaF-Motivationsforschung bei.

### Einleitung

Auf São Tomé und Príncipe gibt es kein Deutschangebot. Wie in den anderen ehemaligen portugiesischen Kolonien in Afrika sollte hier auch kein Deutschunterricht in den kolonialen Schulen stattgefunden haben. ... das Land kann wirtschaftlich und politisch keine Bedeutung für Deutschland besitzen. Im Gegensatz zu den anderen Inseln Afrikas ist São Tomé und Príncipe touristisch nicht attraktiv. Aus diesen beiden Tatsachen lässt sich ableiten, dass Fremdsprachen hier sehr wenig Spielraum haben. (Bedi, 2003, S. 191)

Die Behauptung in Bedis Werk „Deutsch in Afrika: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft“ kann eindeutig widerlegt werden. Im Rahmen der Untersuchung der Bildungsgeschichte der Inseln (Jordão da Cruz, 2024; 2025) wurde festgestellt, dass der Deutschunterricht im Schuljahr 1960/61 in dem im Jahr 1959 gegründeten ersten Gymnasium, dem Liceu D. João II, der portugiesischen Überseeprovinz São Tomé und Príncipe (STP<sup>1</sup>) in dem Bereich *Letras* (Geisteswissenschaften) der sechsten Klasse (heute: zehnte Klasse) aufgenommen wurde. Im Liceu D. João II wurde somit Deutsch als Teil des kolonialen Sekundarschul-Lehrplans der Metropole<sup>2</sup> unterrichtet. Die Deutschlehrer\*innen stammten aus Portugal, und die Deutschschüler\*innen übertrafen nie mehr als zwanzig pro Klasse (Jordão da Cruz, 2025, S. 47-48). Mit der Unabhängigkeit São Tomés und Príncipes von Portugal im Jahr 1975 wurde der Deutschunterricht in der zehnten und elften Klasse im postkolonialen Lehrplan weiterhin als Bestandteil angeboten. Im

Schuljahr 1983/84 wurde der Deutschunterricht jedoch eingestellt. Als Gründe hierfür sind der Mangel an Deutschlehrkräften sowie das Fehlen von Schüler\*innen zu nennen (vgl. Jordão da Cruz, 2024, S. 20-22; Jordão da Cruz, 2025, S. 49).

Das Jahr 2015 markierte einen entscheidenden Wendepunkt in der Geschichte des Deutschunterrichts auf São Tomé und Príncipe mit der Initiierung des „Projekts der deutschen Sprache und Kultur in São Tomé und Príncipe.“ Diese bildungspolitische Initiative leitete eine systematische Revitalisierung der deutschen Sprache ein, die sich in mehreren institutionellen Entwicklungen manifestierte. Zunächst wurde der erste Deutschunterricht auf A1-Niveau an der Universität von São Tomé und Príncipe etabliert, gefolgt von der Gründung des Germanistischen Instituts an der Fakultät für Wissenschaft und Technologie im Jahr 2017. Eine besondere Bedeutung erlangte das im September 2018 zwischen dem Bildungsministerium von São Tomé und Príncipe und dem Goethe-Institut in Lissabon unterzeichnete Protokoll. Dieses dreijährige Pilotprojekt führte zur systematischen Implementierung der deutschen Sprachen an zwei ausgewählten Gymnasien, konkret dem *Liceu Nacional de São Tomé e Príncipe* in São Tomé-Stadt und am *Liceu Maria Manuela Margarido* in Trindade. Der Erfolg dieser Initiative manifestierte sich in der bildungspolitischen Entscheidung, Deutsch als Fremdsprache (DaF<sup>3</sup>) ab dem Schuljahr 2020/21 als optionalen Bestandteil für Schüler\*innen im Bereich C „Sprachen und Geisteswissenschaften“ ab der zehnten Klasse an fünf der größten Gymnasien des Landes - außer der Insel Príncipe - zu etablieren. Das Angebot wurde systematisch auf verschiedene Bereiche wie Tourismus und Pflege erweitert, um den praktischen Anforderungen des Archipels gerecht zu werden. Die institutionelle Verankerung der deutschen Sprache erreichte mit der Akkreditierung des fünfjährigen Studiengangs „Licenciatura in Portugiesisch und DaF“ im Wintersemester 2023/24 sowie des bereits 2021/22 eingeführten dreijährigen postgradualen DaF-Studiengangs ihren vorläufigen Höhepunkt. Diese Renaissance der deutschen Sprache auf São Tomé und Príncipe stellt somit nicht nur eine bildungshistorische Zäsur dar, sondern markiert gleichzeitig den Beginn einer neuen Ära der systematischen Förderung deutschsprachiger Kompetenzen im lusophonen Afrika.

Die systematische Implementierung der deutschen Sprache warf grundlegende Fragen auf verschiedenen Ebenen auf. Diplomatisch hinterfragten deutsche und portugiesische Botschafts- und Konsulatsvertreter\*innen die langfristige Nachhaltigkeit der Sprachförderung und erwartbare bilaterale Kooperationseffekte. Bildungspolitisch benötigte das Bildungsministerium São Tomés empirische Evidenz zur Rechtfertigung der Ressourcenallokation und Lehrplanintegration im mehrsprachigen Bildungssystem. Institutionell stellten das Goethe-Institut Lissabon und die Universität von São Tomé und Príncipe (USTP) Fragen zur Bedarfsanalyse, Zielgruppenmotivation und didaktischen Umsetzung. Auf personeller Ebene äußerten Schulleiter\*innen und Deutschlehrkräfte Unsicherheiten bezüglich der Schüler\*innenmotivation, des praktischen

Anwendungsnutzens im lokalen Kontext und der nachhaltigen Verankerung des Deutschunterrichts.

Im Rahmen der Dissertation „Postkoloniale Bildungsräume und DaF-Motivation - Historische Kontinuitäten, aktuelle Dynamiken und zukunftsorientierte Didaktik auf São Tomé und Príncipe“ wurde eine empirische Studie durchgeführt, die einen Beitrag zur Schließung eines Forschungsdesiderats in diesem Bereich leistet. Der são-toméische Kontext erweist sich als interessant, da das Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache weder in der kolonialen noch in der postkolonialen Zeit eine bedeutende Tradition hatte und sich als sogenanntes „Orchideenfach“ im nationalen Bildungssystem etabliert hat. Die Untersuchung basiert auf der Befragung von 370 Deutschlernenden der zehnten bis zwölften Klassen des Bereichs C „Sprachen und Geisteswissenschaften“ an fünf Gymnasien auf dem Archipel. Die empirische Untersuchung identifizierte konkrete strukturelle Herausforderungen, die die Deutschlernmotivation systematisch hemmen: Infrastrukturelle Limitationen durch mangelnde technische Ausstattung und Lehrmaterialien, Anwendungsdefizite aufgrund fehlender authentischer Kommunikationsmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts, unzureichende DaF-Fortbildungen für DaF-Lehrkräfte sowie der gesellschaftliche Kontext mit geringer Sichtbarkeit deutscher Sprachverwendung im Alltag.

### **L2-Motivationsforschung im Wandel: Riemers internationale Erkenntnisse als Fundament der são-toméischen DaF-Studie**

Die L2-Motivationsforschung hat im Laufe der letzten Jahrzehnte einen Wandel durchlaufen und integriert heute sowohl traditionelle Ansätze, u.a. das socio-educational-model (Gardner & Lambert 1972; Gardner, 1985; Kernfaktoren: Instrumentality sowie Integrativeness), als auch pädagogisch-psychologische Modelle, wie die Selbstbestimmungs- und Attributionstheorie (Deci & Ryan, 1985; Weiner, 1986) sowie didaktische Ansätze, welche Unterrichtsvariablen wie die Lehrperson und Gruppendynamik berücksichtigen.

In diesem theoretischen Entwicklungskontext nimmt die internationale Untersuchung von Claudia Riemer über die länder- und regionenübergreifenden Motivationstendenzen von Deutschlernenden eine herausragende Stellung ein. Ihr länderübergreifendes Forschungsprojekt „Motivationsforschung DaF - Länderstudien“ (2004-2023) stellt mit Daten aus über 20 Ländern und mehr als 1.200 DaF-Lernenden eine der umfassendsten internationalen Studien zur Deutschlernmotivation dar (vgl. Riemer, 2023, S. 391). Die Studie liefert wertvolle Erkenntnisse über die komplexen Motivationsstrukturen, die das Erlernen der deutschen Sprache prägen und eröffnet neue Perspektiven für die regional-spezifische Motivationsforschung. Durch qualitative Methoden wie Sprachlernbiografien, Experteninterviews und Unterrichtsbeobachtungen identifizierte

Riemer fünf zentrale Motivationstendenzen, die als theoretischer Referenzrahmen für die São-toméische Untersuchung dienen (vgl. Riemer, 2005, S. 59). Diese Erkenntnisse fungieren als konzeptuelle Grundlage für die nachfolgenden Ergebnisse und Diskussionen zur Motivationsforschung auf dem Archipel (vgl. dazu Riemer 2016, 2019, 2022 und 2023).

Deutschlernende entwickeln grundsätzlich positive, jedoch ambivalente Einstellungen gegenüber dem Fremdsprachenlernen: Deutsch wird einerseits als „schwer“, „kompliziert“, aber auch als „herausfordernd“ wahrgenommen, andererseits als wichtige, prestigeträchtige Kompetenz erachtet, die als intellektuelle Herausforderung Stolz verleiht (vgl. Riemer, 2016, S. 39). Die Motivation ist überwiegend instrumentell ausgerichtet und mit beruflichen Zukunftsperspektiven verknüpft - häufig genannte Bereiche umfassen Lehrtätigkeit, Dolmetschen/Übersetzen, Tourismus und internationale Organisationen. Deutsch fungiert als komplementäre Ergänzung zu Englischkenntnissen und schafft ein charakterisiertes Mehrsprachigkeitsprofil mit Wettbewerbsvorteilen (vgl. Riemer, 2022, S. 11-14). Im schulischen Kontext dominieren extrinsische Motivationen aufgrund des verpflichtenden Charakters, können jedoch als Katalysator für selbstbestimmte Motivation dienen, wenn Lernende authentische Anwendungsmöglichkeiten und den praktischen Nutzen erkennen (vgl. Riemer, 2022, S. 11-14). Deutschlehrkräfte fungieren als entscheidende (De-)Motivatoren, wobei Unterrichtsmethodik und Lehrerpersönlichkeit maßgeblichen Einfluss ausüben - demotivierend wirken monotoner Unterricht und irrelevante Lerninhalte (vgl. Riemer, 2022, S. 13; Riemer, 2022, S. 14). Zentral ist die Wahrnehmung der deutschen Sprache als „etwas Besonderes“: Im Gegensatz zu als selbstverständlich erachteten Englischkenntnissen wird Deutsch mit Exklusivität und intellektuellem Ehrgeiz assoziiert. Riemers „Exoten-Motiv“ beschreibt das Bestreben, sich durch eine „seltenere Sprache“ von der Masse abzuheben, sozialen Status zu erhöhen und berufliche Chancen zu verbessern - deutschsprachige Kompetenz erweist sich als wertvolles Asset im beruflichen und sozialen Leben (vgl. Riemer, 2022, S. 12).

Diese international etablierten Motivationsmuster bilden das theoretische Fundament für die empirische Analyse der DaF-Motivation auf São Tomé und Príncipe und ermöglichen eine systematische Einordnung der regionalen Befunde in den globalen Forschungskontext.

## Untersuchungsdesign

In Bezug auf das vorliegende erkenntnisorientierte Forschungsinteresse findet der Mixed-Method-Ansatz Anwendung. Es werden beide Forschungsmethoden - quantitativ und qualitativ - miteinander kombiniert in Erwartung einer Antwort auf die Forschungskonstellation. Das Ziel besteht darin, die Ergebnisse einer Methode durch den

Einsatz einer weiteren zu validieren und daher aussagekräftigere Ergebnisse zu erhalten. Darüber hinaus können durch die Komplementarität der Methoden neue Interpretationen ermöglicht und somit ein besseres Verständnis gefördert werden (vgl. Kuckartz, 2014, S. 58; Roch, 2017, S. 96). Im vorliegenden Mixed-Method-Ansatz wurden jeweils unterschiedliche Verfahren der quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden kombiniert, wobei bei der Auswahl dieser zu bedenken ist, dass eine erhöhte Anzahl an Methoden nicht zwingend zu einem besseren Ergebnis führt (vgl. Kuckartz, 2014, S. 58; Roch, 2017, S. 96). Dies kann nur der Fall sein, wenn die Ansätze mit Blick auf den Forschungsgegenstand angemessen gewählt werden (vgl. Hussy et al., 2013, S. 289). Im vorliegenden Fall handelt es sich um das explanativ-explorative Design<sup>5</sup>, bei dem die zentrale Problemstellung zunächst quantitativ bearbeitet wird. Diese Methode ist vorherrschend und zur Vertiefung der Ergebnisse wurde die qualitative Methode angewendet. Die initiale quantitative Auswertung der aktuelleren DaF-Motivationsforschung zum Thema Deutschlernen auf São Tomé erlaubt die Identifikation neuer Aspekte sowie die Aufstellung unerwarteter Teilfragestellungen, deren Beantwortung durch eine zusätzliche qualitative Auswertung erfolgen kann. Die Auswertung des Motivationsfragebogens I - DaF-Lernende erlaubt erste, grobe Einblicke in die Motivationsdimensionen, Deutsch zu lernen. Diese werden durch die Auswertung der qualitativen Methode in Form der qualitativen Inhaltsanalyse ergänzt. Die Interpretation quantitativer Daten kann durch qualitative Ergebnisse ergänzt werden, wodurch die Vorteile beider Methoden genutzt werden, um die Forschung bzw. empirische Studie zu verbessern und voranzutreiben<sup>6</sup> (vgl. Roch, 2017, S. 104).

## **Der Motivationsfragebogen I - DaF-Lernende**

Der Motivationsfragebogen I für DaF-Lernende ist in drei wesentliche Teile gegliedert. Im ersten Teil werden demografische Angaben der Teilnehmer\*innen erfasst, um grundlegende Informationen wie Geschlecht, Alter, Nationalität und Sprachkenntnisse zu ermitteln. Der zweite Teil fokussiert auf die Untersuchung der Lernmotivation, wobei 91 Items zu verschiedenen Motivationsdimensionen präsentiert werden, die von den Befragten auf einer fünfstufigen Likert-Skala bewertet werden. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Hauptforschungsfrage, welche lautet: „Warum lernen Sie Deutsch?“ Zu diesem Zweck wurden im Vorfeld Variablen definiert und mit Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = „starke Übereinstimmung“; 5 = „starke Ablehnung“) erstellt (vgl. Dörnyei, 1994; Schlak et al., 2002; Dörnyei & Ushioda, 2010; Dörnyei, 2011; Riemer, 2016). Um weitere Daten und Informationen zu gewinnen, wurden geschlossene, halboffene und offene Fragen in Bezug auf die Motivationsvariablen (Items) eingesetzt, die wiederum mit Antwortskalen im Likert-Format erfasst wurden. Die Auswertung der offenen Fragen erfolgte mittels deduktiver bzw. induktiver qualitativer Inhaltsanalyse unter Verwendung eines Kategorien bzw. Subkategoriensystems. Die Durchführung der Fragebogenerhebung erfolgte im dritten

Quartal des Schuljahres 2022/2023, d.h. von April bis Juni 2023. Es wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, in deren Rahmen zwölf lokale Deutschlehrkräfte an fünf Gymnasien auf São Tomé insgesamt 800 Deutschlernende befragten. Von den verteilten 800 Fragebögen wurden 500 ausgewertet, wobei letztlich 370 für die Datenauswertung genutzt werden konnten.

### Auswertung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie basieren auf dem empirischen Forschungsprojekt „Motivationsforschung DaF - Länderstudien“ nach Riemer, das sich mit den Motivationsfaktoren von Deutschlernenden auseinandersetzt. In diesem Kontext werden fünf länder- und regionenübergreifende Tendenzen vorgestellt, die für die Lernmotivation entscheidend sind. Im Mittelpunkt steht der Mixed-Method-Ansatz der Forschung, bei dem zur Untersuchung der Motivationsausprägungen der Deutschlernenden auf São Tomé sowohl quantitative als auch qualitative Methoden angewandt wurden. Die Synthese dieser Methoden ermöglicht eine umfassende Perspektive, indem deduktive und induktive qualitativ-analytische Verfahren mit statistischen Verfahren kombiniert werden. Die gewählte Methodik ist daher geeignet. Sie ermöglicht fundierte Einblicke in die komplexen Motivationsfaktoren. Diese beeinflussen das Erlernen der deutschen Sprache. So wird eine solide Grundlage für zielgerichtete didaktische Strategien geschaffen.

### **Ergebnis 1 nach Riemer: Deutschlernende sind positiv auf das L2-Lernen und auf die L2 Deutsch eingestellt**

#### *Einstellungen: deutsche Sprache, Fremdsprachen- bzw. Deutschlernen*

Die Schüler\*innen des Bereichs „Sprachen und Geisteswissenschaften“ im Sekundarschulbereich auf São Tomé und Príncipe zeigen durchgehend eine positive Einstellung zur deutschen Sprache und zum Fremdsprachen- bzw. Deutschlernen. Die Lernenden besitzen eine positive Wahrnehmung Deutschlands und zeigen reges Interesse an der deutschen Kultur. Die deutsche Sprache wird von den Schüler\*innen als bedeutsam wahrgenommen. Dies zeigt sich darin, dass 46 Prozent der Lernenden aus São Tomé die Aussage „Ich lerne Deutsch, weil die deutsche Sprache eine erhebliche Rolle in der Welt einnimmt“ mit „stark“ beantwortet haben. Hinsichtlich der Relevanz der deutschen Sprache auf dem Archipel gaben 47 Prozent der befragten Lernenden an, dass die deutsche Sprache eine bedeutsame Rolle spielt. Dies lässt den Schluss zu, dass die deutsche Sprache einen zentralen Stellenwert auf São Tomé und Príncipe erlangt hat. Der Erwerb weiterer Fremdsprachen stellt für die junge Bevölkerung São Tomés und Príncipes eine Selbstverständlichkeit dar. 58 Prozent der Befragten erachten Fremdsprachenkenntnisse als vorteilhaft, während 51 Prozent der Meinung sind, dass es

in einer globalisierten Welt von Vorteil ist, mehrere Fremdsprachen zu beherrschen. Die befragten Schüler\*innen gaben an, dass sie eine hohe Motivation und Wissensbegierde bezüglich des deutschsprachigen Raumes aufweisen. So äußerten 49 Prozent eine starke Übereinstimmung mit der Aussage, mehr über den deutschsprachigen Raum erfahren zu wollen. Ein Faktor, der zu dieser positiven Einstellung beiträgt, ist der Landeskundeunterricht im Deutschunterricht. 62 Prozent der Lernenden geben an, gerne neue Fremdsprachen zu lernen. In dieser Studie manifestiert sich eine ambivalente Einstellung der Lernenden zur deutschen Sprache. Deutsch wird einerseits als „schwer“ und „herausfordernd“ betitelt, andererseits werden weitere Attribute wie „schön“, „gar nicht so schwer“, „interessant“ und „wichtig“ mit der deutschen Sprache assoziiert (s. Tabelle 1). Bei der Frage, ob Deutsch als schwer zu erlernende Sprache betrachtet wird, gaben 40 Prozent der Schüler\*innen an, diese Meinung zu teilen. 21 Prozent sind der Auffassung, dass Deutsch zu den Sprachen gehört, die „unmöglich zu lernen“ sind. Obgleich Deutsch als anspruchsvoll gilt, hegt die Mehrheit der Lernenden aus São Tomé eine Vorliebe für Herausforderungen, wie das „Exoten-Motiv“ belegt (s. Ergebnis 5). Die negativen Einstellungen der deutschlernenden Schüler\*innen auf São Tomé führen zu der Befürchtung, dass Deutsch eine zu schwierige Sprache sei. Dies hat zur Folge, dass sie sich nicht für Deutsch als Wahlfach (nach Englisch oder Französisch) ab der zehnten Klasse entscheiden. Es sei jedoch darauf verwiesen, dass die Schulleitungen der Sekundarschulen, an denen Deutsch ab der zehnten Klasse unterrichtet wird, ab dem Schuljahr 2023/24 beschlossen haben, dass Deutsch ein Pflichtfach ist und jeder Schüler des Bereiches C „Sprachen und Geisteswissenschaften“ Deutsch belegen muss. Derzeit liegen noch keine Ergebnisse aktueller Umfragen dazu vor, wie die Schüler\*innen mit dieser Entscheidung umgehen. Trotz der Kompliziertheit und Komplexität der deutschen Sprache sowie der linguistischen Andersartigkeit im Vergleich zur L1<sup>7</sup> Portugiesisch führen dazu, dass Deutsch als Wahlfach gern belegt wird. Die untersuchte Lernergruppe verfügt über mittelmäßige L2<sup>8</sup>-Lernerfahrungen, wobei Deutsch ab der zehnten Klasse als zweite Fremdsprache nach Englisch oder Französisch gewählt wird (vgl. Riemer, 2016, S. 39). Des Weiteren äußerten die Befragten, dass das Erlernen der deutschen Sprache als nicht besonders anspruchsvoll wahrgenommen wird. Diesbezüglich wählten 58 Prozent der Befragten die Antwortkategorien „starke Übereinstimmung“ bzw. „Übereinstimmung“ auf einer Likert-Skala aus. Weitere 45 Prozent der Befragten gaben an, stolz darauf zu sein, Deutsch als neue Fremdsprache zu erlernen. Diese Einschätzung wird auch durch die offenen Antworten im Rahmen des Motivationsfragebogens bestätigt. Diese Ergebnisse werden durch eine offene Antwort bestätigt, in der es heißt: „Je mehr ich Deutsch lerne, desto besser werde ich in der Lage sein, mir für die Zukunft einen Vorteil zu verschaffen, und ich werde etwas haben, auf das ich stolz sein kann.“ [Übers. der Verf.; “Quando mais eu aprendo alemão irei desenvolver a minha capacidade e ter alguma vantagem para o futuro e terei algo para sentir orgulho de mim mesmo.”] (befragter Schüler, Code III.2 f-Z169) Die befragten Deutschlernenden sind der Meinung, dass sie durch das Erlernen der deutschen Sprache in Zukunft einen Vorteil erlangen und

eine Fähigkeit entwickeln werden, auf die sie stolz sein können. Die Auswertung der Daten zeigt, dass die befragten Schüler\*innen das Erlernen der deutschen Sprache als intellektuelle Herausforderung betrachten, die sie mit Stolz erfüllen (vgl. Riemer, 2016, S. 39). Im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse konnten weitere Attribute für die deutsche Sprache bzw. das Deutschlernen identifiziert werden, darunter „interessant“, „wichtig“, „erstaunlich“ und „aufregend“ (vgl. nachfolgende Tabelle).

Nr.	Attribute	Beispielantworten (Portugiesisch)	Beispielantworten (Deutsch)	N	%
1	(sehr) schwer (etwas) schwer	É um pouco difícil. (14) Porque aprender o alemão é muito difícil. (23)	Sie ist ein bisschen schwer. Deutschlernen ist sehr schwer.	38	36,9
2	schön	Porque é uma língua boa. (6) Porque é uma língua bonita. (4) Quero que todos possam ver que alemão é uma língua bonita. (3)	Weil es eine gute Sprache ist. Weil es eine schöne Sprache ist. Ich möchte, dass Alle sehen können, dass sie eine schöne Sprache ist.	16	15,5
3	stolz	Muito orgulhoso. (16) Estou orgulhoso porque estou aprendendo uma LE. (10)	Sehr stolz. Ich bin sehr stolz, denn ich lerne eine Fremdsprache. Meine Eltern sind sehr stolz auf mich.	28	27,2
4	Wichtig	É uma língua importante para mim (12)	Die Sprache ist sehr wichtig für mich.	12	11,7
5	interessant	Acho interessante a língua. (7)	Ich finde sie interessant.5	7	6,8
6	Erstaunlich und aufregend	Muito emocionante e curiosa	Sehr aufregend und neugierig.	1	1,0
7	leicht	Porque é fácil.	Sie ist leicht.	1	1,0
<b>Total</b>					<b>103</b> <b>100</b>

Tabelle 1: Ergebnisse der Häufigkeiten und Prozente der Attribute für Deutsch bzw. für das Deutschlernen in Bezug auf Ergebnis 1 nach Riemer (Eigene Darstellung)

## Ergebnis 2: Deutschlernende sind eher instrumentell orientiert

### *Motiv: Beruf*

Die vorliegende Untersuchung der Motivationsmuster von Deutschlernenden auf São Tomé ergibt, dass eine ausgeprägte instrumentelle Orientierung vorherrscht, die in direkter Korrelation zu globalen Trends steht. Die deskriptive Untersuchung des Motivationsfragebogens I verdeutlicht, dass die Lernenden klare berufliche Ziele mit dem Erwerb der deutschen Sprache verbinden. Die Analyse der erhobenen Daten zeigt, dass die Lernenden eine klare Vision davon haben, wie sie die erworbenen Deutschkenntnisse zur beruflichen Zielerreichung einsetzen können. Am häufigsten genannt wird dabei der Beruf der Deutschlehrer\*innen (30 Prozent). In der Folge werden der Beruf des Übersetzers bzw. der Übersetzer\*in mit einem Wert von 20 Prozent sowie der des Sprachmittlers bzw. der Sprachmittler\*in mit 17 Prozent genannt. Ebenfalls von Relevanz ist der Tourismussektor, den 40 Prozent der Befragten als möglichen Arbeitsbereich mit Deutsch als Zusatzqualifikation angeben. Die Platzierung der deutschen Tourist\*innen als zweitgrößte Besuchergruppe der Inseln im Jahr 2023 unterstreicht die Bedeutung der deutschen Sprache im Tourismussektor (RTP Africa, 2024). Die Ergebnisse zeigen, dass

die Lernenden nicht nur auf bessere Möglichkeiten in ihrem Heimatland setzen, sondern auch die Relevanz der deutschen Sprache für internationale Berufe erkennen. Die neu gegründete Berufsfachschule für Hotellerie und Tourismus, welche auf die steigende Nachfrage nach Deutschkenntnissen reagiert, unterstreicht die signifikant wachsende Bedeutung der deutschen Sprache in der beruflichen sowie wirtschaftlichen Entwicklung des Archipels.

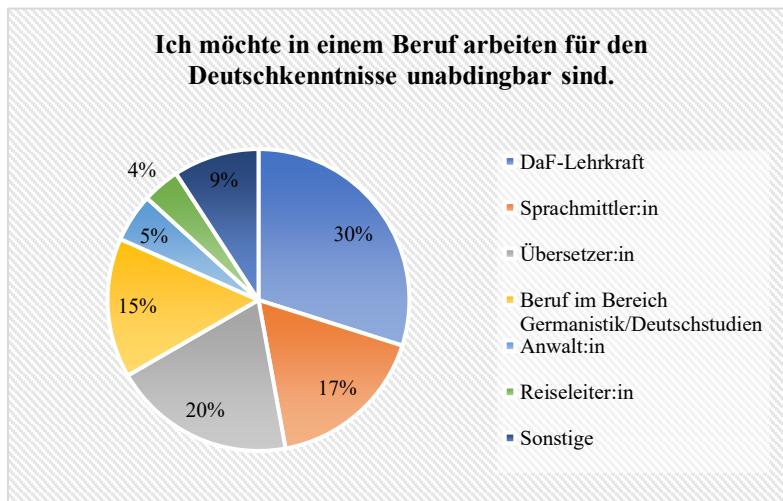


Abbildung 1: Ergebnisse der Multiple-Choice Frage im Motivationsfragebogen „berufliche Ziele“ in Bezug auf Ergebnis 2 nach Riemer<sup>9</sup> (Eigene Darstellung)

### *Motiv: Studium*

Der Durchschnittswert der Variable „Studium“ auf der Likert-Skala beträgt 2,31, was auf eine vorläufige Zustimmung hinweist. Unter den Multiple-Choice-Fragen stimmten 60 Prozent der 252 befragten São-toméischen Deutschlernenden der Aussage zu, ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule in einem deutschsprachigen Land absolvieren zu wollen. 40 Prozent der befragten Deutschlernenden beabsichtigen, im eigenen Land zu studieren, wobei der neue Studiengang „Portugiesisch und DaF im lusophonen Kontext“ an der Universität von São Tomé und Príncipe bevorzugt wird. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass ein signifikanter Anteil der jungen Erwachsenen den Wunsch hegt, ein Studium außerhalb von São Tomé zu absolvieren. Die Verfügbarkeit von Bildungsmöglichkeiten in São Tomé und Príncipe ist eingeschränkt, wodurch in der Hauptstadt nur zwei signifikante Ausbildungsinstitutionen bestehen: das *Centro de Formação Profissional de Budu-Budu* und das *Centro Politécnico de Formação Profissional*. Bezüglich der beruflichen Ausbildung geben 40 Prozent der befragten Schüler\*innen eine Bereitschaft zur technisch-gewerblichen Bildung an, obwohl detaillierte Angaben zu den Ausbildungsstätten nicht angefordert wurden. Ein

Anteil von 27 Prozent der Deutschlernenden erwägt die Möglichkeit einer beruflichen Ausbildung in einem der deutschsprachigen Länder.

#### *Motive: Reise und Kontakt*

Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit den beiden Faktoren Reise- und Kontaktmotiv und stützt sich dabei auf eine induktiv-qualitative Inhaltsanalyse des Motivationsfragebogens. Der Großteil der Befragten äußert den innigen Wunsch, die deutschsprachigen Länder sowie andere Teile der Welt zu entdecken. Mehr als die Hälfte der befragten Schüler\*innen (56,6 Prozent) plant eine Reise nach Deutschland. Dies deutet darauf hin, dass Deutschland als attraktives Reiseland wahrgenommen wird. Sowohl kulturelle Erlebnisse als auch die Möglichkeit, das Land kennenzulernen, spielen dabei eine Rolle. Die Motivationen beinhalten den Wunsch, die deutsche Kultur, Geschichte und Sehenswürdigkeiten zu entdecken. Ein Viertel der Befragten (25,6 Prozent) zeigt demgegenüber Interesse an Reisen in die deutschsprachigen Länder (Deutschland, Österreich, Schweiz). Die Ergebnisse des „Reisemotivs“ unterstreichen zwei primäre Motivationen: erstens den Wunsch nach kulturellem Austausch und dem Kennenlernen neuer Orte innerhalb deutschsprachiger Regionen. Die hohe Zahl der Befragten, die nach Deutschland reisen möchten, könnte auf die starke kulturelle Identität oder Vielfalt Deutschlands hinweisen. Die zusätzliche Anwendung der deutschen Sprache könnte sich ebenfalls positiv auswirken.

Die Auswertung der Daten legt nahe, dass das Kontaktmotiv von signifikanter Relevanz ist, insbesondere in Bezug auf die hohe Zustimmung zu den Aussagen „Ich lerne Deutsch, weil ich deutsche Freunde finden möchte.“ und „Ich lerne Deutsch, weil ich mit Deutschen in Kontakt treten möchte.“ (>30 Prozent = „starke Übereinstimmung“). Die Interaktion mit Muttersprachler\*innen ist von wesentlicher Bedeutung, um die sprachlichen Kompetenzen zu nutzen und zu erweitern. Die Antworten auf die offene Frage zur Bedeutung des Kontakts zu deutschen Muttersprachler\*innen stützen diese Sichtweise. Die Daten belegen das Bestreben der Lernenden, ihr Wissen über die deutsche Sprache und Kultur zu erweitern und neue Bekanntschaften zu schließen. Diese Sehnsucht nach Kommunikation und Austausch manifestiert sich in den Unterkategorien des Abschnitts „Kommunikation“. In diesen Kategorien werden sowohl das Kennenlernen neuer Personen als auch die Anwendung der deutschen Sprache in verschiedenen Kontexten thematisiert. Für die Lernenden stellt das angestrebte höhere Sprachniveau eine wesentliche Voraussetzung dar, um auch zukünftig effektiv mit Deutschen und anderen Deutschsprechenden kommunizieren zu können. Dies unterstreicht die Wichtigkeit von Sprachkursen und Auslandsaufenthalten für ihre Bildungsziele.

**Ergebnis 3: Deutschlernende an Schulen sind häufig extrinsisch motiviert und profitieren von Erfolgserlebnissen**

Im September 2018 wurde ein für den Bildungsbereich São Tomés bedeutendes Protokoll zwischen dem Bildungsministerium von São Tomé und Príncipe und dem Goethe-Institut in Lissabon unterzeichnet. Ziel des Protokolls war die Implementierung der deutschen Sprache an ausgewählten Pilotenschulen. Das Projekt erstreckte sich über einen Zeitraum von drei Jahren und wurde an den beiden Pilotenschulen *Liceu Nacional de São Tomé* in São Tomé-Stadt und *Liceu Maria Manuela Margarido* in Trindade implementiert. Die Einführung von Deutsch als Wahl- oder zweite Fremdsprache im Sekundarschulbereich war das Ziel. Dadurch sollte die sprachliche Kompetenz der Schüler\*innen gestärkt werden. Außerdem wurde ein tieferes Verständnis für die deutschsprachige Kultur angestrebt. Die sukzessive Eingliederung der deutschen Sprache in das Bildungsprogramm des „Allgemeinbildenden Kurses in Sprachen und Geisteswissenschaften“ (Bereich C im Sekundarschulbereich) reflektiert das langfristige Ziel des Vorhabens, welches eine Erweiterung auf zusätzliche Bildungseinrichtungen vorsieht. Seit dem Schuljahr 2023/24 sind alle Schüler\*innen im dritten Bereich C „Sprachen und Geisteswissenschaften“ ab der zehnten Klasse verpflichtet, am Deutschunterricht teilzunehmen. Die Erhebungsdaten belegen, dass ein beachtlicher Teil der Lernenden angibt, aufgrund gesetzlicher Verpflichtungen Deutsch zu erlernen, während ein signifikanter Anteil dies aus intrinsischem Interesse verfolgt.

In Ländern, in denen Deutsch als Wahlpflicht- oder Pflichtfach angeboten wird, zeigen sich laut den Untersuchungen von Riemer und Kolleg\*innen signifikante extrinsische Motivationsaspekte bei den Lernenden, die sich durch externe und introjizierte Verhaltensregulationen äußern (vgl. Riemer, 2022, S. 12-13). Die Lerner\*innen motivieren sich hauptsächlich durch das Streben nach positiven schulischen Leistungen und der damit verbundenen sozialen Anerkennung durch Lehrkräfte und Eltern. Im Zeitraum der Datenerhebung zwischen April und Juni 2023 war die Sprache an den Schulen in São Tomé offiziell ein Wahlfach, jedoch ist unklar, in welchem Umfang die Schüler\*innen sich dieser Realität bewusst waren. Die Erhebungsergebnisse zeigten, dass 57 Prozent der Befragten bevorzugten, Deutsch zu wählen, was auf den Status der Sprache als Wahlfach während der Untersuchung hinweist.

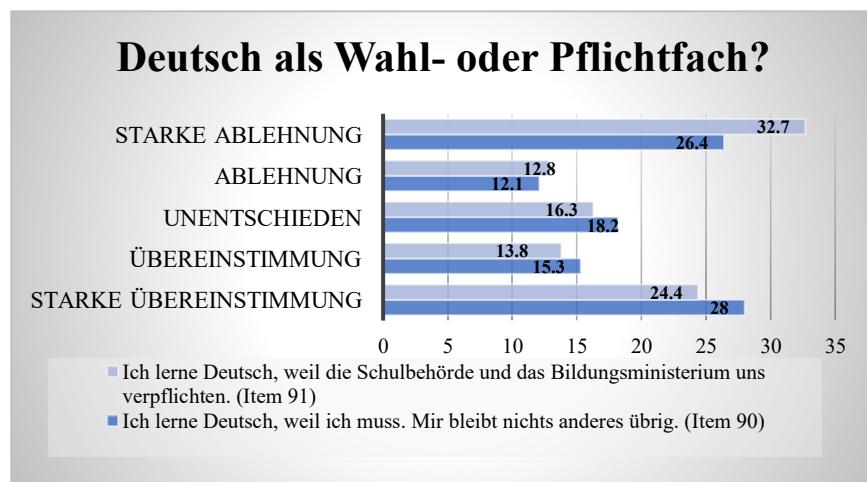


Abbildung 2: Übersicht der Ergebnisse (%) der Items 90 und 91 in Bezug auf Ergebnis 3 nach Riemer (Eigene Darstellung)

Hinsichtlich der Motivationslage lassen sich trotz der vorherrschenden extrinsischen Faktoren auch intrinsische und instrumentelle Motivationen identifizieren, wie zum Beispiel das Interesse an der deutschen Sprache und das Bedürfnis nach interkulturellem Austausch. Die Daten zeigen, dass fast 82 Prozent der Schüler\*innen Deutsch lernen, um gute Noten zu erlangen, und 55 Prozent der Befragten das Feedback ihrer Lehrkräfte als erheblich erachten. Ferner äußern Lernende den Eindruck, dass ihre Deutschkenntnisse ihnen gesellschaftliche Anerkennung verschaffen. Dennoch sind auch Aspekte wie Sprechangst und Selbstzweifel zu beobachten, die auf einen inneren Druck hinweisen, dem die Schüler\*innen ausgesetzt sind, und die Teil ihrer introjizierten Verhaltensregulation darstellen. Angesichts der bevorstehenden Umwandlung des Wahlfachs Deutsch in ein Pflichtfach im Sekundarschulbereich wird die Notwendigkeit für weiterführende Forschungen und Analysen in diesem Kontext deutlich.

Ein wesentlicher Aspekt, der die Motivation der Deutschlernenden auf São Tomé beeinflusst, ist das begrenzte Umfeld zur Anwendung ihrer Sprachkenntnisse außerhalb der Unterrichtsstunden. Riemer (2022, S. 11) hebt hervor, dass selbstbestimmte Motivation der Lernenden erst dann aufkommt, wenn sie den praktischen Nutzen ihrer Fremdsprachenkenntnisse erkennen. Die Anwendung der deutschen Sprache im Alltag stärkt das Bewusstsein für ihre Bedeutung und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Ein künftiger positiver Trend zeigt sich im Schuljahr 2023/24, in dem Schulen Deutsch-AGs anbieten, um den Lernenden zusätzliche Gelegenheiten zu schaffen, mit der Sprache in Kontakt zu treten. Ein Auslandsaufenthalt könnte sich in dieser Hinsicht als förderlich erweisen, was von den Lernenden als vorteilhaft angesehen wird. 50 Prozent der Befragten sind der Meinung, dass ein Aufenthalt im deutschsprachigen Raum den L2-Erwerb erheblich beschleunigen könnte. Diese Erkenntnisse unterstreichen die

Bedeutung externer Anreize und persönlicher Erfahrungen beim Erlernen einer Fremdsprache und weisen auf den Wert zwischenmenschlichen Kontakts hin, der als entscheidend für die Sprachbeherrschung erachtet wird.

#### **Ergebnis 4: Deutschlehrkräfte sind starke (De)-Motivatoren**

Riemer (2022, S.13) identifiziert die unterrichtsmethodischen Variablen und die Person der LEHRKRAFT als wesentliche Motivationsfaktoren im Lernprozess. In der spezifischen Situation der Deutschlernenden auf der Insel São Tomé zeigt sich, dass die Lehrkräfte eine herausragende Rolle einnehmen, indem sie für die Schüler\*innen eine wesentliche Inspirationsquelle darstellen (vgl. Riemer 2022, S. 13). Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass über die Hälfte der Deutschschüler\*innen ihre Lehrkräfte als nett, erklärungsstark und motivierend wahrnehmen und zudem den Unterricht als abwechslungsreich empfinden. Auffällig ist die Verwendung der deutschen Sprache als Unterrichtssprache, die von 123 Schüler\*innen (38 Prozent) bestätigt wird. Dies unterstreicht die hohe Relevanz des Kommunikationsmotivs, da 47 Prozent der Befragten den Wunsch äußern, sich mit ihren Lehrkräften auf Deutsch zu unterhalten. Um die didaktisch-methodischen, sprachlichen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrenden zu fördern, ist die Teilnahme an Fortbildungen entscheidend. Es gibt auf São Tomé bislang keine spezifischen Angebote für ausgebildete DaF-Lehrkräfte<sup>10</sup>. Die Entwicklung spezifischer Fortbildungsprogramme für ausgebildete Lehrkräfte ist von Bedeutung. Obwohl das Bestreben besteht, den traditionellen Frontalunterricht zu vermeiden, gibt es erhebliche Herausforderungen in der Praxis. Nicht alle Lehrkräfte und Schulen verfügen über die nötige technische Ausstattung. Es ist wichtig, moderne Lehrmethoden zu integrieren. Dennoch unternehmen die Lehrkräfte den Versuch, die Unterrichtsvariabilität durch unterschiedliche Sozialformen, Medieneinsatz und Methodenwechsel zu maximieren. Der Deutschunterricht an den fünf Gymnasien in São Tomé wird von lokal ansässigen Deutschlehrkräften durchgeführt. Im Hochschulbereich São Tomés sind derzeit Dozierende mit unterschiedlichen Nationalitäten tätig<sup>11</sup>. Die Befragung unter 228 Lernenden ergab, dass für etwa 65 Prozent die Unterrichtsgestaltung durch Muttersprachler\*innen als besonders wichtig erachtet wird. Die induktive qualitative Inhaltsanalyse der Antworten ergab, dass die Subkategorie „Verbesserung der L2“ häufig genannt wurde, ebenso wie die Subkategorien „Wissenserweiterung“ und „bessere Sprachausbildung“. Dies deutet darauf hin, dass die Lernenden deutsche Muttersprachler\*innen als kompetentere Vermittler der deutschen Sprache wahrnehmen, da sie über native Sprachkompetenz, authentische Aussprache und kulturellen Hintergrund verfügen. Die theoretischen Vorteile muttersprachlicher Lehrkräfte liegen in ihrer vollständigen Sprachbeherrschung und der Fähigkeit authentischen sprachlichen Input zu vermitteln. Dennoch zeigt die Praxis ein differenzierteres Bild: die Schüler\*innen äußern Bedenken hinsichtlich der Interaktion mit Lehrkräften, die kein Portugiesisch sprechen - Schwierigkeiten bei Übersetzungen und der unterrichtlichen

Kommunikation wurden mehrfach als potenzielle Hintergründe angeführt. Die verdeutlicht, dass muttersprachliche Kompetenz nicht automatisch didaktische Eignung impliziert und dass erfolgreicher Sprachunterricht sowohl fachliche als auch methodische Qualifikationen erfordert.

Die empirische Untersuchung der LERNATMOSPHÄRE im Deutschunterricht auf São Tomé offenbart sowohl positive als auch Verbesserungswürdige Aspekte. Ein signifikanter Anteil der befragten Deutsch-Lerner\*innen, konkret 47,2 Prozent, evaluiert die Lernatmosphäre als angenehm, während 54 Prozent angeben, dass der Unterricht nicht als langweilig wahrgenommen wird. Darüber hinaus äußern 180 Lernende (51 Prozent) den Wunsch nach einem interessanten, abwechslungsreichen und motivierenden Unterricht. Dies steht im Kontrast zu den kritischen Rückmeldungen bezüglich der verwendeten LEHRMATERIALIEN UND -METHODEN, die als Verbesserungswürdig erachtet werden. Der Einsatz des Lehrwerks „Starten Wir! - A1“ (Kurs- und Arbeitsbuch) ist weit verbreitet, denn vier der fünf Gymnasien sind mit diesem ausgestattet. Ungefähr ein Viertel der Befragten bewertet das Lehrwerk als ausreichend und vielfältig, während ein Fünftel angibt, dass im Unterricht diverse Materialien eingesetzt werden. In einer Umfrage aus dem Schuljahr 2019/2020 wurde angemerkt, dass es entscheidend ist, dass jede\*r Deutsch-Lerner\*in ein eigenes Lehrbuch besitzt. Dieses sollte auch außerhalb des Unterrichts genutzt werden können, jedoch reicht das verfügbare Lehrwerk „Starten Wir! - A1“ allein für umfassendes selbständiges Lernen nicht aus. Alternativ sollten die Lernenden die Möglichkeit erhalten, Kopien der Lehrbücher anzufertigen. Der Wechsel zwischen den Sozialformen im Unterricht findet kaum statt und mündliche Übungen, wie Dialoge und Rollenspiele, nur in unzureichendem Maße. Die Mehrheit der Lernenden plädiert für eine Anpassung der LEHRMETHODEN im Deutschunterricht, da sie die aktuellen Unterrichtsmethoden als zu ähnlich dem Englisch- und Französischunterricht empfinden. Die Lernenden wünschen sich spezifischere, auf die Besonderheiten der deutschen Sprache zugeschnittene didaktische Ansätze, die der komplexeren Grammatikstruktur und den kulturellen Eigenarten des deutschen Sprachraums besser gerecht werden.

Obwohl die Lernatmosphäre von den Lernenden mit 47,2 Prozent als „stark angenehm“ bewertet wird, weisen die Ergebnisse darauf hin, dass eine größere Variation interaktiver und schülerzentrierter Lehrmethoden nicht nur das Interesse an der deutschen Sprache fördern, sondern auch die Lernmotivation der Lernenden steigern könnte. Die Relevanz der LERNINHALTE in Bezug auf die persönlichen und beruflichen Ziele der Lernenden ist ebenfalls von zentraler Bedeutung, da sie den praktischen Nutzen ihrer Sprachkenntnisse erkennen und somit motivierter lernen. Eine curriculare Gestaltung, die sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert, sowie der Einsatz adäquater und interessanter Lehrmaterialien könnten zu einer signifikanten Steigerung der Effektivität des Spracherwerbs führen.

## Ergebnis 5: Deutsch zu können ist etwas Besonderes

In der Gesellschaft gilt die Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift oft als ein herausragendes Merkmal, das nicht nur sprachliche Kompetenz, sondern auch kulturelle und intellektuelle Tiefe signalisiert. Gemäß Riemer (2022) wird Englisch als normatives Kommunikationsmittel betrachtet, während die deutsche Sprache nicht denselben Grad an voraussichtlicher Akzeptanz erreicht. Riemers Studie zeigt, dass Deutsch-Studierende die Sprache oft als besonders anspruchsvoll empfinden, was letztendlich zu einem Prestigegegewinn führt. Riemer erkennt verschiedene Muster, die den Prestigegegewinn unterstützen, wie das „Exoten-Motiv“. Die deutsche Sprache wird oft als Ergänzung zu bestehenden Englischkenntnissen wahrgenommen und als eine weniger häufig erlernbare und als schwierig empfundene Sprache angesehen (vgl. Riemer, 2022, S. 12). In verschiedenen Situationen, z.B. in der mehrsprachigen Gesellschaft<sup>12</sup> São Tomé und Príncipes, wo die lokale Bevölkerung Englisch oder Französisch (erste oder zweite Fremdsprache) spricht, ist Deutsch eine wichtige Ergänzung im Sprachrepertoire der Lernenden (vgl. Riemer, 2022, S. 12). Die Studie zeigt, dass 70 Prozent der Befragten die Verwendung der deutschen Sprache als wichtig betrachten, um über Englisch und Französisch hinauszugehen. Die Studienteilnehmer\*innen zeigen ein starkes Bewusstsein für die Vorteile von Mehrsprachigkeit. Das Erlernen zusätzlicher Fremdsprachen ist bedeutsam, um sich im Bildungsbereich abzuheben und einen Wettbewerbsvorteil zu haben. Außerdem soll die deutsche Sprache in São Tomé und Príncipe an Bedeutung gewinnen. Das Lernen von mehreren Sprachen gilt als kulturelles und intellektuelles Kapital. Für 68 Prozent der Befragten ist das Erlernen der deutschen Sprache eine Herausforderung, die jedoch von 58 Prozent der Lernenden als willkommene Gelegenheit angesehen wird, sich dieser Herausforderung zu stellen.

Die Studie zeigt, dass die Beherrschung der deutschen Sprache in den Schulen auf der Insel São Tomé als das „Exoten-Motiv“ von Riemer angesehen werden kann. Die Analyse der Umfrageergebnisse zeigt, dass die Aussage „Ich lerne Deutsch, weil ich stolz bin, Deutsch zu können.“ den höchsten Mittelwert von 2,0932 (2 = „Übereinstimmung“) erreicht und von 62 Prozent der 322 befragten Deutschlernenden befürwortet wird. Die Zahl zeigt eine starke emotionale Verbundenheit mit der deutschen Sprache im Vergleich zum Portugiesischen. Das Interesse am Deutschlernen könnte durch die geringe Verbreitung der Sprache auf dem Archipel und die damit verbundenen Schwierigkeiten zunehmen. Außerdem finden 58 Prozent der Befragten Deutschkenntnisse besonders, und 57 Prozent möchten auffallen, wenn sie Deutsch sprechen. Dies zeigt den steigenden Prestige und Identifikationsfaktor der deutschen Sprache in dieser Situation. Die Schüler\*innen streben nach einem speziellen Ruf innerhalb und auch außerhalb der Gesellschaft in São Tomé und Príncipe. Das kann in den Antwortmöglichkeiten (qualitative induktive Inhaltsanalyse) gezeigt werden.

## „Exoten-Muster“

Nr.	Antwortmöglichkeit (Portugiesisch)	Antwortmöglichkeit (übersetzt)
1	Porque a língua alemã faz você sentir importante.	Weil die deutsche Sprache einem das Gefühl gibt, wichtig zu sein.
2	Quero ser conhecido (pelas pessoas).	Ich möchte (von den Menschen) bekannt sein.
3	Eu até me vejo como um diplomata em línguas, em anunciar o meu nome e ser conhecida no meu país e outros.	Ich sehe mich sogar als Sprachdiplomat*in, indem ich meinen Namen bekannt gebe und in meinem Land und anderen bekannt bin.
4	Tornar-me uma pessoa importante e exibida na sociedade.	Eine sichtbare und wichtige Person in der Gesellschaft werden.
5	Porque vai ser importante na sociedade	Weil es in der Gesellschaft wichtig sein wird.
6	Futuramente, em São Tomé, o alemão poderá se tornar uma língua fortemente ativa na sociedade.	In der Zukunft kann Deutsch auf São Tomé und Príncipe eine starke aktive Sprache in der Gesellschaft werden.
7	Porque a língua alemã já tem um papel em S. Tomé. (2)	Weil Deutsch bereits eine (wichtige) Rolle auf São Tomé spielt.
8	Alemão é muito importante para S. Tomé e Príncipe. (2)	Deutsch ist sehr wichtig für São Tomé und Príncipe.
9	Porque vai ser uma língua valorizada no país.	Denn es wird eine geschätzte Sprache in diesem Land sein.

Tabelle 2: Übersicht der Antwortmöglichkeiten der Deutsch-Lernenden in Bezug auf das „Exoten-Muster“ (Eigene Darstellung)

Das „Exoten-Motiv“ wird um das „Exklusivitäts-Motiv“ ergänzt, wobei auf den einzigartigen Zugang zu dieser Sprache verwiesen wird. Der Terminus „Exklusivität“ impliziert ein gewisses Maß an Seltenheit oder Erlesenheit, was bedeutet, dass das entsprechende Wissen und die entsprechenden Fähigkeiten nur einem kleinen, spezifischen Personenkreis zugänglich sind. Historisch betrachtet wurde das Erlernen der deutschen Sprache während der Kolonialzeit, insbesondere in der gymnasialen Oberstufe<sup>13</sup>, als ein „Luxus“ betrachtet, der primär für die Kinder aus der „weißen“ Siedler\*innenschaft bestimmt war. Die Einführung der gymnasialen Bildung in São Tomé diente nicht der Förderung der einheimischen Bevölkerung, sondern der Erfüllung der Ansprüche der portugiesischen Siedler\*innen. Bis zur Unabhängigkeit der Insel im Jahr 1975 machten portugiesische Schüler\*innen, die Deutsch ab der zehnten Klasse wählten, die Mehrheit aus. Dies unterstreicht die exklusive Natur dieser Form der Sprachbildung. Ab dem Schuljahr 1967/68 erfolgte eine verstärkte Integration von Schüler\*innen aus São Tomé in diesen Prozess, wobei die Wahl des Faches Deutsch in der Regel mit einer akademischen Laufbahn in Rechtswissenschaften oder Germanistik assoziiert wurde (Jordão da Cruz, 2025, S. 173). Während der kolonialen Zeit wurde das Erlernen der deutschen Sprache als privilegierte Bildung angesehen und war überwiegend eine Wahl für Schüler\*innen, die akademische Exzellenz zeigten (Salvaterra, Danilo, persönliche Korrespondenz, Portugal, 2023). Der Status des Deutschunterrichts wurde zudem durch die Einführung von Gebühren für Abendkurse, in denen Deutsch und Latein als die kostenintensivsten Fächer galten, weiter verstärkt (vgl. Jordão da Cruz, 2025, S. 173). Im Jahr 2018 wurde im Rahmen des Pilotenschulprojekts eine Zufriedenheitsbefragung unter den Deutschlernenden durchgeführt. Diese Befragung

ergab, dass eine signifikante Mehrheit den Wunsch äußerte, allen zehnten Klassen Zugang zu diesem Unterricht zu gewähren. Gleichzeitig zeigt die hohe Zustimmung zu der Aussage „Ich lerne Deutsch, weil es nur wenige lernen“, dass das „Exklusivitäts-Motiv“ auch in der gegenwärtigen Wahrnehmung der Deutschlernenden auf São Tomé nach wie vor eine bedeutende Rolle spielt. Diese Erkenntnisse stützen die These, dass das Erlernen der deutschen Sprache auf dem Archipel eine gewisse Exklusivität aufweist. Diese Exklusivität bezieht sich nicht nur auf die geringe Anzahl der Lernenden. Auch der Umstand, dass Deutsch als Fremdsprache in der lokalen Gesellschaft noch als Neuheit gilt, spielt eine Rolle. Dieser Kontext erlaubt wertvolle Einblicke in die kulturellen und sozialen Dynamiken rund um den Sprachunterricht auf São Tomé und wirft Fragen über Zugänglichkeit und Inklusion im Bildungssystem auf.

## Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen der Diskussion der Resultate erfolgt eine Auseinandersetzung mit den fünf wesentlichen vorgestellten Erkenntnissen der Untersuchung, die in einen internationalen und forschungsbasierten Kontext eingebettet sind. Die Analyse bestätigt signifikante Übereinstimmungen mit den Studien von Claudia Riemer und hebt die Relevanz von Motivation und Sprachlernattitüden in São Tomé und Príncipe hervor. Die vorliegende Untersuchung kommt zu dem Schluss, dass die Lernenden eine positive Einstellung gegenüber der deutschen Sprache und dem Fremdsprachenlernen im Allgemeinen aufweisen. Die Lernenden erkennen die Bedeutung der Sprache insbesondere im globalen Kontext und für ihre persönliche Entwicklung an. Dieses Ergebnis reflektiert internationale Tendenzen, die Riemer in ihren Studien ebenfalls festgestellt hat. Das starke Gefühl von Identität und Stolz wirkt sich positiv auf die Lernmotivation aus und hebt die Rolle emotionaler Bindungen hervor. Die Ergebnisse weisen auf eine Balance zwischen integrativen und instrumentellen Motivationen hin. Während integrative Motivationen, wie das Interesse an der deutschen Kultur, eine signifikante Rolle spielen, streben viele Lernende auch praktische Vorteile, wie berufliche Perspektiven, an. Dieser Dualismus entspricht den Mustern, die in internationalen Studien beobachtet wurden, und verdeutlicht die Komplexität der Motivationsdimensionen. Lehrkräfte spielen eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Motivation und des Lernklimas. Die Schüler\*innen betonen, dass Eigenschaften wie Freundlichkeit, Fachkompetenz und abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung wichtige Einflussfaktoren sind. Die Ergebnisse legen nahe, dass Lehrkräfte nicht nur als Wissensvermittelnde, sondern auch als Motivatoren wirken, was ihre zentrale Bedeutung im Lernprozess unterstreicht. Das Erlernen der deutschen Sprache auf dem afrikanischen Inselstaat São Tomé wird oftmals als eine „besondere“ Erfahrung wahrgenommen. Die Beherrschung der deutschen Sprache wird mit einem sozialen und akademischen Status assoziiert, was das sogenannte „Exoten-Motiv“ und „Exklusivitäts-Motiv“ trägt. Diese Faktoren tragen zur Attraktivität des Sprachlernprozesses bei und fördern die Motivation der Lernenden. Allerdings zeigen

Äußerungen von Deutsch-Lernenden auf São Tomé und Príncipe eine Unzufriedenheit mit der aktuellen Exklusivität des Deutschunterrichts. Ein signifikanter Anteil der Befragten fordert die Implementierung des Deutschunterrichts auf sämtlichen Bildungsstufen, beginnend ab der fünften bzw. siebten Klasse, sowie die Einführung von Deutsch als Pflichtfach. Diese Forderungen reflektieren den Wunsch der Lernenden, Deutsch als eine weit verbreitete und zugängliche Sprache zu betrachten, die nicht nur ihre Bildung, sondern auch ihre beruflichen Möglichkeiten bereichern kann. Die Analyse betont die Notwendigkeit, Deutsch in alle Schullehrpläne zu integrieren, um die Sprachverbreitung und damit verbundene Chancen zu fördern. Zudem wird sie als Katalysator für die soziale und wirtschaftliche Entwicklung des Archipels wahrgenommen. Die Resultate der Untersuchung zeigen eine grundsätzlich positive Einstellung zur deutschen Sprache auf São Tomé. Dennoch gibt es strukturelle Herausforderungen. Begrenzte Ressourcen und eine geringe Anzahl authentischer Anwendungsmöglichkeiten können den Lernfortschritt negativ beeinflussen. Diese strukturellen Hürden hemmen nicht nur die Motivation der Lernenden, sondern auch die Nachhaltigkeit der Sprachvermittlung insgesamt. Um diese Herausforderungen zu bewältigen, könnten Initiativen wie Austauschprogramme oder Kooperationen mit deutschsprachigen Institutionen wesentlich zur Schaffung authentischer Lernumgebungen beitragen. Solche Maßnahmen haben das Potenzial, die Lernmotivation signifikant zu erhöhen und die Integration der deutschen Sprache in das Bildungsangebot vor Ort zu fördern. Ein gezieltes Fördern von integrativen und instrumentellen Motivationen ist entscheidend. Engagierte Lehrkräfte spielen hierbei eine große Rolle. Ebenso wichtig sind durchdachte Programme. Diese Maßnahmen können Deutschlernenden auf dem Archipel langfristig attraktiv und effektiv machen.

## Anmerkungen

1 Die Abkürzung STP steht für „São Tomé und Príncipe“.

2 Im Falle São Tomés und Príncipes war die koloniale Metropole Portugal, die die Insel São Tomé Ende des 15. Jahrhunderts entdeckte. Die Inseln waren zum Zeitpunkt der Entdeckung unbewohnt. Die Inseln São Tomé und Príncipe durchliefen zwei Kolonisierungsphasen; die erste mit dem erfolgreichen Anbau von Zuckerrohr im 16./17. Jahrhundert sowie der zweiten, der Kultivierung von Kaffee und Kakao Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts.

3 Die Abkürzung DaF steht für „Deutsch als Fremdsprache“.

4 Claudia Riemer ist seit dem Sommersemester 2002 Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld.

5 Das explanativ-explorative Mixed-Methods-Design folgt einem sequenziellen Aufbau: quantitative Grundlagenerhebung mit anschließender qualitativer Vertiefung. Diese systematische Erklärung und Vertiefung identifizierter Motivationsmuster ermöglicht sowohl die Überprüfung theoretischer

Vorannahmen als auch die Generierung kontextspezifischer Erkenntnisse in einem bislang kaum erforschten Feld der lusophonen DaF-Motivationsforschung.

6 Riemer fordert die Implementierung qualitativer, hypothesengenerierender Forschungsansätze für die L2-Motivationsforschung. In ihrer Studie setzte sie eine Kombination unterschiedlicher qualitativer Methoden ein. Sie bevorzugt die Erhebung von erhobenen schriftlichen Sprachlernbiografien, die mittels einer recht offen formulierten Schreibaufgabe erhoben wurden (vgl. Riemer, 2013, S. 169-170).

7 L1 steht für Erstsprache.

8 Im vorliegenden Kontext wird die Bezeichnung L2 als Abkürzung für „Fremdsprache“ verwendet.

9 Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit der Frage, welche Berufe eine hohe Relevanz für die Beherrschung der deutschen Sprache aufweisen. Die Auswertung der Daten ergibt, dass die am häufigsten genannten Berufe in der Reihenfolge der Nennungen „DaF-Lehrkraft“ (52 Nennungen), „Sprachmittler\*in“ (30 Nennungen), „Übersetzer\*in“ (34 Nennungen), „Expert\*in (Deutschstudien)“ (26 Nennungen), „Reiseleiter\*in“ (7 Nennungen), „Anwalt/Anwältin“ (9 Nennungen), „Krankenschwester“ (1 Nennung), „Abgeordnete\*r“ (1 Nennung) und „Sonstige“ (16 Nennungen), sind.

10 Das Goethe-Institut Luanda, Angola, ist ab 2025 für São Tomé und Príncipe zuständig und plant, das Germanistische Institut als Testzentrum zu etablieren und 2025 Fort- bzw. Weiterbildungen im Bereich DaF für lokale Lehrkräfte anzubieten.

11 Derzeit sind an der Fakultät für Wissenschaft und Sprachen der Universität von São Tomé und Príncipe fünf Dozierende im Bereich DaF/DaZ bzw. Germanistik tätig: eine Deutsche, ein Portugiese, ein Luxemburger sowie zwei lokale Dozierende.

12 In der wissenschaftlichen Literatur werden die Inseln São Tomé und Príncipe als „mehrsprachiges Land“ mit einer „großen sprachlichen Vielfalt“ bezeichnet. Diese Realität wird manchmal mit der biblischen Episode der „Inseln von Babel“ verglichen. Die Amtssprache des Landes ist Portugiesisch, das mit drei weiteren portugiesischen autochthonen Kreolsprachen koexistiert, darunter das *Forro*, *Anguéné*, *Lung'ie* sowie das Kapverdische Kreol. Darüber hinaus existieren verschiedene Mikro- und Makrovarietäten des Portugiesischen (Hagemeijer, 2009, S. 1). Fremdsprachen, die an den Schulen unterrichtet werden, sind Englisch, Französisch und Deutsch. Das Konfuzius-Institut bietet Mandarinkurse an der Universität von São Tomé und Príncipe an.

13 Der Begriff „gymnasiale Oberstufe“ in kolonialen Zeiten auf São Tomé und Príncipe bezieht sich auf die Klassenstufen zehn und elf. Bekannt unter Bezeichnungen wie *Curso Complementar*, Ergänzungskurs oder auch voruniversitärer Kurs, handelte es sich um den dritten Zyklus im Sekundarschulbereich.

## Literatur

DECI, EDWARD L. & RYAN, RICHARD M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

DÖRNYEI, ZOLTÁN 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*. 78, S. 273-284.

- DÖRNYEI, ZOLTÁN & TAGUCHI, TATSUYA 2009. *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing.* 2. Ausgabe, New York: Routledge.
- DÖRNYEI, ZOLTÁN & USHIODA, EMA 2010. *Teaching and Researching Motivation.* 2. Ausgabe, New York: Routledge.
- GARDNER, ROBERT C. 1985. *Social Psychology and Second Language Acquisition. The Socio educational Model.* London: Edward Arnold.
- GARDNER, ROBERT C. & LAMBERT, WALLACE E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* New York: Newbury House.
- HAGEMEIJER, TJERK 2009. As Línguas de S. Tomé e Príncipe. In: *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola.* ISSN 1646-7000, S. 1-27.
- HUSSY, WALTER, SCHREIER, MARGRIT & ECHTERHOFF, GERALD 2013. *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor.* 2. Auflage, Berlin: Springer Verlag.
- JORDÃO DA CRUZ, DIANA [2025]. *Postkoloniale Bildungsräume und DaF-Motivation - Historische Kontinuitäten und zukunftsorientierte Didaktik in São Tomé und Príncipe.* Doktorarbeit. Unveröffentlicht.
- JORDÃO DA CRUZ, DIANA [2024]. A língua alemã - uma realidade nos currículos coloniais do ensino secundário nas províncias ultramarinas? O caso dos países lusófonos de África - uma abordagem histórico-educativo. In: Anette Kind & Simone Auf der Maur (Hrsg): *O ensino do alemão como língua estrangeira na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - do passado ao presente.* Contributos no âmbito do 1º Simpósio Internacional da Língua Alemã no Países de Língua Portuguesa (SILAPP). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto, S. 6-28.
- KUCKARTZ, UDO 2014. *Mixed-Methods Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren.* Wiesbaden: Springer VS.
- RIEMER, CLAUDIA 2013. Successful language learners. In: M. Byram & A. Hu (Hrsg.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning.* 2. Ausgabe, S. 671-674. New York: Routledge.
- RIEMER, CLAUDIA 2016. L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. *Fremdsprachen Lehren und Lernen.* 45, 2, S. 30-45.
- RIEMER, CLAUDIA 2019. Stärkung der Motivation zum Deutschlernen. In: Ulrich Ammon & Gabriele Schmidt (Hrsg.). *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte.* S. 365-379. Berlin, Boston: De Gruyter.
- RIEMER, CLAUDIA 2022. *Was Deutschlernende berichten. Und was wir daraus über Motivation und Motivierung lernen können.* Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.
- RIEMER, CLAUDIA 2023: (Keine?) Sprachen- und Regionenspezifik in der L2-Motivationsforschung. Überblick über den Stand der Forschung. In: Laura Auteri, Natascia, Barrale, Arianna Di Bella &

Sabine Hoffmann (Hrsg). *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive*. Akten des IV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (ICG), Bd. 3, Berlin u.a.: Peter Lang, S. 385-396.

ROCH, SVENJA 2017. Der Mixed-Method-Ansatz. In: Jens Winkel, Wolfgang Fichten & Kirsten Großmann (Hrsg.). *Erhebungsmethoden. Forschendes Lernen an der Europa-Universität Flensburg*. Schriften zur Professionalisierung im Rahmen einer phasenübergreifenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SPiRaLe), S. 95-110.

RTP AFRICA 2024. São Tomé e Príncipe - 2023 foi o ano de maior fluxo turístico no arquipélago. Online verfügbar über: [São Tomé e Príncipe - 2023 foi o ano de maior fluxo turístico no arquipélago - RTP África](#) Letzter Zugriff: 05.02.2025.

SCHLAK, TORSTEN, BANZE, KATHRIN, HAIDA, JUSTINE, KILINC, TEFIDE, KIRCHNER, KATHARINA & TUNCAY, YILMAZ 2002. Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 7, 2, S. 2-23.

WEINER, BERNARD 1986. *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Springer.

## Digitalisierung im kamerunischen DaF-Unterricht

Zwischen Potenzial, Notwendigkeit und prekärer Realität – Eine kritische Synthese aktueller Forschungsbeiträge

**NGOEI N. NYADAO HAMADOU**

Universität Gießen

**BAKAIWE NGABRA JEAN MARIE**

Universität Bremen

### **Abstract**

GFL Teaching in Cameroon is undergoing far-reaching transformation as a result of the global digitalisation wave, which has been intensified by the pandemic. This article critically analyses the potential and challenges of digitally supported teaching and learning in the Cameroonian context. Based on an analysis synthesising recent research, it is argued that there is a tension between technological possibilities, didactic necessity, and limiting infrastructural, institutional, and competence-based realities. The article argues that the sustainable integration of digital media requires a holistic approach that goes beyond merely using tools. Targeted political, institutional and training measures are needed to comprehensively promote digital competence among teachers and learners, and to overcome the digital divide.

### **Einleitung**

Deutsch als Fremdsprache (DaF) hat in Kamerun, einem von offizieller Zweisprachigkeit (Französisch/Englisch) sowie einer enormen Vielfalt lokaler Sprachen geprägten Land, eine lange Tradition und gewinnt zunehmend an Bedeutung (vgl. Nanga-Me-Abengmoni 2023). Der DaF-Unterricht findet dabei in einem komplexen bildungspolitischen und sozioökonomischen Umfeld statt, das traditionell vor erheblichen Herausforderungen steht (Ressourcenknappheit, große Klassen, curriculare Fragen). Die globale Digitalisierungswelle, die durch die seit Anfang 2020 andauernde Corona-Pandemie massiv beschleunigt wurde, hat diesen Kontext jedoch fundamental verändert und eine teils überstürzte, teils ambitionierte Hinwendung zu digitalen Lehr- und Lernformen erzwungen (vgl Kana 2023; Nanga-Me-Abengmoni 2022). Diese Entwicklung offenbart ein signifikantes Spannungsfeld: Einerseits birgt die Digitalisierung unbestreitbare Potenziale zur Modernisierung des DaF-Unterrichts, zur Förderung von Lernautonomie und Motivation sowie zur Überwindung räumlicher Distanzen (vgl. Kana 2023; Nanga-Me-Abengmoni 2021). Andererseits trifft dieser digitale Imperativ auf eine Realität, die von gravierenden infrastrukturellen Defiziten (Stromversorgung, Internetzugang, Geräteverfügbarkeit), inkonsistenten institutionellen Rahmenbedingungen (z. B. offizielles Handyverbot an Schulen vs. de-facto-Nutzung) sowie erheblichen Kompetenzlücken bei Lehrenden und Lernenden geprägt ist (vgl. Nanga-Me-Abengmoni 2022; Kana 2023; Ngoei 2025).

Vor diesem Hintergrund ergibt sich die zentrale Problematik dieses Artikels. Inwiefern offenbart die forcierte Digitalisierung des DaF-Unterrichts in Kamerun – insbesondere durch die Corona-Pandemie – ein Spannungsfeld zwischen technologischem Potenzial, didaktischer Notwendigkeit sowie tiefgreifenden infrastrukturellen, institutionellen und kompetenzbasierten Herausforderungen? Welche integrativen Lösungsansätze sind vor diesem Hintergrund erforderlich? Ziel dieses Beitrags ist es, durch eine kritisch-synthetisierende Analyse relevanter Forschungsarbeiten der letzten Jahre die Facetten dieses Spannungsfeldes systematisch herauszuarbeiten. Dabei sollen die spezifischen Herausforderungen im kamerunischen Kontext beleuchtet sowie die Beiträge verschiedener Autoren kontrastiert und kritisch gewürdigt werden. Aufbauend auf dieser Analyse werden abschließend Perspektiven und konkrete Vorschläge für eine nachhaltige und didaktisch sinnvolle Integration digitaler Medien in den kamerunischen DaF-Unterricht entwickelt.

### **Theoretischer Rahmen und methodischer Zugang**

Die Untersuchung verortet sich im Bereich der Fremdsprachendidaktik, konkret der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (DaF) im tertiären Bildungskontext Kameruns, wo Deutsch oft als Tertiärsprache (DaT) nach Französisch und Englisch gelernt wird (vgl. Kenné 2023). Zentrale Konzepte sind Mediendidaktik – verstanden als die Disziplin, die sich mit den Funktionen, der Auswahl, der Entwicklung, der Herstellung und der Gestaltung sowie den Wirkungen von Medien in Lehr- und Lernprozessen befasst (Kana 2023: 1) – und digitale (Medien-)Kompetenz. Letztere wird hier nicht nur als instrumentelle Fähigkeit zur Bedienung von Hard- und Software verstanden, sondern im Sinne eines umfassenderen Modells, wie es beispielsweise von Baacke (1997) entwickelt wurde. Dieses Modell umfasst Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung ein und betont die kritisch-reflexive sowie ethische Dimension. Begriffe wie „Blended Learning“ und „M-Learning“ (Mobiles Lernen) werden ebenfalls aufgegriffen, da sie spezifische Facetten des digital gestützten Lernens beschreiben, die in den analysierten Quellen thematisiert werden (vgl. Nanga-Me-Abengmoni 2021; Kenné 2023).

In ihrem Artikel „Digitale Bildung“ gehen Knoth und Haider (2022: 113 ff.) auf die theoretische Basis zur Legitimierung der Digitalisierung im Sachunterricht ein. Neben der Betrachtung grundlegender Faktoren – nämlich der Corona-Pandemie, der Möglichkeit zur Verbreitung von Daten durch Internetdienste wie das World Wide Web und der Einführung von Web 2.0 – die das Terrain für die Umsetzung der Digitalisierung vorbereitet haben, sehen sie die Förderung digitaler Bildung als unabdingbare Voraussetzung für die Implementierung der Digitalisierung in der Schule. Die Veränderung, die das Aufkommen digitaler Medien in der Gesellschaft ermöglicht hat

und die sie zur Informationsgesellschaft gemacht hat, erfordert einen Paradigmenwechsel in der Bildungslandschaft. Diese Reformen im Bildungswesen sollten aus ihrer Sicht mit dem Erwerb mediennutzungsorientierter Kompetenzen seitens aller Akteure des Bildungsbereichs einhergehen. Deshalb vertreten sie folgende Meinung:

Die Informationsgesellschaft von heute erfordert in besonderem Maße eine spezielle Bildung. Es bedarf sowohl medienkompetenter Akteure (Schülerinnen und Schüler) als auch einer medienkompetenten Mediennutzung und medienkompetent erstellter Lernangebote.

Die digitale Bildung bildet dann einen wichtigen Rahmen für die Entwicklung digitaler bzw. Medienkompetenz. Knoth und Haider (2022: 113) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Verschiebung von Kompetenzen“. Aufgrund der Omnipräsenz digitaler Medien wird die Verwendung digitaler Medien in verschiedenen medienbasierten Unterrichtsformen wie E-Learning und Flipped Classrooms legitimiert. Die Medienbildung soll so gestaltet werden, dass sie die Lernenden effizient auf ihre Zukunft vorbereitet (vgl. Werner & Baumbach, 2021). Ngoei (2023) und Knoth und Haider (2022) sprechen in diesem Zusammenhang jeweils von „Future Skills“ bzw. dem „Zukunftsargument“. Außerdem soll die digitale Bildung eine lernwirksame Unterrichtsplanung ermöglichen. Knoth und Haider (ebd.: 17) fassen diese Realität der Digitalisierungsfaktoren wie folgt zusammen:

Da digitale Medien ein Bestandteil der Lebenswelt der Kinder sind, muss Kindern auch der technische und verantwortungsbewusste Umgang damit vermittelt werden. Da zu erwarten ist, dass die Technisierung in der Zukunft eher zu- als abnimmt, gewinnt diese Aufgabe an Bedeutung. Das Zukunftsargument ist ein weiteres wichtiges Argument. Durch eine ordentliche Vorbereitung auf digitale Medien werden Kinder auch auf ihre Zukunft vorbereitet. [...] Von digitalen Medien erwartet man neue Wege effizienten Lernens. Ebenso sollen sie auf Seiten der Lehrkraft effiziente Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung ermöglichen.

Knoth und Haider (ebd., S. 18) nennen als weitere Faktoren, die die Implementierung der Digitalisierung fördern, die technische Ausstattung bzw. digitale Infrastruktur von Schulen, die Ausbildung von Lehrkräften und die Bildungsgerechtigkeit. Diese Faktoren heben sowohl den technischen Aspekt als auch den inklusiven Mehrwert des Digitalisierungsprozesses hervor. Dabei werden die grundlegenden Akteure der Digitalisierung – die Lehrenden und die Lernenden – mit der Technik in Verbindung gebracht. Die Akteure sollen im Zentrum des Prozesses stehen, sodass keine der Komponenten beiseitegelassen bzw. benachteiligt wird. Deshalb muss der inklusive Auftrag der Digitalisierung unbedingt beachtet werden. Die Digitalisierung muss so umgesetzt werden, dass den schichtspezifischen Unterschieden Aufmerksamkeit geschenkt wird, um eine Beteiligung aller sozialen Komponenten zu gewährleisten.

Obwohl sich diese theoretische Analyse auf die Bedingungen für die Implementierung der Digitalisierung im Sachunterricht der Grundschule konzentriert, lässt sich die zugrunde liegende Theorie auch auf den DaF-Unterricht und jeden anderen Unterricht übertragen. Grein et al. (2023) legitimieren den Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht, indem sie sich auf verschiedene Aspekte der Digitalisierung stützen. Sie gehen zunächst von der Tatsache aus, dass digitale Medien in der heutigen Welt ein Bestandteil des alltäglichen Lebens geworden sind. Der Umgang, den Lernende mit diesen Medien pflegen, trägt dazu bei, dass sie den gesteuerten Bildungsprozess mit den für die Digitalisierung wichtigen digitalen Vorkenntnissen beginnen. Diese Tatsache drücken sie wie folgt aus:

Kinder wachsen in einer von Medien geprägten Umgebung auf - Computer und Laptops mit Internetanschluss, Tablets und Smartphones sind eine Selbstverständlichkeit in fast jedem Haushalt. Daher können heutige Lernende als sog. *Digital natives* bezeichnet werden, also als diejenigen, die den Umgang mit digitalen Medien meistern bevor sie in formelle Bildungsprozesse eintreten.

Außerdem greifen sie auf neurobiologische Befunde zur Förderung der Mehrkanaligkeit durch digitale Medien zurück, um den Mehrwert der Digitalisierung für den Fremdsprachenlernprozess zu erklären. Laut der neurobiologischen Forschung fördert der Einsatz digitaler Medien im Lernprozess die Mehrkanaligkeit. Diese ermöglicht die Aktivierung mehrerer für das Lernen wichtiger Sinnesorgane. Diesen Mehrwert des Einsatzes digitaler Medien im DaF-Unterricht erklären sie wie folgt:

Je mehr Wahrnehmungskanäle angesprochen werden, desto fester ist die Verknüpfung im Gehirn. „Je mehr Sinne in sprachlichen Netzen involviert sind, umso effizienter wird darin Sprache verarbeitet, gespeichert und abgerufen“ [...]. Der Einsatz digitaler Medien ermöglicht, dass im Fremdsprachenunterricht mehrere Sinne der Lernenden angesprochen (hören, sehen, klicken, verschieben, usw.) und dadurch Lernprozesse unterstützt und gefördert werden.

Durch diese Mehrkanalität wird eine aktive Verarbeitung von Sprachinformationen im Gehirn gefördert, was zu einem schnellen und nachhaltigen Festhalten von Wissen im Gehirn der Lernenden beiträgt. Wie Knoth und Haider (2022) betrachten auch Grein et al. (2023) Angebote digitaler Bildung im Rahmen der Ausbildung und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften als notwendige Bedingung für die Implementierung der Digitalisierung. Denn die Lehrkräfte müssen als Akteure sowohl des Lehr- als auch des Lernprozesses die nötige digitale Kompetenz erwerben. Medienbildungsangebote müssen daher Bestandteil der Curricula der Deutschlehrerausbildung und -weiterbildung sein. Grein et al. (2023) bringen diese Erfordernisse für die Medienbildung wie folgt zum Ausdruck.

---

<sup>1</sup> Rowsell & Collier 2016) zit. Von Grein (2023, S. 25)

Um den gerechtfertigten Einsatz von digitalen Medien vor allem im fremdsprachendidaktischen Kontext in der DaF-Community zu verankern, bedarf es einer gut durchdachten Transitionssdidaktik, d.h. erfordert werden Konzepte, die ein holistisches Medienbildungskonzept in der LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung vorsehen. Das bedeutet, dass angehende Lehrkräfte eine Art digitales Life-Long-Learning brauchen. Hierzu müssen in erster Linie die Curricula, nach denen LehrerInnen ausgebildet werden, medienpädagogische Inhalte und didaktisch-methodisches Know-How für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht enthalten. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte im Rahmen ihrer Weiter- und Fortbildung durchgehend mit neuen neurowissenschaftlichen, didaktischen, psychologischen und pädagogischen Erkenntnissen hinsichtlich des kindlichen Gebrauchs digitaler Medien bekannt gemacht werden.

Die heutige Informationsgesellschaft ermöglicht durch die Internetverbindung einen ständigen Abruf von Informationen in allen Lebensbereichen. Mit digitalen Medien wie mobilen Endgeräten kann fremdsprachliches Wissen jederzeit und überall abgerufen werden. Um von diesen Eigenschaften der digitalen Medien profitieren zu können, müssen sie sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts für Lernzwecke eingesetzt werden. Auf den Mehrwert des Einsatzes digitaler Medien im Fremdsprachenlernprozess wird wie folgt hingewiesen:

Mobile Endgeräte (z.B. Smartphones oder Tablets) ermöglichen eine erhöhte Mobilität bei Wissensrezeption und -produktion. Das Smartphone kann sowohl im klassischen Präsenzunterricht als auch auf dem Weg von der Schule nach Hause für (unter anderem) Sprachlernzwecke eingesetzt werden (z.B. durch Vokabellearnapps wie [www.quizlet.com](http://www.quizlet.com)). Somit verändert sich das Lernen aus örtlicher und zeitlicher Sicht. So können bestimmte M- oder E-Learning Sequenzen nicht nur als Belohnung oder Zusatz, sondern als integrale Bestandteile des modernen Präsenzunterrichts fungieren.

Anstatt eine neue empirische Studie durchzuführen, synthetisiert die vorliegende Arbeit die Ergebnisse bereits existierender Arbeiten. Dieser Ansatz nutzt die Tiefe der Einzelstudien und zeichnet gleichzeitig ein breiteres, synthetisierendes Gesamtbild des Forschungsgegenstands (vgl. Sandelowski et al. 1997; Sandelowski & Barroso 2003, 2007). Es handelt sich um eine explorative Herangehensweise, die darauf abzielt, Kontextwissen zu generieren und Phänomene in einem bisher wenig untersuchten Feld zu erfassen (vgl. Rosumeck et al., 2020). Dieser Ansatz ermöglicht die Identifizierung übergreifender Muster, die Bestätigung von Befunden über verschiedene Kontexte hinweg und die Entwicklung differenzierter Schlussfolgerungen zur Implementierung der Digitalisierung im kamerunischen DaF-Unterricht. Konkret werden übergeordnete Muster, Querverbindungen sowie potenzielle Spannungsfelder identifiziert und darauf aufbauend eine kohärente Argumentation im Hinblick auf die zentralen Forschungsfragen entwickelt. Ausgehend von den bereitgestellten Schlüsselartikeln von Kana Messeni

(2023), Onya (2024), Ngoei (2025) und Nanga-Me-Abengmoni (2021, 2022, 2023, 2025) sowie ergänzenden, relevanten Arbeiten (zum Beispiel Kenné (2023) und Massock & Ndindjock III (2020)) werden die zentralen Argumente, empirischen Befunde und Schlussfolgerungen der Autor:innen thematisch gebündelt, kontrastiert und kritisch analysiert. Das Ziel besteht darin, über eine reine Zusammenfassung hinauszugehen, die verschiedenen Perspektiven zu verknüpfen und so ein kohärentes, aber differenziertes Bild der komplexen Problemlage zu zeichnen sowie eigene argumentative Akzente zu setzen.

### **Thematische Kreuzanalyse: Spannungsfelder der Digitalisierung im kamerunischen DaF-Kontext**

Die Analyse der Forschungsliteratur offenbart mehrere zentrale Spannungsfelder, die den Paradigmenwechsel bzw. den Übergang vom analogen zum digitalen DaF-Unterricht im kamerunischen DaF-Unterricht charakterisieren.

#### **Digitale Kompetenz: Zwischen technischer Affinität und kritischer Distanz**

Ngoei (2025) identifiziert ein zentrales Paradoxon in der Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache: Studierende der ENS Maroua nutzen digitale Tools versiert und arbeiten kollaborativ, jedoch mangelt es ihnen an kritischer Medienkompetenz und ethischer Reflexion (z. B. Schutz vor Desinformation, Urheberrecht). Studierende der ENS Bertoua zeigen hingegen Defizite in der pragmatischen Anwendung und leiden unter veralteten Methoden, obwohl sie theoretisch geschult werden. Dieses Paradox deutet auf eine Lücke in der Ausbildung hin, die möglicherweise technische Fertigkeiten (Medienkunde/-nutzung nach Baacke) über kritisch-reflexive und ethische Aspekte (Medienkritik nach Baacke) stellt. Die Studie unterstreicht die Notwendigkeit, Medienkompetenz ganzheitlich zu fördern und nicht auf die Beherrschung einzelner Tools zu reduzieren. Kana (2023) bestätigt indirekt die Herausforderung der Lehrkompetenz, indem er aufzeigt, dass viele Lehrkräfte trotz der Verfügbarkeit zahlreicher Tools unsicher im Umgang mit ihnen oder ihrer didaktischen Integration sind. Die von ihm beschriebenen Tools (Book Creator, Etherpad, Kahoot etc.) bieten zwar Potenziale zur Förderung von Kreativität, Kollaboration und Motivation, doch ihr effektiver Einsatz hängt maßgeblich von der mediendidaktischen Kompetenz der Lehrkraft ab.

#### **Das Potenzial digitaler Medien versus limitierende Realitäten**

Mehrere Autoren heben das transformative Potenzial digitaler Tools und Methoden hervor. Kana (2023) betont die Möglichkeiten, Lernautonomie, Interaktion, Motivation und Interessenentwicklung durch den Einsatz von Online-Tools und Apps zu fördern.

Digitale Werkzeuge können Lehr- und Lernprozesse flexibilisieren, individualisieren und durch multimediale Elemente bereichern (Nanga-Me-Abengmoni, 2021). Die Notwendigkeit, digitale Kompetenzen als Schlüsselqualifikation für das 21. Jahrhundert zu vermitteln, wird ebenfalls unterstrichen (Ngoei, 2025; Kenné, 2023).

Laut Nanga-Me-Abengmoni (2025) liegen die Potenziale der Medienkompetenz im kamerunischen DaF-Unterricht vor allem darin, lebenslanges Lernen zu fördern und Lernende optimal auf akademische, berufliche sowie soziale Herausforderungen vorzubereiten. Durch den gezielten Einsatz digitaler Medien können sie kontinuierlich Kompetenzen entwickeln, die über das reine Sprachenlernen hinausgehen. Dazu gehört beispielsweise die Fähigkeit, digitale Materialien selbstständig zu recherchieren, sich online weiterzubilden und vielfältige Anwendungen sicher zu nutzen. Ein weiteres Potenzial besteht darin, die soziale Integration und die transdisziplinäre Kompetenzentwicklung zu stärken.

Demgegenüber steht jedoch eine prekäre Realität. Nanga-Me-Abengmoni (2022: 56–57) identifiziert massive infrastrukturelle Hürden: eine unzuverlässige Stromversorgung, einen mangelhaften und teuren Internetzugang sowie eine fehlende oder unzureichende Geräteausstattung bei Lernenden und Institutionen. Darüber hinaus gibt es Hürden bei der Vermittlung relevanter Medienkompetenzen, da nur ein Teil der Studierenden ausreichende Kenntnisse in Bereichen wie Literaturverwaltung, Datenanalyse oder der digitalen Aufbereitung linguistischer Korpora erwirbt. Dies gefährdet das lebenslange Lernen und stellt eine bedeutende Barriere dar, da die Fähigkeit, technische Probleme eigenständig zu lösen oder komplexe digitale Werkzeuge zu nutzen, nur unzureichend gefördert wird (vgl. Nanga-Me-Abengmoni 2025). Diese Defizite sind insbesondere in ländlichen Regionen gravierend (Kana 2023). Sie verschärfen die digitale Kluft und führen dazu, dass der Einsatz digitaler Medien oft auf eine „Faszination für technische Neuerungen“ reduziert wird, ohne dass sich ein pädagogischer Mehrwert einstellt (Ngoei 2025). Die hohen Kosten für digitale Medien und Endgeräte stellen eine zusätzliche Barriere dar (Nanga-Me-Abengmoni 2021).

Onya (2024) untersucht in seinen Forschungen empirisch die Rolle des Radios im DaF-Unterricht im kamerunischen Kontext. Laut Onya ermöglichen digitale Medien, interkulturelle Türen zu öffnen, und erweitern den Horizont der Lernenden und Nutzenden stark. So entstehen neue Perspektiven und ein größeres Weltverständnis, indem verschiedene Kulturen zugänglich gemacht und miteinander in Dialog gebracht werden (Onya 2024: 281). Digitale Radiosendungen und andere mediale Formate bieten die Möglichkeit für einen lebendigen, grenzüberschreitenden Austausch. Rubriken wie „Grüße aus Deutschland“ oder „Grüße aus Kamerun“ verringern beispielsweise das Gefühl der räumlichen Entfernung (ebd.: 279). Durch den Erwerb interkultureller und

medialer Kompetenzen, die digitale Medien unterstützen, können Studierende ihr Kompetenzportfolio erweitern und ihre Beschäftigungsfähigkeit verbessern. So eröffnen sich neue Berufsperspektiven im internationalen Journalismus, bei NGOs oder in Medienunternehmen (ebd.: 273). Die Nutzung von Radiosendungen, die mit einfachen technischen Mitteln (wie Batteriebetrieb) funktionieren, erleichtert gerade in infrastrukturell eingeschränkten Regionen den Zugang (ebd.: 280). Trotz der technischen Einfachheit von Radios gibt es Einschränkungen, beispielsweise durch Strommangel oder fehlenden Zugang zu geeigneter Technik, was den Einsatz digitaler Medien limitiert. Eine weitere Herausforderung sind die unterschiedlichen Sprachniveaus der Lernenden (z. B. A1 versus B2), da nicht alle Inhalte verstanden werden. Hier muss die Gestaltung der Inhalte genau abgestimmt sein. Für ein effektives Lernen und eine erfolgreiche Medienproduktion sind persönliche Erfahrungen, konkrete Beispiele und die Einbindung von Experten erforderlich. Dies ist jedoch nicht immer gegeben (ebd.: 278).

### **Institutionelle Ambitionen versus politische und curriculare Inkonsistenzen**

Die strategische Integration digitaler Technologien wird zwar politisch angestrebt (Ngoei 2025: 8), doch die Umsetzung bleibt oft punktuell und inkonsistent. Kana (2023) weist auf die paradoxe Situation hin, dass die Nutzung von Smartphones an Schulen offiziell oft verboten ist, während gleichzeitig digitale Lösungen wie das MINESEC Distance-Learning Center propagiert werden. Laut Expertenmeinung krankt diese ministerielle Initiative jedoch an mangelnder Interaktivität und fördert eher passive Rezeption statt aktiver Auseinandersetzung (Kana 2023: 25).

Zudem fehlt es an einer systematischen Verankerung digitaler Methoden und Mediendidaktik in den Curricula und der Lehrerausbildung (Nanga-Me-Abengmoni 2022; Kenné 2023). Selbst vielversprechende internationale Kooperationsprojekte wie Dhoch3 stoßen auf institutionelle Hürden und werden nicht als offizielle Studienangebote anerkannt (Nanga-Me-Abengmoni 2023: 88). Es besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen den bildungspolitischen Ambitionen und der gelebten Realität an Hochschulen und Schulen.

### **Notwendige Kompetenzentwicklung versus bestehende Defizite**

Für die effektive Nutzung digitaler Medien sind spezifische Kompetenzen bei Lehrenden und Lernenden erforderlich. Kana Messeni (2023: 1) stellt fest, dass Lehrkräfte oft nicht über „genügend medientechnische Kompetenz im Umgang mit digitalen Tools und Apps“ verfügen. Ngoei (2025) bestätigt dies und stellt zwar Unterschiede zwischen Hochschulstandorten fest, sieht aber generell einen Bedarf an systematischer Förderung

digitaler Lehrkompetenzen. Die Ausbildung an den pädagogischen Hochschulen scheint Mediendidaktik bisher kaum zu berücksichtigen (Nanga-Me-Abengmoni, 2022).

Bei den Lernenden ergibt sich ein paradoxes Bild. Einerseits bringen sie als Digital Natives oft eine hohe instrumentelle Affinität zu digitalen Werkzeugen mit (Kana 2023), andererseits fehlt es ihnen häufig an kritischer Distanz und Medienkompetenz im Sinne Baackes (Ngoei 2025). Ngoei (2025: 1) beobachtet an der ENS Maroua, dass Studierende E-Learning-Tools zwar sicher bedienen können, ihnen jedoch die „notwendige kritische Distanz und Medienkompetenz“ fehlt. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer Förderung, die über reine Anwenderfertigkeiten hinausgeht.

### **Didaktische Innovation versus Persistenz traditioneller Muster**

Die Digitalisierung erfordert neue didaktische Ansätze. Kana (2023) plädiert für Methoden, die Schüleraktivierung, kollaboratives Arbeiten und Lernautonomie fördern, und sieht in diesem Zusammenhang Potenzial für digitale Tools. Er kritisiert jedoch die mangelnde Interaktivität der offiziellen Distance-Learning-Angebote. Ngoei (2025) stellt die digitale Mühelosigkeit an der ENS Maroua den „veralteten Lernmethoden“ an der ENS Bertoua gegenüber, wo die Theorie die Praxis zu überlagern scheint. Nanga-Me-Abengmoni (2023) argumentiert für die Notwendigkeit hybrider Lernsettings, die Präsenz- und Online-Phasen didaktisch sinnvoll verknüpfen. Kenné (2023) betont die Wichtigkeit kulturkontrastiver Ansätze auch im digitalen Raum, um interkulturelle Kompetenz zu fördern. Er stellt jedoch fest, dass die Praxis oft hinter den theoretischen Möglichkeiten zurückbleibt. Insgesamt zeigt sich, dass die bloße Verfügbarkeit digitaler Tools nicht automatisch zu didaktischer Innovation führt, sondern eine bewusste methodische Neuausrichtung erfordert, die oft noch aussteht.

### **Diskussion und Lösungsansätze für einen nachhaltigen digitalen DaF-Unterricht in Kamerun**

Die Querschnittsanalyse der Forschungsergebnisse verdeutlicht, dass die Digitalisierung des DaF-Unterrichts in Kamerun ein komplexes Phänomen ist, das durch einen großen Graben zwischen Potenzial und Realität gekennzeichnet ist. Zwar hat die Corona-Pandemie als Katalysator gewirkt und die Notwendigkeit digitaler Lösungen unübersehbar gemacht (Kana 2023; Nanga-Me-Abengmoni 2022), doch steht eine nachhaltige und pädagogisch sinnvolle Integration weiterhin vor erheblichen systemischen Herausforderungen.

Um diese Herausforderungen zu bewältigen und die Potenziale digitaler Medien für den DaF-Unterricht in Kamerun nutzbar zu machen, bedarf es eines integrativen und kontextsensitiven Ansatzes, der auf mehreren Ebenen ansetzt:

- **Politische und institutionelle Rahmenbedingungen:** Es braucht eine kohärente nationale Digitalisierungsstrategie für den Bildungssektor, die über punktuelle Initiativen hinausgeht und die infrastrukturellen Voraussetzungen schafft (Strom, Internet, Geräte) (Nanga-Me-Abengmoni 2022). Widersprüchliche Regelungen wie das Handyverbot müssen im Lichte der digitalen Notwendigkeiten überdacht und durch klare Richtlinien für eine pädagogisch sinnvolle Nutzung ersetzt werden (vgl. Kana 2023; Nanga-Me-Abengmoni 2021). Die institutionelle Anerkennung und Integration bewährter digitaler Lehr-/Lernmodule (wie Dhoch3) in die Curricula ist unerlässlich (Nanga-Me-Abengmoni 2023).
- **Lehrkräftequalifizierung:** Die Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrkräften muss *Mediendidaktik* und die *digitale Kompetenz* müssen fester und obligatorischer Bestandteil von Aus- und Fortbildungen von DaF-Lehrkräften sein. (Ngoei 2025; Kana 2023). Dies umfasst nicht nur instrumentelle Fertigkeiten, sondern insbesondere auch didaktisch-methodische Kompetenzen zur Gestaltung digitalen Unterrichts sowie die Förderung von Medienkritik (Ngoei 2025). Praxisorientierte, kontextualisierte Fortbildungsangebote, die auf die spezifischen Herausforderungen (z.B. geringe Bandbreite, heterogene Geräteausstattung) eingehen und sich auf die Entwicklung didaktischer und technischer Fähigkeiten konzentrieren, sind notwendig (vgl. Nanga-Me-Abengmoni 2022; Kenné 2023). Weiterhin wird die Bedeutung kollegialer Austausche bewährter Praktiken betont, um Lehrkräfte in den digitalen Kompetenzen zu stärken und eine kollegiale Unterrichtskultur zu etablieren (Nanga-Me-Abengmoni 2025).
- **Didaktik und Curriculumentwicklung:** Die Potenziale digitaler Medien müssen didaktisch erschlossen werden. Dies bedeutet, die Entwicklung und Implementierung hybrider Lernmodelle (Blended Learning), die Präsenz- und Online-Phasen sinnvoll verzahnen (Nanga-Me-Abengmoni 2023). Der Fokus sollte auf interaktiven, kollaborativen und autonomfördernden Lernsettings liegen (Kana 2023). Die Förderung kritischer Medienkompetenz bei Lernenden muss explizites Unterrichtsziel werden (Ngoei 2025). Kulturkontrastive Ansätze sollten auch digitale Räume und Ressourcen nutzen (Kenné 2023). Die Entwicklung von Lehrmaterialien und Handlungsanleitungen für den mediengestützten Unterricht sollen Lehrende bei der praktischen Umsetzung unterstützen (Nanga-Me-Abengmoni 2025).
- **Ressourcen und Zugänglichkeit:** Die Entwicklung und Bereitstellung von qualitativ hochwertigen, kontextuell angepassten digitalen Lernmaterialien, idealerweise als Open Educational Resources (OER), ist zentral. Lösungen für geringe Bandbreite (Low-Bandwidth-Solutions) und die Nutzung verbreiteter Plattformen (wie WhatsApp, jedoch mit didaktischer Rahmung, vgl. Kana 2023)

müssen exploriert werden. Strategien zur Überwindung der materiellen Zugangsbarrieren (Gerätepools, staatliche Subventionen) sind zu entwickeln (vgl. Nanga-Me-Abengmoni 2022). Der Einsatz von einfachen und robusten Medien wie batteriebetriebenem Radio ermöglicht die Effektivität Unterricht in Regionen mit eingeschränkter Stromversorgung und digitaler Infrastruktur (Onya 2024).

- **Förderung des Austauschs über digitale Medien:** Durch digitale Plattformen und Radioprogramme können dezentrale Lerngruppen vernetzt werden, wodurch ein kontinuierlicher Austausch und eine stärkere Motivation gefördert werden (Onya 2024).

## Schlussfolgerung

Die Digitalisierung bietet dem DaF-Unterricht in Kamerun eine historische Chance, stellt ihn aber auch vor immense Herausforderungen. Die analysierte Forschungsliteratur zeichnet einhellig das Bild eines sich im Umbruch befindlichen Sektors, der durch äußere Zwänge (Pandemie) und inneren Modernisierungsbedarf angetrieben, jedoch durch tiefgreifende strukturelle Probleme gebremst wird. Das technologische Potenzial für innovativere, flexiblere und potenziell reichweitenstärkere Lehr-Lern-Angebote ist unbestritten, wie die Arbeiten von Kana (2023) und Nanga-Me-Abengmoni (2021) aufzeigen. Mangelhafte Infrastruktur, fehlende oder inkonsistente politische Rahmenbedingungen und gravierende Kompetenzdefizite bei Lehrenden und Lernenden verhindern jedoch oft dessen Entfaltung (Nanga-Me-Abengmoni 2022; Ngoei 2025). Die zentrale Problematik des Spannungsfeldes zwischen Anspruch und Wirklichkeit kann nur durch einen koordinierten Mehrebenenansatz gelöst werden. Eine isolierte Fokussierung auf technologische Aspekte oder einzelne Akteursgruppen greift zu kurz. Notwendig ist eine systemische Perspektive, die Politik, Institutionen (Schulen, Hochschulen, Lehrerbildung), Lehrkräfte und Lernende gleichermaßen in den Blick nimmt und Maßnahmen in den Bereichen Infrastruktur, Politik, Qualifizierung und Didaktik miteinander verzahnt. Im Zentrum muss dabei die Förderung einer umfassenden digitalen Kompetenz stehen, die über instrumentelle Fähigkeiten hinausgeht und kritisch-reflexive sowie ethische Dimensionen einschließt (Ngoei 2025; Baacke 1997). Zukünftige Forschung sollte sich verstärkt der empirischen Untersuchung der Wirksamkeit spezifischer digitaler Methoden und Tools im kamerunischen Niedrigressourcen-Kontext widmen. Ebenso wünschenswert sind Langzeitstudien zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden und Lernenden sowie die Entwicklung und Evaluation kontextsensitiver digitaler Lehr-/Lernmaterialien und Fortbildungskonzepte. Nur durch eine Bündelung der Kräfte und einen kritisch-konstruktiven Dialog zwischen Forschung, Politik und Praxis kann die Digitalisierung zu einer echten Chance für die qualitative Weiterentwicklung des DaF-Unterrichts in Kamerun werden.

## Literatur

- BAACKE, DIETER (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- GARCIA, FRANCISCO & BREDELLA, LOTHAR (2010). Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Studien. Tübingen.
- BRINITZER, MICHAELA (2013). *DaF- Unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Auflage. Stuttgart.
- HAIDER, MICHAEL & KNOTH, SASKIA (2022). „Kompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt.“ *Digitalisierung in der Grundschule – Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht*. 56-70.
- HAIDER, MICHAEL & SCHMEINCK, DANIELA (2022). *Digitalisierung in der Grundschule: Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fach Sachunterrichts* (p. 227). Verlag Julius Klinkhardt.
- GREIN, MARION & STRASSER, THOMAS (2019). Lernen mit digitalen Medien aus neurobiologischer und fremdsprachendidaktischer Sicht. *Empfehlungen Goethe-Institut Zagreb*, 7-15.
- GREIN, M., & STRASSER, T., MATIJEVIĆ, M., VELIČKI, D., KNEŽEVIĆ, Ž. (2023). Empfehlungen zum mediengestützten Lehren und Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.
- KNEŽEVIĆ, Ž., PETRUŠIĆ, K., & JURKOVIĆ, M. (2023). *Lernen und lehren mit digitalen Medien im DaF-Unterricht* (2. Aufl., S. 25–27). München: Goethe Institut.
- MESSENI, ARISTIDE (2023). Mit Tools und Apps unterrichten: Fundiertheit und Nützlichkeit ihres Einsatzes im Kameruner DaF-Unterricht. In: Mbongué, J. (Hrsg.) (2023): RIGA, Vol. 1 [Deutsch im Zeitalter der verschiedenen Herausforderungen der Sprech- und Schreibfertigkeiten.] Richardson: IEM Press, S. 279-299.
- KENNÉ, AUGUSTIN (2023). Kulturkontrastive Grammatik und Förderung der interkulturellen Kompetenz im kamerunischen DaT Unterricht. Eine Fallstudie. *REDELENSY 003, 2020, pp. 446-465.*
- KMK (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter:[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie\\_neu\\_2017\\_datum\\_1.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf). Abgerufen am 04.08.2025
- KMK (2019). *Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre*. Verfügbar unter:[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/BS\\_190314\\_Empfehlungen\\_Digitalisierung\\_Hochschullehre.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/BS_190314_Empfehlungen_Digitalisierung_Hochschullehre.pdf). Abgerufen am 04.08.202.

MASSOCK, GEORGES. & NDINDJOCK III, ALAIN (2020). E-Learning an Kameruner Hochschulen im Kontext der Corona-Pandemie: Eine Fallstudie mit DaF-Lehrveranstaltungen an der ENS Yaoundé. *REDELENSY 003*, 2020, pp. 204 – 219.

NANGA-ME-ABENGMONI, LEONEL. (2021). M-Learning im kamerunischen DaF-Unterricht – Bestandaufnahme und Perspektiven. *REDELENSY 003*, 2020, pp. 395-410.

NANGA-ME-ABENGMONI, LEONEL. (2022). Quo vadis, DaF-Unterricht? Aktuelle und zukünftige Herausforderungen virtueller DaF-Lehrveranstaltungen an Kameruner Hochschulen im Kontext der Corona-Pandemie. *German as Foreign Language-Journal*, Nr. 1/2022, S. 41-67.

NANGA-ME-ABENGMONI, LEONEL. (2023). Kameruner DaF-Unterricht in der internationalen Kooperation: Vorschläge zur Implementierung des Dhoch3-Studienmoduls 2: „Lehr- und Unterrichtsplanung für DaF an Hochschulen und Schulen“ in der Deutschlehrerausbildung an der École Normale Supérieure Bertoua. In: *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*. Bonn: DAAD, S. 88-95.

NGOEI, HAMADOU. (2025). Digitale (Medien)Kompetenz von Absolventinnen der DaF-Lehrerinnenausbildung in Kamerun. Ergebnisse einer Studie in zwei Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht – MehrSprachen Lernen und Lehren (ZIF)*, Preprint.

ONYA, JACQUES. (2024). Sozioprofessionelles DaF-Lernen übers Radio und Berufsverbleib in Kamerun: eine empirische Absolventenstudie mit einer Schüler-und Studentengruppe in der Stadt Jaunde, Dissertation, Universität Augsburg.

ROCHE, JÖRG. (2010). Audiovisuelle Medien. In: Krumm, H.-J.; Fandrych, C.; Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2. Halbband. De Gruyter, 1243–1251.

ROWSELL, JENNIFER & COLLIER, DIANE R. (2016). Researching Multimodality in Language and Education. Heidelberg: Springer Verlag.

WERNER, THERES & BAUMBACH, STEFAN (2021): Lehrer\*innenbildung neu denken. Digitales Lehren lernen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Journal für LehrerInnenbildung 21 2, S. 56-64.

**Buchbesprechung:****Isabella Buck *Wissenschaftliches Schreiben mit KI.***

UVK Verlag 2025. ISBN: 9783825263652

**JULIA AUGART**

Universiteit van Amsterdam

Seit dem Launch von ChatGPT im November 2022 überschlagen sich die Meldungen zu Künstlicher Intelligenz und der Entwicklung neuer Möglichkeiten. Besonders im Bildungsbereich – ob Schule oder Hochschule – herrscht Unsicherheit darüber, welche Bedeutung generative KI für Lernen und (wissenschaftliches) Schreiben hat. Immer wieder wird gefragt, welche Prüfungsformate künftig geeignet sind und ob klassische Haus- oder Bachelorarbeiten an der Universität noch zeitgemäß sind.

In ihrem Band *Wissenschaftliches Schreiben mit KI* zeigt Isabella Buck, Schreibdidaktikerin an der Hochschule RheinMain, wie KI-Tools den wissenschaftlichen Schreibprozess unterstützen können, um „Denken zu entlasten, zu unterstützen und schließlich zu bereichern“ (Buck 2025, 15). Die wissenschaftliche Arbeit bleibt damit eine relevante Prüfungsform, denn laut Buck gewinnt der Schreibprozess durch den Einsatz von KI an Komplexität und die Texte an Qualität.

Der Band, den Buck zwischen Ratgeber und Lehrwerk verortet, verbinden fachliche Expertise zur generativen KI mit praxisnahen Anregungen für Lehrende und fortgeschrittene Studierende und umfasst fünf Kapitel. Zunächst erläutert Buck die Nutzungsmöglichkeiten der drei Hauptkapitel und schließt mit einem Ausblick auf künftige Entwicklungen.

Im einleitenden Kapitel zur Künstlichen Intelligenz erklärt sie die Funktionsweise generativer KI anhand anschaulicher Beispiele und legt damit eine solide technische Grundlage. Darüber hinaus sensibilisiert sie für Herausforderungen, die neben technischen auch rechtliche, ethische, politische, ökologische, datenschutzrechtliche, kognitive und epistemische Aspekte umfassen. Diese Themen wirken zwar nicht unmittelbar auf das wissenschaftliche Schreiben, sind jedoch Teil einer grundlegenden KI-Kompetenz.

Kapitel 3 widmet sich der Frage, wie man verantwortungsvoll mit KI schreibt. Buck führt den Begriff *AI-Leadership* ein, der eine konstruktive Zusammenarbeit von Mensch und Maschine beschreibt. Sie knüpft an das von Otto Kruse entwickelte und in der Schreibdidaktik weit verbreitete Prozessmodell (Planung, Recherche, Struktur,

Rohfassung, Überarbeitung) an und ergänzt es um den diskursiven Charakter des Schreibens. Besonders betont sie die rekursiven Elemente und die Bedeutung von Überarbeitungsphasen. Zugleich verdeutlicht sie, dass KI-Tools kritisches Denken nicht ersetzen, wohl aber bereichern können. Ein umfangreicher Teil ist dem Prompting gewidmet: Buck stellt Strategien, sprachliche Varianten und Formulierungshilfen vor, die eine präzisere Zusammenarbeit mit der KI ermöglichen. Auch wenn manche Hinweise inzwischen von neueren Modellen automatisiert umgesetzt werden, bleibt die Auseinandersetzung wertvoll für ein vertieftes Verständnis, wie KI arbeitet.

In Kapitel 4 beschreibt Buck verschiedene Tools, die die unterschiedlichen Phasen des Schreibens – von Themenfindung und Forschungsfrage über Recherche bis hin zur Textüberarbeitung – unterstützen können. Sie weist zugleich auf rechtliche Probleme hin, etwa wenn fremde Texte in KI-Tools eingespeist werden, und zeigt Alternativen auf. Besonders praxisnah ist die Vorstellung ihres eigenen Custom GPT, den sie als persönlichen Schreibassistenten entwickelt und beim Verfassen des Bandes eingesetzt hat.

Das abschließende Kapitel 5 trägt den Titel „Wohin die Reise (vielleicht) gehen wird“. Anhand von neun Thesen skizziert Buck mögliche Entwicklungen im Umgang mit KI, die sie jeweils sowohl in utopischer als auch in dystopischer Perspektive durchspielt, um Spannungsfelder sichtbar zu machen und Diskussionsanlässe zu bieten.

*Wissenschaftliches Schreiben mit KI* überzeugt nicht nur inhaltlich, sondern auch durch seine didaktische Gestaltung: klare Kapitelziele, ansprechende Grafiken, QR-Codes mit weiterführenden Materialien und prägnante „Takeaways“ am Ende jedes Abschnitts. Jedes Kapitel kann auch isoliert gelesen werden, womit der Band unterschiedlichen Wissensständen gerecht wird. Zugleich vermittelt der Band inmitten der Flut an KI-News längerfristig gültige Strategien, womit Buck eine Kritik, warum es in der sich so schnell entwickelnden und ändernden Welt der KI ein Buch braucht, vorwegnimmt. Des weiteren Buck betont, dass der Band nicht als Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten gedacht ist, sondern als Erweiterung um die Dimension KI. Deutlich wird damit, dass KI-Tools technische Hilfsmittel sind, die aber auch durchaus didaktische Innovationspotenziale bergen. Für Schule und Hochschule eröffnet sich damit ein Spannungsfeld: Einerseits ist KI längst verbreitet, andererseits fehlt oft eine systematische Förderung einer AI-Literacy oder auch einer AI-Leadership. Bucks Band zeigt Wege auf, wie diese Lücken geschlossen werden können.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Isabella Bucks *Wissenschaftliches Schreiben mit KI* durch eine gelungene Verbindung von Theorie, Praxis und Reflexion überzeugt. Die Autorin präsentiert KI-Tools nicht als Ersatz, sondern als bereicherndes Werkzeug

des wissenschaftlichen Schreibens, wenn sie reflektiert, verantwortungsbewusst und methodisch eingebunden werden. Der Band ist ein wertvoller Leitfaden für Studierende, Promovierende und Lehrende und vermittelt eine zentrale Botschaft: Die Verantwortung für den Text liegt beim Menschen.

## **,Diversität und Gedächtnis. Transkulturalität zwischen Deutschland, Namibia und Südafrika‘ – Lerneinheiten aus mehrjähriger transnationaler Zusammenarbeit**

Schon mehrfach wurde im eDUSA (2024) über eine seit 2021 bestehende Germanistische Institutspartnerschaft (GIP) berichtet, die zunächst zwischen der Universität Tübingen und der University of Namibia (UNAM) unter dem Titel *Diversität und Gedächtnis – namibische / deutsche Perspektiven* entstand. In gemeinsamen Lehr- und Forschungskonzepten befassten Kolleg:innen sich mit historischen und gegenwärtigen Konzepten und Problemstellungen von Diversität im (post-)kolonialen Gedächtnis in der deutschen und namibischen Literatur und Kultur des 20. und des 21. Jahrhunderts.

2022 schloss sich auch die Universität Pretoria der GIP an, die seitdem den Namen *Diversität und Gedächtnis. Transkulturalität zwischen Deutschland, Namibia und Südafrika* trägt. Gemeinsam wollten Kolleg:innen aus allen drei Ländern Lerneinheiten entwickeln, erproben und in ihren Studiengängen etablieren, durch unterschiedliche Modalitäten und Formen des Co-Teachings Kolleg:innenexpertise in Lehrveranstaltungen einbeziehen und durch kontinuierlichen Unterricht zu diesen Themen zumindest einen Teil der kolonialen Vergangenheit aufarbeiten. 2023 befassten sich die Kolleg:innen aus drei Ländern während eines Workshops in Pretoria mit dem Thema *Diversität, Gedächtnis und Veränderung*. Bei dem Workshop 2024 in Windhoek spielten *Erinnerung und Formen des Erinnerns und Erzählens* eine übergeordnete Rolle, während der Workshop in Tübingen 2025 vor allem der Dokumentation und Verschriftlichung der unterschiedlichen Lerneinheiten diente.

Um das Thema der GIP aus verschiedenen Perspektiven zu bearbeiten, wurden in je einer kulturwissenschaftlichen, einer literaturwissenschaftlichen und einer sprachwissenschaftlichen Gruppe das beschriebene Themenfeld erforscht und in gemeinsamen Lehr- und Forschungsvorhaben umgesetzt. Jede Gruppe setzte einen eigenen Themenschwerpunkt. Somit entstanden in einer Gruppe Lerneinheiten zu den Schwerpunkten *Erinnerung und Racial Passing*, mit Empörung und Rassismus als verbindende Faktoren. In der Gruppe *Postkoloniales und dekoloniales Erzählen und Erinnern* standen einerseits Texte im Mittelpunkt, die koloniale Gewalt und koloniales Erinnern erzählen, und andererseits Texte, die post- oder dekoloniale bzw. postmigrantische Gesellschaftskonstellationen aufsuchen. Die Gruppe untersuchte dabei insbesondere, wie Erinnerung sich in die narratologische Struktur der Texte einschreibt. Die dritte Gruppe positionierte sich stark im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) und setzte sich zum Ziel, durch ihre Lerneinheiten einen diversitätssensiblen Sprachgebrauch und die Befähigung zur sprachpraktischen Konfliktbewältigung zu vermitteln. Zu diesem Zweck wurde versucht, die

Argumentationskompetenz der Studierenden mit Blick auf historische und aktuelle Kontroversen unter Einsatz performativer Lehr- und Lernformate zu stärken und auszubauen.

Die vorliegenden Lerneinheiten, die unten innerhalb des Rahmens ihrer Arbeitsgruppen vorgestellt werden, sind das Ergebnis dieser jahrelangen produktiven Zusammenarbeit, die durch viel Arbeit, häufigen Austausch, sehr viel Inspiration und Begeisterung und manchmal auch durch Konfliktbewältigung geprägt war. Es war für alle Beteiligten eine sehr intensive und bereichernde Zeit. Dem DAAD sei für die finanzielle Unterstützung, die das Projekt überhaupt ermöglichte, sehr herzlich gedankt.

In der Arbeitsgruppe *Erinnerung und Racial Passing* wurden verschiedene Schwerpunkte gelegt, wovon Gedächtnis und Denkmäler einen Teil bilden. Damit setzt sich Marianne Zappen-Thomson auseinander. Der zweite Schwerpunkt bezieht sich auf *Racial Passing* und wird von Stephan Mühr erarbeitet. Es wird im Verlauf der Beiträge jeweils dargelegt, welcher Bezug zum Gesamtprojekt besteht, wie vorgegangen werden kann, um die Schwerpunkte sinnvoll in den Gesamtverlauf einzubetten und wie somit vorher festgelegte Lehr- und Lernziele verwirklicht werden können.

Indem sich die Studierenden mit der Vergangenheit des heutigen Namibias befassen, u.a. einen besonderen Fokus auf die deutsche Kolonialzeit legen, werden sie sich der Diversität in der historischen Entwicklung bewusst. Durch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Denkmälern haben sie die Möglichkeit das Gedächtnis im transkulturellen und (post)kolonialen Kontext zu erkennen.

Wie ein roter Faden zieht sich das Motiv der Empörung durch Mithu Sanyals Roman *Identitti* (2021), und zwar von unterschiedlichen ideologischen Positionen aus. Neben den aktuellen Fällen von Racial Passing, die sich fast durchweg als skandalös entfalten und die teilweise als Vorlagen für *Identitti* dienten (Rachel Dolezal), sind solche Fälle im südafrikanischen Kontext vor, während und auch noch nach der Apartheidszeit relativ verbreitet.

Als verbindende Faktoren der beiden Themengebiete dieser Gruppe haben sich die Aspekte der Empörung und des Rassismus herausgestellt. Während in dem Beitrag zu Racial Passing Empörung und Race ganz explizit thematisiert und diskutiert werden, sind beide Begriffe in dem Beitrag zu den Denkmälern eher unterschwellig ‚anwesend‘. Indem aufgezeigt wird, wie die verschiedenen Denkmälern die damaligen Ereignisse abbilden oder gar glorifizieren, stellt sich fast automatisch die Empörung ein und wird den Studierenden bewusst, was Rassismus bewirken kann.

In der Arbeitsgruppe *Postkoloniales und dekoloniales Erzählen und Erinnern* wurde zum einen untersucht, wie Kolonialismus und Kolonialgeschichte in der Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts erinnert wird. Betrachtet wurden dazu Texte aus der namibischen, der Schweizer, der DDR-Literatur und der deutschen Gegenwartsliteratur. Zum anderen wurde analysiert, wie sich der Prozess der Erinnerung sowie die daraus resultierenden Darstellungen postmigrantischer Gesellschaftstrukturen in die narratologische Struktur der untersuchten Texte einschreibt. Geleitet wurde die narratologische Analyse durch die Frage, inwieweit sich das erinnernde Erzählen der jeweiligen Texte als post- bzw. dekoloniales Erzählen fassen lässt.

Sylvia Schlettwein von der University of Namibia verfolgt in ihrer Einheit einen kreativen Erzähl- und Schreibansatz, um Studierenden anhand der biografischen Erzählung *Mama Penee. Eine Auseinandersetzung mit dem Genozid* von Uzavarua Ewald Katjivena einen Einblick in ein potentiell dekoloniales Erzählverfahren zu vermitteln, das sich aus der Übertragung mündlicher Erzählung in eine schriftliche Form ergibt.

Sigrid G. Köhler von der Universität Tübingen schlägt in ihrer Lerneinheit eine diversitätssensible Erweiterung des in Deutschland in der Lehre präferierten strukturalistischen Analysemodells vor. Am Beispiel von Sharon Dodua Otoos Erzählung *Herr Gröttrup setzt sich hin* zeigt sie, inwiefern eine diversitäts- und dekolonialitätssensible Analyse der Erzählinstanz, welche die sozialen, historischen, kulturellen und epistemologischen Grundeinstellungen der Erzählinstanz sichtbar macht, grundlegend für das Textverständnis ist. Im Anschluss an die Kritik postklassischer Narratologien und in Anlehnung an Wolf Schmids Analyseansatz zur Erzählinstanz entwickelt sie ein neues Analyseinstrumentarium.

Meja Ikobwa von der University of Pretoria setzt sich anhand von Jürgen Leskiens Tagebuchroman *Einsam in Südwest* und Lukas Bärfuss' *Hundert Tage* mit der Frage der literarischen Zeugenschaft des Genozids in deutschen kolonialen und nachkolonialen Kontexten Afrikas auseinander. Zentral ist hierbei die Multiperspektivität des Erinnerns und Gedenkens, die sich auf Theorien des sozialen und kollektiven Gedächtnisses stützt. Am Beispiel der Analyse des Films und Textes *Good Bye, Lenin!* wird aufgezeigt, welche Schwierigkeiten die Aufarbeitung der Vergangenheit mit sich bringt und wie diese im Hochschulunterricht didaktisch fruchtbar gemacht werden kann.

Die drei Einheiten aus der Gruppe *Postkoloniales und dekoloniales Erzählen und Erinnern* bilden so einen multiperspektivischen und -methodischen Einstieg in die zeitgenössische (afroasiatische) deutschsprachige und namibische Literatur, vor allem in der Auseinandersetzung mit ihren Formen und Verfahren des Erinnerns sowie mit ihren Repräsentationen von Kolonialismus und Kolonialgeschichte und deren Auswirkungen

auf die postmigrantische deutsche Gesellschaft bzw. die postkoloniale namibischen Gesellschaft.

Die aus der *DaF/DaZ-Gruppe* entstandenen Beiträge befassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Themenbereich *Erinnerung* und sind für verschiedene Zielgruppen konzipiert. So greift Henk van der Westhuizen in seiner Lerneinheit die Arbeit mit Erinnerungsorten im DaF/DaZ-Kontext auf und zeigt, wie Lernende in einem handlungs- und produktorientierten Unterricht für das Potenzial städtischer Erinnerungsorte und die damit einhergehenden gesellschaftlichen Diskurse sensibilisiert werden können.

In der von Doreen Bryant in Zusammenarbeit mit Alexandra Zepter entwickelten Lerneinheit steht der Ausbau der mündlichen Argumentationskompetenzen im sprachbildenden Geschichtsunterricht im Fokus. Am Beispiel einer Streitfrage zum Umgang mit kolonialen Denkmälern werden die Studierenden an den Einsatz performativer Techniken im Kontext fachbezogenen Argumentierens herangeführt. Die Studierenden sollen die sprachbildenden und motivationalen Potenziale performativer Elemente erkennen und in die Lage versetzt werden, diese Techniken in ihrer späteren Lehrpraxis anzuwenden, um so allen Schüler:innen auch bei komplexeren Sprachhandlungen Teilhabe zu ermöglichen.

## Racial Passing in Literatur aus Deutschland, Namibia und Südafrika

STEPHAN MÜHR

University of Pretoria

### Abstract

Wie ein roter Faden zieht sich das Motiv der Empörung durch Mithu Sanyals Roman *Identitti* (2021), und zwar von unterschiedlichen ideologischen Positionen aus. Neben den aktuellen Fällen von Racial Passing, die sich fast durchweg als skandalös entfalten und die teilweise als Vorlagen für *Identitti* dienten (Rachel Dolezal), sind solche Fälle im südafrikanischen Kontext vor, während und auch noch nach der Apartheidszeit relativ verbreitet. Das Moment der Empörung oder der Empörungsvermeidung über Racial Passing wurde in dieser Lehreinheit an zwei ausgewählten literarischen Texten mit dem in *Identitti* verglichen und zwar an Dalene Matthees Roman *Fielas Kind* (1.: 1985) und der Autobiografie *Where are you from? Playing White under Apartheid* (2016) von Ulla Dentlinger.

### Einführung

In allen drei Ländern sind die Gegenwartsgesellschaften durch racial Diversität geprägt, die nicht nur eine Herausforderung für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft darstellt, sondern auch für das Verständnis der Vergangenheit, da ein inklusives Verständnis von Diversität das gesellschaftliche Selbstnarrativ und damit das kulturelle Gedächtnis verändert. In Deutschland entsteht derzeit ein Bewusstsein dafür, dass die Folgen der deutschen Kolonialgeschichte Teil der nationalen Selbstbeschreibung und der Erinnerungskulturen werden muss. Dazu sollen in dieser Lehreinheit an literarischen Beispielen die Erfahrungen und Perspektiven zur Kategorie Race aus dem globalen Norden und dem globalen Süden reflektiert werden. Literatur bietet hierfür ein ideales Experimentierfeld an, um über diesen durchaus kontroversen Diskurs in einem persönlich sicheren Raum zu diskutieren.

Race stellt dabei eine zentrale Referenz dar, die nicht nur die südafrikanische Öffentlichkeit, sondern auch, meist unterschwellig, aber deswegen keineswegs weniger einflussreich, die deutschen Diskurse über afrikanisch-europäische Beziehungen bestimmt. Rassistische Perzeptionsmuster in der Wahrnehmung der diversen multikulturellen Gesellschaft in Südafrika gehen weit hinter die Ära der Apartheid zurück, genauso wie sie auch fast 30 Jahre nach ihrer politischen Überwindung die aktuellen soziokulturellen Verhältnisse Südafrikas strukturell, sozial, und emotional

tiefgreifend prägen. Ähnliches mag man auch für Deutschland konstatieren; die Verhältnisse dort werden jedoch auf unterschiedlichen Ebenen verhandelt, und die Wahrnehmung Afrikas und das (Nicht-)Wissen um die aus dem Kolonialismus resultierenden globalen ökonomischen Zusammenhänge und Vermögensverteilungen sind dort eher peripher präsent.

Ziel dieser Lehreinheit ist, durch die Lektüre und Diskussion literarischer Texte über Racial Passing ein kritisch reflektiertes Verständnis der Kategorie Race zu gewinnen, ihre Langzeitwirkung aus dem Kolonialismus zu erkennen und die Studierenden zu einer fundierten und inklusiven Einflussnahme auf den Diskurs von Race und Diversität zu befähigen. Didaktisch aufbereitet wird diese Lektüre mithilfe der Ausbildung der Kompetenz der *cultural intelligence* von Livermore (2010), adaptiert nach Mühr (2010).

Die kontroverse, ja skandalöse Wahrnehmung aktueller Beispiele des Racial Passing, wie real nachvollziehbar bezüglich Rachel Dolezal, aber auch die literarische Bearbeitung von Mithu Sanyals Roman *Identitti*, manifestiert sich in dem Moment der gesellschaftlichen Empörung. Wie ein roter Faden zieht sich das Motiv der Empörung durch den Roman, und zwar von unterschiedlichen ideologischen Positionen aus, also etwa von offen rassistischen Einschätzungen dazu, aber ebenso auch von Positionen etwa der Critical Whiteness Studies (CWS). Am Moment der Empörung lassen sich die unterschiedlichen Positionen gegenüber dem, was wer mit Race verbindet, idealtypisch analysieren und kritisch reflektieren: Mit den Worten Julia Kristeva ist Empörung „negativer Narzissmus“<sup>2</sup>. Empörung wird in diesem Kontext als eine krisenhafte und zugleich innovative Reaktion auf eine Schwellenphase (Liminalität) verstanden (Turner 2006); die Empörungen über Racial Passing legen also die jeweilige Einstellung zu Race frei. - Mit der vergleichenden Lektüre dreier literarischer Texte zum Racial Passing aus Deutschland, Namibia und Südafrika soll am Fokus der Frage nach ihren unterschiedlichen Empörungsreaktionen der diverse Umgang mit Race identifiziert, reflektiert und ein inklusiver Umgang damit eingeübt werden. Eine Grundhypothese dabei ist, dass etwa die sog. Farbenblindheit, die die Critical Whiteness Studies kritisieren, vermutlich von vielen Menschen als extreme Position abgelehnt und dagegen positiv beurteilt werden würde (vgl. Wingfield 2015). Geschichten des Racial Passing in einem südafrikanischen Kontext können dagegen aufzeigen, dass die Kategorie Race leider seine aktuelle Daseinsberechtigung hat, aber das Racial Passing ohne größere Empörung funktionieren kann.

---

<sup>2</sup> <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/bilder-und-zeiten/interview/julia-kristeva-im-gespraech-sprich ueber-deine-schatten-12171496.html> [06.08.2025]

**Abkürzungen**

LK: Lehrkraft  
L: Lernende  
UE: Unterrichtseinheit  
AB: Arbeitsblatt  
PL: Plenum  
GA: Gruppenarbeit  
REF: Referat

**Niveau:** Die ausgewählten Texte *Identitti* und *Fielas Kind* sind u.a. auf Deutsch und Englisch verfügbar; *Where are you from?* allerdings nur auf Englisch.

Dass im DaF-Unterricht englische Texte gelesen werden, lässt sich mit dem Thema und seinen Lernzielen legitimieren. Es erleichtert auch ihren Einsatz auf niedrigeren Sprachniveaustufen, etwa ab B1. Allerdings sind die metakognitiven Lernziele (s.u.) durchaus anspruchsvoll und verlangen eine akademische Lesekompetenz und eine autonome Lernkultur. In Südafrika ist diese Lehreinheit daher auf dem BA Hons.-Niveau erprobt worden.

Bei L auf einem niedrigeren Sprachniveau können vor den jeweiligen UE ergänzende Kursstunden für die Arbeit am Leseverständnis eingebaut werden.

Afrikaans-Kenntnisse wären vorteilhaft, um *Fielas Kind* im Original und afrikaanse Sekundärtexte dazu zu lesen.

Studierende brauchen keine spezifischen Vorkenntnisse aus dem Bereich CWS mitzubringen. Allerdings kann man davon ausgehen, dass Studierende zumindest in Südafrika mit vielen Positionen der CWS vertraut sind, weil ähnliche Narrative in der südafrikanischen Öffentlichkeit breit kursieren.

Diese Lehreinheit richtet sich idealerweise an Lehramtsstudierende, weil sie als gesellschaftliche Multiplikatoren eine Veränderung in der Wahrnehmung von Race und Kolonialismusfolgen erwirken können. Dies gilt aber auch für Studierende der meisten BA-Studiengänge, da ein BA als ein humanistisches Fundament und Grundqualifikation für viele gesellschaftlich relevanten Berufsziele fungiert.

**Zeit:** 4 UE x 90 min

**Materialien:**

- Die Primärliteratur ist über den Buchhandel zu beschaffen.
- Tsianos / Karakayali 2021: *Blackbox Critical Whiteness*.

- Arbeitsblatt: Schlüsselwörter zu *Blackbox Critical Whiteness*

Weitere Sekundärliteratur für individuelle Referate, insbesondere:

Zu *Identitti*:

- Hodaie, Nazli 2024. „Wir alle sind diese Gesellschaft.“ Mithu Sanyals *Identitti* als postmigrantischer Roman.
- Schweiger, Sophie 2023. Intertextual Identities? Sanyal’s Ambiguous Acts of Appropriation.
- Burkhardt, Steffen 2019. Die Skandalspirale. Zur Typologie öffentlicher Empörung im digitalen Zeitalter.

Zu *Where are you from?*:

- Zappen-Thomson, Marianne 2023. Woher komme ich? Wer bin ich und wo gehöre ich eigentlich hin? Das Problem der Zugehörigkeit in Ulla Dentlingers Autobiografie *Where are you from? ,Playing White’ under Apartheid*.

Zu *Fielas Kind*:

- Müller M.B. / Feinauer I. 2008. Die literäre vertaler as kulturele bemiddelaar.
- Viljoen, Hein 1990. Oor referensie en (tersyde) oor representasie.

**Lernziele:** Die Lernziele sollten sich an nationalen Rahmenkompetenzen der jeweiligen Studiengänge orientieren; in Südafrika etwa am National Qualifications Framework. Die folgenden Lernziele orientieren sich am Schema zur *cultural intelligence* von Livermore (2010), adaptiert von Mühr (2010).

a) motivational:

- L können ästhetische Produkte wie Literatur als Experimentier- und Reflexionsräume gesellschaftlicher Diskurse zu Race und Racial Passing bewusst schätzen (motivational) und ausnutzen (handlungsorientiert);

b) kognitiv:

- L kennen einige Apartheidsgesetze, die im Kontext von Racial Passing von Bedeutung waren;
- L können wesentliche Begriffe der CWS verstehen und erklären;

c) metakognitiv:

- L können die Begriffe Race und Racial Passing kritisch erörtern und auf Lektüreinhalte anwenden;
- L können unterschiedliche Positionen zu Racial Passing situationsbezogen tolerieren (Ambiguitätstoleranz);
- L können mithilfe ihrer literarischen Kompetenz durch gezielte Fragestellungen über die Positionen im Text kritisch hinausgehen.

### Ablauf

Einleitend bei allen drei Texten ist die Frage: „Wer empört sich über wen oder was?“ Dafür werden zunächst Textpassagen mit Empörungsgehalt identifiziert (literarische Kompetenz). Auf einer zweiten Ebene wird jeweils diskutiert, aus welchen Gründen, bzw. aus welchen Vorstellungen von Race die jeweilige Empörung entsteht. Weitere Fragen können lauten, wie und warum diese Empörungen literarisch inszeniert sind.

Gemäß Burkhardt (2018, 2029) erfolgen soziale Medienskandale einem bestimmten Verlaufsmuster. Diese Struktur soll auch im Verlauf der Lehreinheit abgebildet werden. Daher werden die Texte nicht in historischer Reihenfolge gelesen, sondern umgekehrt. Es wird mit dem aktuellsten Text *Identitti* begonnen, und dann, quasi anamnetisch (oder induktiv), auf die geopolitischen und historischen Herkünfte aus der Kolonialzeit zurückgeführt. Außerdem bietet sich *Identitti* als Einführungstext an, weil er edukatorisch in den aktuellen Diskurs zu Race einführt, was – als Erweiterungsmöglichkeit – vertiefende Textarbeit aus den Leseempfehlungen ermöglicht.

Die ersten zwei Lehreinheiten befassen sich mit *Identitti*; die dritte mit *Where are you from?* und die vierte Einheit mit *Fielas Kind*. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die L die Texte bis zum Beginn der jeweiligen Lehreinheit vollständig gelesen haben.

### UE 1: Sensibilisierung

Für die zentrale Frage, wer sich in *Identitti* über wen oder was empört, sollte man sich Zeit lassen. Mindestens die folgenden Verhältnisse werden herausgearbeitet:

- Empörungen über Saraswati;
- die Entwicklung von Niveditas Empörungen über Saraswati;
- Empörungen über Nivedita aus den (sozialen) Medien von linken und rechten Positionen;
- Saraswatis Empörung über ihren Adoptivbruder Frank und umgekehrt.

Da die Empörungen in diesem Text durch den Shitstorm in den sozialen Medien besonders markant sind, sollte zur Vertiefung (mindestens) ein Referat erfolgen, welches eine Einführung mediale Skandaltheorie erschließt (Burkhardt 2018, 2019; Hoffmann 2019). Dadurch gewinnen die L eine Metaebene und Distanz zum eigentlichen Skandalinhalt.

Ebenfalls kann vertiefend auf die Bezüge zur indischen Mythologie, insbesondere auf die Göttinen Saraswati und Kali eingegangen werden, um die literarische Organisation des Textes besser zu verstehen und für ungeübte L von Popliteratur die möglichen Leseirritationen in Sinnstiftung zu überführen. Es erleichtert auch das Verständnis der Exorzismuspassage, die die Skandalkurve abschließt.

Für ein kritisches, metakognitives Verständnis hinsichtlich des Zentralthemas Race wird die Frage diskutiert, ob Saraswati ‚tatsächlich‘ „ihre Hautfarbe geändert hat“ (Sanyal 2021, 27). Dies allgemeinverständlich zu verwerfen, ist nämlich zu einfach. Saraswati behauptet bis zum Schluss, sie sei „transracial“ und begründet es u.a. damit, dass sie nur durch ihr Racial Passing ihren *students of colour* einen Raum schaffen konnte, auf der diese sich in ihren multiplen Identitäten selbst erfinden konnten. Ist „transracial“ legitim so wie transgender? Gibt es multiple oder konsekutive Racial Identity? Warum? Warum nicht? Und wie lassen sich Antworten darauf begründen? Lernziel ist hier eine am Text begründeten Argumentation.

Sollte es Diskussionsbedarf zur Klärung der Kategorien Race versus Rasse etc. geben, kann weitere Sekundärliteratur per Hausaufgaben oder Referate herangezogen werden (vgl. Aikins et al 2021, Jordan 2020, Kimmich et al, Meißner 2021, Tsianos et al 2014, von Rath 2021, Wingfield 2015).

## **UE 2: Kognitive Erschließung und metakognitive Anwendung**

Ziel dieser Einheit ist die Erlangung eines kritischen Argumentationsrepertoires, sodass mit der Kategorie der Farbenblindheit metakognitiv umgegangen werden kann. Dafür wird das Kapitel *Coconut Woman* zugrunde gelegt, worin Saraswati alle Weißen [Student\*innen] auffordert, das Seminar zu verlassen (Sanyal 2021:33). Diese Position, die im Kontext der CWS tatsächlich aufgetaucht ist, wird anhand eines Sekundärtextes erschlossen und diskutiert. An ihm lassen sich Grundfragen zur Reifizierung von Race diskutieren. Als Hausaufgabe wird also der Text von Tsianos / Karakayali: *Black box Critical Whiteness* studiert. Da er für fremdsprachliche L recht anspruchsvoll ist, werden anhand eines Arbeitsblattes Schlüsselbegriffe aus dem Text gemeinsam erarbeitet und diskutiert. Der Einsatz kann unterschiedlich erfolgen: entweder als Teil der Hausaufgabe und einem UG, oder als GA im Unterricht mit anschließendem PL zur gemeinsamen

Ergebnissicherung. Insofern dazu weiterführende Referenzen, beispielsweise auf Hegel, notwendig sind, muss die LK diese Eingaben leisten. Als HA kann diese als Rechercheaufgabe den L überlassen werden.

Nach diesem theoretischen Exkurs zur CWS wird die Diskussion, wie man Saraswatis Aufforderung an die Weißen Studierenden einschätzen kann, leichter fallen. Dabei ist zu beachten, dass der Text ein literarisches Produkt ist und die Diskussion darüber für die L ein ‚sicherer Raum‘ sein soll. L müssen sich frei fühlen, möglicherweise auch politisch inkorrekte Gedanken äußern zu dürfen. Es geht nicht um die Frage, was die einzelnen L meinen. Und sollten sich einige L über die eine oder andere Position selbst empören, so müssen auch diese Empörungen aufgegriffen und erörtert werden.

Dass der Roman Positionen der CWS unterläuft und kolportiert, wird abschließend durch ein REF + UG über den Sekundärtext von Schweiger (2023) erfolgen, was zum metakognitiven Umgang mit Racial Passing und zur Ambiguitätstoleranz führt.

Als Abschluss zur Lektüre von *Identitti* kann über den Publikumserfolg des Romans spekuliert werden oder über aktuelle Fortsetzungen von Racial Passing: Was spricht der Roman an, was viele Menschen, die sich vielleicht nicht unbedingt für postkoloniale Theorie und CWS interessieren, bewegt? Warum verfolgt Donald Trump explizit eine Ausmerzung der CWS an Schulen und Universitäten (vgl. dazu Haider 2018)? Woher kommt seine Empörung oder warum empören wir uns darüber?

### **UE 3 *Where are you from?***

Ziel der dritten UE ist anhand der Autobiografie *Where are you from? Playing White under Apartheid* (2016) von Ulla Dentlinger zwei Passing-Geschichten aus der frühen Apartheidsphase in Namibia kennenzulernen und mit *Identitti* zu vergleichen.

Erzählt wird die Geschichte von Ulla Dentlinger, die in einer ärmlichen Farmergesellschaft in Namibia in den 1950-er Jahren aufwächst, im Glauben, eine Weiße zu sein. Die Eltern wollen nicht über ihre Familiengeschichten sprechen und schicken Ulla schließlich an die deutsche Pfarrschule St. Martini in Kapstadt. Erst Jahre später durch eigene Recherchen findet Ulla Dentlinger heraus, dass ihre Vorfahren „of colour“ waren. Im Kapitel 4 erfahren wir die Geschichte von Ullas Tante Hedi, die schließlich vor Gericht als Weiße eingestuft wird, und nur dadurch ihren weißen Mann Hans heiraten darf.

Der gesamte Text ist in 7 Kapitel plus Epilog untergliedert. Die Kapitel 1 und 2 mögen den L als fakultative Hintergrundinformationen dienen; für die vorliegende Lerneinheit

beziehe ich mich nur auf Kapitel 4 (*Hedi's Story*) und 5 (*My Story*). Als Erweiterung kann noch auf das letzte Kapitel 7 (*Where are We All From? „Humanity is Coloured“*) eingegangen und nach der Aktualität der Darstellung der Autorin gefragt werden, etwa im Vergleich zu Saraswati, denn Ulla Dentlinger vertritt die Position der Farbenblindheit. Als Einstieg wird wieder in einem UG gefragt, wer sich über wen oder was empört (s.o.), in diesem Fall in zwei Durchläufen jeweils für Ulla und für Hedi. Hierfür ist wieder kapillare Textarbeit wichtig, um am literarischen Stil die emotionale Seite der empörenden Handlung identifizieren zu können. Es handelt sich nämlich um ein Interview, dass Ulla mit Hedi geführt hat (also Hedis direkte Rede), unterbrochen von Ullas Kommentaren. In der Erprobungsphase dieser Lerneinheit sagten L etwa aus, dass sie selbst über die Handlungen mehr empört waren, als sie Worte oder Passagen der Empörung im Text identifizieren konnten. Insbesondere die lapidaren Argumente im Gerichtsprozess wirken auf die Leseinstanz empörend:

Yet before I could come back to earth, everything was over. “Your Honour, would you classify this lady as coloured or white?” van Maade had asked the magistrate. / With the magistrate’s answer, the trial was over. All the agony of the previous months, the fear and the harassment by the police was over.” (Dentlinger, 2016:53)

Da die gesetzlichen Grundlagen der Handlungen wahrscheinlich nicht klar sind, bietet sich hier ein REF über den Sekundärtext von Zappen-Thomson (2023) an. Das Kennenlernen und die Auseinandersetzung mit diesen Gesetzen kann ebenfalls zu Empörung bei den L führen und muss ins Bewusstsein gehoben werden („Wie finden Sie dieses Gesetz?“).

Jedenfalls sollte sich in der Diskussion herausstellen, dass Hedi und Ulla ein sehr unterschiedliches Racial Passing vollziehen und ihn auch emotional unterschiedlich bewältigen. Im diesem Vergleich lernen die L, die Kategorien des Racial Passing kritisch zu bewerten (Racial Passing – Racial Misrepresentation).

#### **UE 4 *Fielas Kind***

Dalene Matthee's Roman *Fielas Kind* (1.: 1985) spielt im 19. Jahrhundert in der Umgebung von Knysna (Südafrika). Der Roman beginnt mit zwei unabhängigen Handlungssträngen, die im Verlauf zusammengeführt werden. Einerseits wird die Geschichte einer weißen Holzfällerfamilie namens Van Rooyen erzählt, die ihren dreijährigen Sohn Lukas im Wald verloren haben. Andererseits lernen wir die „braune“ Familie von Fielo Komoetie kennen, die oberhalb des Waldes hinter einem Berg eine Straußenzucht auszubauen versucht und einen weißen Findling aufzieht, der Benjamin heißt. Davon erfährt allerdings das britische Magistrat und ordnet ihn als den verlorenen

Sohn der Familie Van Rooyen zu. Erst gegen Ende des Romans stellt sich heraus, dass Benjamin nicht der verlorene Sohn ist. Nun kann er endlich seine Identität selbst bestimmen und beschließt zu Fielas Familie zurückzukehren.

Wie zu den anderen Texten wird mit der Frage nach der Empörung und ihrer literarischen Umsetzung eingestiegen. Wiederum werden neue, ganz andere Formen entdeckt: Der Roman ist über weite Passagen in innerem Monolog geschrieben, allerdings aus ganz unterschiedlichen Perspektiven (Fielo, Benjamin, Elias Van Rooyen, Bartha Van Rooyen). Die Schreibatmosphäre ist oft düster und bedrückend. Die Leseinstanz empört sich über Elias Van Rooyens brutalen Erziehungsmethoden; über die Magistratsgehilfen, die meinen, es werde lange dauern, bis Benjamin „weiß werde“; über Bartha; und schließlich über jenen Mann mit der Brille, der Bartha verriet, den Jungen mit der blauen Hose als ihren verlorenen Sohn ‚wiederzuerkennen‘ (Matthee 1985:303). Fielo ist diejenige Figur, die sich besonders deutlich und explizit empört und ihrer Empörung über die rassistischen Ungerechtigkeiten, die man ihr antut, Luft macht. Die Thematisierung von Race erfolgt oft mit einer aus heutigen Perspektive befremdlichen Selbstverständlichkeit, aber ebenfalls in einer ganz ‚selbstverständlichen‘ Hierarchie.

Als erste Vertiefung und im Vergleich mit den vorangegangenen Texten wird wieder der Verlauf des ‚Skandals‘ rekapituliert, um die Prozess-Abschnitte des Racial Passings festzuhalten. Ebenfalls zur Kontextsicherung und Auseinandersetzung mit den literarischen Strategien werden mittels eines Referats die Lebensverhältnisse der Komoetis und der Van Rooyens miteinander verglichen. Denn diese stehen konträr zueinander und konträr zu den aus heutiger Perspektive Stereotypen weißer versus „brauner“ Menschen in Südafrika. Ebenfalls steht Benjamins Wunsch am Ende des Romans, „als Benjamin Komoetie“ bekannt zu sein (Matthee 1985:313), nicht im Diskurs vieler Menschen of colour, sich möglichst ‚aufzuhellen‘, sondern dreht seine Weißwerdung symbolisch um und identifiziert sich mit dem Namen einer braunen Familientradition.

Nach diesen, eher kognitiven Zugängen zum Roman erfolgt die zentrale metakognitive Diskussion, und zwar anhand der Frage, inwiefern man in dem Fall Benjamins überhaupt von Racial Passing sprechen kann. Hierzu ist es sinnvoll, die Position Saraswatis zu erinnern (Beginn der UE 1).

Ebenfalls zu diskutieren ist die Tatsache, dass der Roman 1985, also in der Spätphase der Apartheid veröffentlicht wurde und somit einen Kontrapunkt zur damaligen Situation im Land darstellte. Die Tatsache, dass im Spielfilm von 1988 der weiße Benjamin die braune Fielo küsst, wurde im Kontext des Immorality Acts von weißen Rezensenten mit

Empörung bedacht (Viljoen 1990). Diese historische Einordnung des Romans kann anhand eines Referats über den Artikel von Viljoen (1990) erfolgen.

Die gesamte Lehreinheit wird mit einem UG abgeschlossen, das die unterschiedlichen Formen des Racial Passing rekapituliert und vergleicht. Dies kann selbstverständlich auch in anderen Sozialformen geschehen: Referenten; Tafelbild; Klausur/Examen etc. Ziel hierbei ist, dass im Rückblick das Potential von Literatur als probate Diskussionsexperimente zu realen Vorkommnissen von Racial Passing erkannt, geschätzt und zur Einflussnahme auf den realen Diskurs genutzt wird.

## Erweiterungsmöglichkeiten

Diese Lehreinheit wurde zweimal auf dem Niveau BA Hons an der University of Pretoria erprobt. Tatsächlich wurden die Unterrichtseinheiten mit weiteren Stunden für das Leseverständnis eingerichtet. Die Studierenden referierten i.d.R. Zusammenfassungen der jeweiligen Kapitel mit einer eigenen Beurteilung zum Thema Empörung.

Erweiterungsmöglichkeiten für *Identitti*:

- Arbeit mit von Sanyal empfohlener Sekundärliteratur

Erweiterungsmöglichkeiten für *Where are you from?*

- Die Geschichte Rehoboths (Kap. 2) als Geschichte einer ethnischen Neuformierung

Erweiterungsmöglichkeiten für *Fielas Kind*

- Vergleich der Übersetzungen
- Diskussion des Spielfilms

Erweiterungsmöglichkeit: Kleists *Die Verlobung von St. Domingo*:

- Der Text kann für den vorliegenden Zweck mit ähnlichen Fragestellungen angegangen werden: Ist Toni eine Figur des Racial Pasing? Wer empört sich über ihr Racial Passing und warum?
- Klausurfrage: Ist Toni „schwarz“? Argumentieren Sie am Text (Antwort: Die unterschiedlichen Textaussagen zu Tonis Race in unterschiedlichen Situationen erlauben keine normative Beantwortung der Frage.)
- Diskussion der Widerspruchs-Version von Necati Öziri (2019) und in Szene gesetzt von Sebastian Nübling (Maxim Gorki Theater, 2019).

## Literatur

### Primärliteratur

DENTLINGER, ULLA 2016. *Where are you from? ‘Playing White’ under Apartheid*. Basel: Basler Afrika Bibliografien.

MATTHEE, DALENE 1985. *Fielo se Kind*. Kapstadt: Tafelberg.

SANYAL, MITHO 2021. *Identitti*. München: Carl Hanser.

### Sekundärliteratur

AIKINS, MUNA ANNISA / TERESA BREMBERGER / JOSHUA KWESI AIKINS/ DANIEL GYAMERAH / DENIZ YILDIRIM-CALIMAN (Hgg.) 2021. *Afrozensus 2020: Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismus-Erfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afroasiatischer Menschen in Deutschland*. Berlin. [www.afrozensus.de](http://www.afrozensus.de)

BURKHARDT, STEFFEN 2018. “Scandals in the Network Society.” In: Haller et al 2018: 18-44.

BURKHARDT, STEFFEN 2019. „Die Skandalspirale. Zur Typologie öffentlicher Empörung im digitalen Zeitalter.“ In: *TV diskurs* 23/1: 28-31.

ERDMANN, JULIUS 2017. „Symbolischer Protest im Internet. Über die Aktualität des Protestbegriffes angesichts internetbasierter Handlungsformen mediatisierten Widerstandes.“ In: Balint Iuditha / Hannah Dingeldein / Kathrin Lämmle (Hg.). *Protest, Empörung, Widerstand. Zur Analyse von Auflehnungsbewegungen*. Köln: Herbert von Halem: 157-174.

HAIDER, ASSAD 2018. *Mistaken Identity. Race and Class in the Age of Trump*. London: Verso.

HALLER, ANDRÉ/ MICHAEL, HENDRIK/ KRAUS, MARTIN (Hg) 2018. *Scandology: An interdisciplinary Field*. Köln: Herbert von Halem.

HODAIE, NAZLI 2024. „„Wir alle sind diese Gesellschaft.“ Mithu Sanyals *Identitti* als postmigrantischer Roman.“ *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 15: 133-145.

HOFFMANN, DAGMAR 2019. „„Geht woanders klugscheißen!“ Von der Empörung über die Empörung in sozialen Netzwerken.“ *tv diskurs* 87: 32-35.

HONOLD, ALEXANDER 2022. „Richtig Triggern. Postkoloniale Maieutik in Mithu Sanyals *Identitti*.“ *Acta Germanica* 50: 271-281.

JORDAN, B. 2020. “Coloured teacher on fraud charge for saying he is “African””. *Sunday Times*, 22 October 2020. <https://www.timeslive.co.za/news/south-africa/2020-10-14-coloured-teacher-on-fraud-charge-for-saying-he-was-african/> [14.05.2025]

KIMMICH, DOROTHEE/ FRANZiska BERGMANN / STEPHANIE LAVORANO (Hgg.) 2016. *Was ist Rassismus? Kritische Texte*. Stuttgart: Reclam.

KÖHLER, SIGRID G. 2013. „Beautiful Black Soul? The Racial Matrix of White Aesthetics (Reading Kotzebue against Kleist).“ *Image [&] Narrative* 14.3: 34-45.

- LIVERMORE, DAVID A. 2010. *Leading with Cultural Intelligence. The New Secret to Success*. New York: AMACOM.
- MEIBNER, THOMAS 2021. „Rassismus in klinischer Forschung.“ *HNO-Nachrichten* 51.2: 11-12.
- MÜHR, STEPHAN 2010. „Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15.2: 113-126.
- MÜLLER, M.B./ I. FEINAUER 2008. „Die literäre vertaler as kulturele bemiddelaar.“ *Literator* 29.2: 125-147.
- MICHAEL, NAVRATIL 2023. „Literatur als Form von Identitätspolitik? Fakten, Fiktionen und Identitätskonstruktionen in Mithu Sanyals Roman *Identitti*.“ *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 14: 121-140.
- OLBRICH, LAURA SVEA 2022. „Identitti. Book review.“ *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 55.2: 265-266.
- SCHWEIGER, SOPHIE 2023. „Intertextual Identitties? Sanyal's Ambiguous Acts of Appropriation.“ *Genealogy & Critique* 9.1: 1-21.
- TSIANOS, VASSILIS S./JULIANE KARAKAYALI 2014. „Rassismus und Repräsentationspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft.“ *Aus Politik und Zeitgeschehen* 13–14/2014: 33-38.
- TSIANOS, VASSILIS S./ SERHAT KARAKAYALI 2021. „Blackbox Critical Whiteness. Zur Kritik neuer Fallstricke des Antirassismus: Eine Intervention.“ [https://www.academia.edu/3374581/Blackbox\\_Critical\\_Whiteness\\_Zur\\_Kritik\\_neuer\\_Fallstricke\\_des\\_Antirassismus\\_Eine\\_Intervention\\_Vassilis\\_S\\_Tsianos\\_Serhat\\_Karakayali](https://www.academia.edu/3374581/Blackbox_Critical_Whiteness_Zur_Kritik_neuer_Fallstricke_des_Antirassismus_Eine_Intervention_Vassilis_S_Tsianos_Serhat_Karakayali) [20.07.2025]
- TURNER, VICTOR W. 2006. „Liminalität und Communitas.“ In: Belliger, Andréa / David J. Krieger (Hrsg.): *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: Springer: 249–260.
- VILJOEN, HEIN 1990. „Oor referensie en (tersyde) oor representasie.“ *Literator* 11.3: 60-69.
- VON RATH, ANNA 2021. „Race ≠ Rasse: 10 terms related to race that require sensitivity in translation.“ <https://pocolit.com/en/2021/04/09/race-%E2%89%A0-rasse-10-terms-related-to-race-that-require-sensitivity-in-translation/> [05.07.2025]
- WINGFIELD, ADIA HARVEY 2015. „Color Blindness Is Counterproductive. Many sociologists argue that ideologies claiming not to see race risk ignoring discrimination.“ *The Atlantic*: September 13, 2015. <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2015/09/color-blindness-is-counterproductive/405037/> [05.07.2025]
- ZAPPEN-THOMSON, MARIANNE 2023. „Woher komme ich? Wer bin ich und wo gehöre ich eigentlich hin? Das Problem der Zugehörigkeit in Ulla Dentlingers Autobiographie *Where Are You From? – 'Playing White' under Apartheid*.“ *Acta Germanica* 51: 178-185.

## Lehrskizze

UE/Phase	Ziel	Lehr-und Lerninhalte	Lernaktivität	Materialien
<b>1</b>		<b>Identitti</b>		<b>Sanyal: Identitti</b>
Einstieg	S gewinnen einen Überblick über den Romanverlauf in Bezug auf die Stichwörter Empörung und Skandal.	Sensibilisierung	UG: Wer empört sich über wen?  REF: Verlauf des Skandals	Scandalogy
Seitenaspekt	S verstehen zwei zentrale Aspekte des Romans, die sich auf indische Mythologie beziehen.	Vertiefung	REF: Literarische Funktion der Göttinnen Saraswati und Kali	
Zentrale Vertiefung	S können sich mit dem zentralen Problem des Romans in Bezug auf Racial Passing persönlich auseinandersetzen	Zentrale Vertiefung	UG: Hat Saraswati „ihre Hautfarbe geändert“ (S. 27)?	
		HA	LV: Black Box Critical Whiteness. Arbeitsblatt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Black Box Critical Whiteness</li> <li>• Arbeitsblatt</li> </ul>
<b>2</b> Kontextualisierung und Anwendung	S können das zentrale Problem des Racial Passing anhand der Fachliteratur kognitiv erschließen und diskutieren.	Kognitive Erfassung	UG: Diskussion der Ergebnisse des Arbeitsblatts	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Black Box Critical Whiteness</li> <li>• Arbeitsblatt</li> </ul>
	S können die bisher erschlossenen Konzepte selbständig in Bezug auf den Roman anwenden.	Metakognitive Anwendung	UG: Coconut Woman: "alle Weißen raus" (S. 33)	

Seitenaspekt zur metakognitiven Anwendung	Ambiguitätstoleranz	S üben, mit ambigen Aussagen zum Roman umzugehen und sie einzuschätzen.	REF und UG: Der Roman als multi-ambiger Text?	Schweiger
Abschluss	S lernen / erfahren, dass unklare (ambigue) Situationen wertvoll und durch ihre Offenheit zukunftsreich sind.	Abschluss	UG: Abschlussgespräch über den Roman: Einschätzung	
3		<b>Where are you from?</b>		<b>Dentlinger:</b> <b>Where are you from?</b>
Einstieg	S gewinnen einen Überblick über den Text (reduziert auf Ulla und Hedi) in Bezug auf die Stichwörter Empörung und Skandal.	Re-Sensibilisierung	UG: Wer empört sich über wen?	
Kontextualisierung	S können die Situationen des Racial Passings in diesem Text in Bezug auf die damaligen Rechtsgrundlagen verstehen.	Rechtsgrundlagen: Apartheidsgesetze	REF und UG zu den Rechtsgrundlagen oder HA/UG des Artikels von Zappen-Thomson	Zappen-Thomson
Zentrale Vertiefung	S können, die historischen Kontexte berücksichtigend, die unterschiedlichen Strategien zum Racial Passing verstehen und kritisch diskutieren. Metakognitive Einschätzung / kritischer Vergleich.	Zentrale Vertiefung / kritischer Vergleich	2 REF: Verlauf der Skandalkurven bei Ulla und Hedi UG: Diskussion über die Unterschiede	

<b>4</b>		<b>Fielas Kind</b>		<b>Matthee: Fielas Kind</b>
Einstieg	S gewinnen einen Überblick über den Romanverlauf in Bezug auf die Stichwörter Empörung und Skandal.	Re-Sensibilisierung	UG: Wer empört sich über wen?	
Vertiefung	S vertiefen ihre Fähigkeiten, in Bezug auf die übergeordnete Fragestellung die Texte zu vergleichen.		UG: Verlauf des Skandals	
Seitenaspekt	S lernen, auf der metakognitiven Ebene literarische Typisierungen zu erkennen und zu hinterfragen.	Vergleich der Lebensräume der Van Rooyens und der Komoetis.	Per REF oder UG nach gemeinsamer Lektüre der Sekundärliteratur	Müller/Feinauer
Zentrale Vertiefung	S können (wieder) ambige Situationen (in Bezug auf RP) in ihren spezifischen Kontexten diskutieren und kritisch beurteilen.	Wie ist die Schlussformulierung Benjamins in Bezug auf Racial Passing zu bewerten: „Ek will bekend staan as Benjamin Komoeti.“	UG	
Abschluss	S können die Vielfalt von Situationen des RP erkennen und diese je nach Kontext als kreative Identitätsentwürfe vorurteilsfrei schätzen.		Abschlussdiskussion per UG	

## **Die Diversität der Erinnerungskulturen im Stadtraum Windhoek**

### Denkmäler als Teil des Gedächtnisses in Bezug auf die Beziehungen zwischen Namibia und Deutschland

MARIANNE ZAPPEN-THOMSON

University of Namibia

#### **Abstract**

In diesem Beitrag soll gezeigt werden, wie die Beziehung zwischen Deutschland und Namibia bis in die Kolonialzeit zurückverfolgt werden kann, indem Denkmäler in und um Windhoek als Erinnerungsorte einbezogen werden. Auf diese Weise werden die Studierenden für die Vielfalt der historischen Entwicklung sensibilisiert. Durch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Denkmälern können sie Erinnerung in einem transkulturellen und (post)kolonialen Kontext erkennen. Wie dies didaktisch erreicht werden kann, wird im Folgenden gezeigt.

#### **Abkürzungen**

LK: Lehrkraft

S: Studierende

UE: Unterrichtseinheit

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

PPP: PowerPoint/Präsentation

UNAM: University of Namibia

GIP: Germanistische Instituts-partnerschaft

**Niveau:** Diese Unterrichtseinheit eignet sich für einen Bachelor-Studiengang, in dem die Studierenden über Sprachkenntnisse von B2 bis C2 verfügen. Im Rahmen dieses Projekts werden sie an die sprachlichen Mittel, die im Rahmen von Kolonialismus und Gedächtnis von Relevanz sind, herangeführt.

**Zeit:** ca. 4 Unterrichtseinheiten; 2 x 60 Minuten, 2 x 90 Minuten

**Materialien:** Stabile Internetverbindung, eigene Laptops oder Tablets für die Erstellung der PowerPoint Präsentationen, verschiedene Texte, Arbeitsblätter und die Möglichkeit zu den unterschiedlichen Orten/Denkmalen zu fahren (siehe Tabelle und Modifikationen).

**Lernziele:** Die Studierenden

- können verschiedene Texte zum Kolonialismus lesen, verstehen und einordnen
- können eine gründliche Kenntnis der historischen Fakten über die Vergangenheit Namibias u.a. in Bezug auf Deutschland nachweisen
- können Fakten betreffs Deutschlands Geschichte mit Namibia kritisch diskutieren
- können Denkmäler aus den verschiedenen historischen Epochen kritisch beurteilen
- können Meinungen zu diversen Perspektiven und Zusammenhängen formulieren
- können überzeugend aus einer Vielzahl von Perspektiven argumentieren.

### Einführung in die Unterrichtseinheiten

Im Folgenden werden die verschiedenen Unterrichtseinheiten kurz erklärt, damit der Zusammenhang deutlich wird.

*Unterrichtseinheit 1 [60 Minuten]:* Das Thema Kolonialismus und die historischen Beziehungen Namibias zu Deutschland sind leider im schulischen Geschichtsunterricht in Namibia ein fast unberührtes Kapitel. Daher kann in der ersten Unterrichtseinheit kein diesbezügliches fundiertes Wissen vorausgesetzt werden. Die Beziehungen zwischen Afrika und Europa, sowie Namibia und Deutschland, bilden das Fundament der ersten UE. Dabei werden die verschiedenen europäischen und betroffenen afrikanischen Länder identifiziert. Ferner wird recherchiert, wann die koloniale Geschichte begann und wie lange sie jeweils dauerte.

*Unterrichtseinheit 2 [60 Minuten]:* Damit die Bedeutung der Denkmäler in und um Windhoek und eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen später erfolgen kann, ist ein geschichtlicher Überblick dringend erforderlich. Dabei wird anhand von einem Zeitstrahl die vorkoloniale Zeit in Form einer PowerPointPräsentation im Unterricht gezeigt und besprochen.

*Unterrichtseinheit 3 [90 Minuten]:* Nachdem der geschichtliche Rahmen abgesteckt ist, wird den Fragen nachgegangen, was zum Herero-Namakrieg führte und entsprechende Aussagen dazu gelesen und besprochen. In der dritten Unterrichtseinheit, die im Zusammenhang mit dem GIP-Projekt relevant ist, die im Ablauf auch detaillierter beschrieben wird, besuchen die Studierenden gemeinsam mit der LK verschiedenen

Denkmäler in und um Windhoek. Dazu bekommen sie eine Tabelle, auf der die wichtigsten Informationen zu den Denkmälern notiert werden.

*Unterrichtseinheit 4 [90 Minuten]:* Da nun das Wissen der Studierenden betrefts Geschichte, Herero-Namakrieg gefestigt ist, geht es in dieser Unterrichtseinheit um eine kritische Auseinandersetzung mit den Denkmälern. Dazu präsentieren die Studierenden jeweils zu einem Denkmal ihrer Wahl eine PP. Vorher hat die LK die Aspekte hervorgehoben, auf die in jedem Fall eingegangen werden muss. Nach der PPP, die von allen TeilnehmerInnen jeweils schriftlich kritisch begutachtet und anschließend diskutiert wird, werden ausgesuchte Medientexte gelesen, die sich mit den Denkmälern und auch ihrem Abriss befassen. Im Abschluss äußern sich die S auch kritisch zu diesen Texten.

Um den gesamten Kurs abzuschließen und die heutigen Beziehungen zwischen Namibia und Deutschland zu erhellen, wird ein/e Vertreter/in der deutschen Botschaft zu einem Gespräch eingeladen, während dem auch aktuelle Medientexten einbezogen werden können. Diese ist jedoch nicht Teil der hier vorgestellten Unterrichtseinheiten.

#### **Ablaufbeschreibung:**

In der Einführungsphase der ersten Unterrichtseinheit wird anhand einer farbigen Afrikakarte gezeigt, welche Länder Europas welche Kolonien in Afrika besaßen.

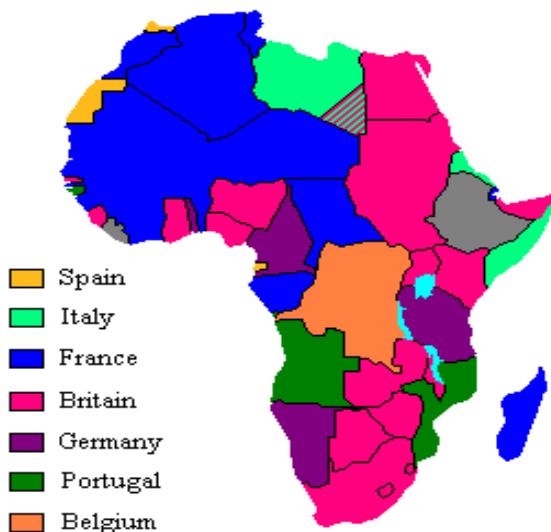


Abbildung 1: Afrikakarte aus der Kolonialzeit

Die Studierenden werden aufgefordert die heutigen Namen der verschiedenen afrikanischen Länder herauszusuchen und in die Karte (Arbeitsblatt 1) einzutragen. In

einem zweiten Arbeitsschritt recherchieren sie im Internet nach den kolonialen Namen der Länder und den Daten, seit wann diese Länder jeweils zur Kolonie erklärt werden. Um das Wissen betreffs Europas zu festigen, zeichnen die Studierenden in einem Arbeitsblatt 2 die entsprechenden Länder farblich korrekt ein.

Das Vorwort zu dem Buch *Ach, Afrika: Berichte aus dem Inneren eines Kontinents* von Bartholomäus Grill wird im Unterricht verteilt, gemeinsam gelesen und besprochen. Dabei geht es darum, dass man – wie Grill (2005, 14) behauptet – „Afrika auch anders betrachten (kann), kritisch, ohne es zu verdammten, optimistisch, ohne es zu erklären.“

In Namibia, das ein multilinguales und -kulturelles Land ist, herrscht bei vielen Bewohnern die fälschliche Annahme, dass lediglich die europäisch-stämmigen EinwohnerInnen im 19. Jahrhundert eingewandert seien. Der Zeitstrahl verdeutlicht in der zweiten Unterrichtseinheit auf anschauliche Art und Weise, wer wann ins Land kam. Somit wird den TeilnehmerInnen bewusst, dass auch die Ovambo und Herero aus Nordafrika in das Land eingewandert sind. Die Buschmänner sind das einzige Urvolk des heutigen Namibias.

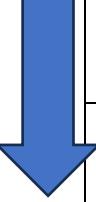
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1486 Diogo Cão – errichtet Padrão am Kreuzkap</li> <li>• 1487 Bartolomeo Dias – Angra des Voltas</li> <li>• 1550 Ovambo/Herero von Ostafrika bis Kunene</li> <li>• 1750 Herero bis ins Swakoptal</li> <li>• 1793 Duminy ergreift Walvis Bay (Holland)</li> <li>• 1814 Schmelen gründet Bethanien Missionsstation</li> </ul>
-------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabelle 1: Zeitstrahl

Arbeitsauftrag: Die S bekommen den Auftrag in Arbeitsgruppen die historischen Entwicklungen in dem Land von 1884 bis zur Unabhängigkeit in Form einer ähnlichen PP darzulegen und anschließend zu präsentieren. Dabei wird verglichen und diskutiert, welche Ereignisse genannt, welche ausgelassen wurden. Eine endgültige Fassung wird im PL erarbeitet.

In einer UE, die nicht Teil der hier detailliert besprochenen UE ausmacht, werden verschiedene kurze Texte *Zum Geschehen am Waterberg* gelesen. Hierbei handelt es sich um Texte von u.a. K. Schwabe, von Estorff und Generalstabchef von Schlieffen, alle aus dem Jahr 1904. Diese vermitteln den S einen Einblick in die Greulaten des Genozid an den Herero.

Da nun davon ausgegangen werden kann, dass der geschichtliche Rahmen bekannt ist, die S über die wichtigen Ereignisse informiert sind, besuchen die S gemeinsam mit der LK in der dritten Unterrichtseinheit verschiedene Denkmäler in und um Windhoek. Dazu gehören u.a. in der Alten Feste das Reiterdenkmal, das Genozidenkmal und die Statue von Sam Nujoma vor dem ‚Independence Museum‘; ferner die drei Statuen von Theophilus Hamutumbangela, Hosea Kutako und Hendrik Witbooi vor dem Tintenpalast, das Kriegerdenkmal im Zoo-Park, das ‚Ovambo Campaign Memorial‘ beim Bahnhof und ein Besuch des Heldenackers außerhalb Windhoek mit dem Obelisken, dem Unbekannten Soldaten, und dem bronzenen Relief. Somit wird die Zeit vom 19. Jahrhundert bis zur Unabhängigkeit 1990 abgedeckt.

Die LK informiert die S während des Besuchs jeweils über den Namen, das Baujahr, den Künstler oder Bauherren und den Zweck des Denkmals. Diese Informationen notieren sich die S auf einer von der LK erstellten Tabelle:

Name	Wann errichtet?	Von wem?	Warum?	Wie sieht es für mich aus?	Welche Bedeutung hat es für mich

Tabelle 2: Denkmalinformation

Auf Fragen der S geht die LK selbstverständlich während des Rundgangs/-fahrt ein. Da nicht nur das Reiterdenkmal, das zwischen der Christuskirche und der Alten Feste stand, im August 2009 abgebaut, kurzfristig vor der Alten Feste wieder errichtet wurde, um dann 2013 endgültig innerhalb der Alten Feste zu verschwinden, wird auch auf das Curt von Francois Denkmal hingewiesen. Dieses stand vor der Stadtverwaltung in Windhoek und wurde 2022 abgebaut.

Anschließend bekommen die S den Auftrag sich eines der Denkmäler auszusuchen und dazu eine PP vorzubereiten, die die obengenannten Aspekte berücksichtigt und sich kritisch mit dem Denkmal auseinandersetzt.

In der letzten, hier dargestellten, UE präsentieren die S ihre jeweiligen PP, die von allen Teilnehmerinnen schriftlich bewertet werden. Für die Bewertung müssen Gründe angegeben werden, damit soll die kritische Auseinandersetzung mit den Denkmälern gefestigt werden. Da im Verlauf der Präsentationen das Thema des Denkmalabisses

nicht außer Acht gelassen werden kann, bekommen die S drei Artikel ausgeteilt. Dabei handelt es sich um kurze Artikel im *The Namibian* (Februar 2023), einer englischsprachigen Tageszeitung in Namibia. Der erste, *Hands off Colonial Monuments*, ist von Vilho Shigwedha, einem ‚Senior Lecturer‘ in der Geschichtsabteilung (UNAM) geschrieben worden. Ihm antwortet sein ehemaliger Student, Job Amupanda, inzwischen ‚Associate Professor‘ der Politischen Wissenschaften der UNAM mit *Statues: A Response to My Teacher*. Abgeschlossen wird die Reihe von einer Replik Vilho Shigwedhas mit der Überschrift *Contested Statues: A Response to My Student*. Für Vilho Shigwedha bedeutet der Abriss kolonialer Denkmäler, ebenso wie die Umbenennung verschiedener Straßennamen nicht, dass dies Vorgehen zum Heilungsprozess für die Nachfahren beitragen kann. Im Gegenteil, er plädiert für eine Koexistenz des Alten und Neuen, denn nur so sei eine kritische Geschichtsschreibung möglich, die notwendig ist „to create a fairer and more equal society for everyone who lives in it.“ Amupanda argumentiert, dass Namibia weder Denkmäler wie den Reiter, noch Straßennamen wie Bismarck nötig habe und diese alle entfernt werden müssen, um die Helden des Befreiungskampfes für die Unabhängigkeit Namibias zu ehren. Dem hält Shigwedha entgegen, dass Versöhnung nur möglich sei, wenn die Erinnerungen an die schreckliche Vergangenheit sichtbar bleiben, um eine mögliche Wiederholung vorzubeugen. Die TeilnehmerInnen werde in drei Gruppen geteilt und jeweils eine Gruppe präsentiert den Inhalt eines Textes. Im Plenum wird dann besprochen wie sie zusammenhängen und wer sich mit welcher Meinung identifizieren kann.

Sind die heutigen Beziehungen, vor allem auch in Hinblick auf eine offizielle Entschuldigung Deutschlands, im Unterricht besprochen worden, können die S am Ende des Kurses verschiedene Texte zum Kolonialismus und Gedächtnis lesen, verstehen und einordnen, können eine gründliche Kenntnis der historischen Fakten über die Vergangenheit Namibias in Bezug auf Deutschland nachweisen, diese kritisch diskutieren und auch die Denkmäler aus den verschiedenen historischen Epochen kritisch beurteilen. Ferner können sie Meinungen zu diversen Sichtweiten und Zusammenhängen formulieren und überzeugend aus einer Vielzahl von Perspektiven argumentieren.

## **Modifikationen und Erweiterungsmöglichkeiten**

Die hier präsentierten Unterrichtseinheiten eignen sich selbstverständlich auch für den Unterricht außerhalb Namibias. Das bedeutet natürlich, dass eine Exkursion, wie oben beschrieben, zu den Denkmälern nicht stattfinden kann. Statt dessen präsentiert die LK die ausgesuchten Denkmäler mit Bildern aus dem Internet.

Abhängig von dem Niveau der S empfiehlt es sich, die verschiedenen Arbeitsblätter und -aufträge zu modifizieren. So können z.B. die Namen der europäischen Länder aus

dem Arbeitsblatt vorher gestrichen werden und die S müssen diese selbst einfügen und in der Farbe der Kolonie erkenntlich machen.

Haben die S ein besonders hohes Sprachniveau und auch mehr Zeit zur Verfügung empfiehlt sich das Buch *Mama Penee Eine Auseinandersetzung mit dem Völkermord* von Uazuvara Ewald Kapombo Katjivena (ins Deutsche übersetzt von Heide Beinhauer 2022) als zusätzlichen Text, entweder in Auszügen oder ganz, zu lesen. Zusätzlich sollten sich die S mit den Kriterien eines Völkermordes befassen, die von der Völkermordkonvention festgelegt sind. Dabei werden sie vor allem darauf hingewiesen, dass es bei einem Völkermord nicht nur um das Töten geht, sondern schon die Absicht ein Volk auszulöschen, als solcher zählt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die LK die S darüber informiert, dass es in dem damaligen Deutsch-Südwestafrika auch verschiedene Konzentrationslager gab. Um die Bedeutung dieser zu verdeutlichen, empfiehlt es sich den Film „Der vermessene Mensch“ von Lars Kraume (2023) gemeinsam in einer außerunterrichtlichen Situation zu schauen. Im Unterricht wird die gesammelte Information mit dem Vorgehen von von Trotha verglichen und entschieden, ob es sich laut der Kriterien um einen Genozid handelt oder nicht. Selbstverständlich müssen die S begründete Urteile fällen.

Auch kann der Film *Rider without a Horse* von Tim Hübschle (2009) hinzugezogen werden.

## Literatur

GRILL, BARTHOLOMÄUS [2005<sup>7</sup>]: *Ach, Afrika: Berichte aus dem Inneren eines Kontinents*. Ach, Europa! Vorwort zur Taschenbuchausgabe, S.11-14) Wilhelm Gordmann Verlag. München.

KATJIVENA, UAZUVARA EWALD KAPOMBO [2002]: *Mama Penee Eine Auseinandersetzung mit dem Völkermord* (übersetzt von Heide Beinhauer), UNAM Press. Windhoek.

SCHWABE, K [1906]: *Der Krieg in Deutsch-Südwestafrika 1904 - 1906*. Berlin.

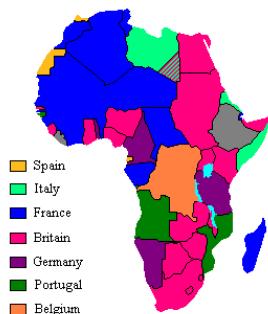
WALLACE, MARION [2015]: *Geschichte Namibias. Von den Anfängen bis 1990*. Basler Afrika Bibliographien. Basel.

ZIMMERER, JÜRGEN UND ZELLER, JOACHIM (Hrsg.) [2003]: *Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904 - 1908) in Namibia und seine Folgen*. Berlin.

## Materialien

### Unterrichtseinheit 1

#### Arbeitsblatt 1:



<https://s3.amazonaws.com/s3.timetoast.com/public/uploads/photos/2074154/africa22.jpg>

#### Arbeitsblatt 2:



#### Text:

Grill, Bartholomäus (2005<sup>7</sup>): „Ach, Afrika: Berichte aus dem Inneren eines Kontinents“.  
Ach, Europa! Vorwort zur Taschenbuchausgabe, S.11-14) Wilhelm Gordmann Verlag,  
München.

### Unterrichtseinheit 2

#### Zeitstrahl:

"C:\Users\marianneZT\Documents\GermanAfricanPersp\Zeitstrahl 1486 – 1884.pptx"  
PowerPointPräsentation

### Unterrichtseinheit 3

**Tabelle:**

Name	Wann errichtet?	Von wem?	Warum?	Wie sieht es für mich aus?	Welche Bedeutung hat es für mich

**Texte:**

#### Das Geschehen am Waterberg und die Folgen

Schwabe, K: Der Krieg in Deutsch-Südwestafrika 1904 - 1906. Berlin 1907. S. 293/94 u 300.

Zimmerer, Jürgen und Zeller, Joachim (Hrsg.): Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904 - 1908) in Namibia und seine Folgen. Berlin 2003. S. 52, 54.

### Unterrichtseinheit 4

#### Völkermord - eine Definition | Völkermordkonvention

Völkermord wird auch als Genozid bezeichnet und stammt vom griechischen Wort für Herkunft, Abstammung (génos) und dem lateinischen Wort für morden, metzeln (caedere) ab. Die Konvention über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes enthält eine Definition von Völkermord.

Nach **Artikel II** versteht man darunter, die an einer nationalen, ethnischen, rassischen oder religiösen Gruppe begangenen Handlungen:

1. Tötung von Mitgliedern der Gruppe;
2. Verursachung von schwerem körperlichem oder seelischem Schaden an Mitgliedern der Gruppe;
3. vorsätzliche Auferlegung von Lebensbedingungen für die Gruppe, die geeignet sind, ihre körperliche Zerstörung ganz oder teilweise herbeizuführen;
4. Verhängung von Maßnahmen, die auf die Geburtenverhinderung innerhalb der Gruppe gerichtet sind;
5. gewaltsame Überführung von Kindern der Gruppe in eine andere Gruppe.

Diese Handlungen müssen in der Absicht begangen werden, die Gruppe als solche ganz oder teilweise zu zerstören.

Es macht sich also schon jemand des Völkermordes schuldig, der lediglich beabsichtigt, also den Vorsatz hat, eine Menschengruppe zu vernichten. Ist eine der Taten von Artikel II a bis e der Konvention tatsächlich durchgeführt worden in Vernichtungsabsicht, dann ist es unerheblich, ob oder wie viele Mitglieder der Gruppe wirklich vernichtet worden sind. Letztendlich braucht man für die Strafbarkeit das „Ziel“ nicht erreicht zu haben.

<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=84c71108d2c50a95fc1fb83692fb2099c68b45190da7fcf751f9cdd62dcfcf6JmltdHM9MTc0NTQ1MjgwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=3f652a16-c34d-64b4-0bad-3b97c2c76592&psq=kriterien+eines+v%c3%b6lkermordes&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cudm9lbGtcm1vcmRrb252ZW50aW9uLmRlL3ZvZWxrZXJtb3JkLWVpbmUtZGVmaW5pdGlvbi05MTU4Lw&ntb=1>

### Film:

Hübschle, Timm (2009): „Rider without a Horse“

Kraume, Lars (2023): „Der vermessene Mensch“

### Artikel

*The Namibian* (Februar 2023)

Vilho Shigwedha: *Hands off Colonial Monuments*, 17 February 2023

<https://www.namibian.com.na/hands-off-colonial-monuments>

Job Amupanda *Statues: A Response to My Teacher*, 24 February 2023

Vilho Shigwedha: *Contested Statues: A Response to My Student*, 03 March 2023

### Arbeitsaufträge

#### Arbeitsblatt 1:

Die heutigen Namen der ehemaligen Kolonien heraussuchen und in die Karte eintragen.  
Im Internet nach kolonialen Namen und Daten recherchieren.

#### Arbeitsblatt 2:

Länder der Kolonisatoren farblich entsprechend anmalen.

#### PPP 1:

Die S bekommen den Auftrag in Arbeitsgruppen die historischen Entwicklungen in dem Land von 1884 bis zur Unabhängigkeit in Form einer ähnlichen PP darzulegen und anschließend zu präsentieren. Dabei wird verglichen und diskutiert, welche Ereignisse genannt, welche ausgelassen wurden. Eine endgültige Fassung wird im P erarbeitet. (siehe Zeitstrahl)

#### Tabelle:

S tragen Informationen zu den Denkmälern in die Tabelle ein.

Name	Wann errichtet?	Von wem?	Warum?	Wie sieht es für mich aus?	Welche Bedeutung hat es für mich

#### PPP 2:

S wählen eines der Denkmäler und erstellen dazu eine PPP, die die obengenannten Aspekte berücksichtigt und sich kritisch mit dem Denkmal auseinandersetzt. Diese wird im Unterricht präsentiert.

Die drei Zeitungsartikel lesen, in GA Inhalt je eines Artikels präsentieren und sich zu einer Meinung bekennen.

Tabelle

<b>Unterrichtseinheit/Phase</b>	<b>Ziel</b>	<b>Lehr- und Lerninhalte</b>	<b>Lernaktivitäten</b>	<b>Material</b>
UE 1 <b>Kolonisatoren und Kolonien</b> Einführungsphase	Gründliche Kenntnisse der vor-, kolonialen und postkolonialen Vergangenheit	-Deutsche Kolonien in Afrika erkennen, -diese mit europäischen Ländern verknüpfen, -Daten der Kolonialzeit	-Namen der verschiedenen afrikanischen Länder heraussuchen und in die Karte (AB 1) eintragen. -Im Internet nach den kolonialen Namen der Länder recherchieren -Daten, seit wann diese Länder jeweils zur Kolonie erklärt werden, suchen -In AB 2 die entsprechenden Länder farblich korrekt einzeichnen -Vorwort zu „Ach Afrika“ von B. Grill lesen (60 Minuten)	Internetzugang Tablets, Laptops Karten von Afrika und Europa Arbeitsblatt 1 Arbeitsblatt 2 Grill, B. „Ach Afrika“
UE 2 <b>Vor-, koloniale und postkoloniale Epochen</b> Vertiefungsphase	Detailiertes Wissen über die namibische Geschichte, besonders im Hinblick auf die Beziehungen zu Deutschland	-Einwanderungsdaten der verschiedenen Volksgruppen ins heutige Namibia	-In AG die historischen Entwicklungen von 1884 bis zur Unabhängigkeit als PP präsentieren. -Endgültige Fassung im PL erarbeiten (60 Minuten)	-Zeitstrahl -PPP
UE 3 <b>Denkmalbesuch</b> Ausbauphase Anwendungsphase	-Denkmäler kennenlernen, einordnen und reflektieren	-Besuch verschiedener Denkmäler in und um Windhoek	-Informationen in Tabelle notieren -Wahl eines Denkmals und Erstellung einer PPP (90 Minuten)	-Möglichkeit Denkmäler zu besuchen / alternativ: Bilder der Denkmäler verteilen -Tabelle
UE 4 <b>Präsentation, Abrissdebatte und Abschluss</b>	-Kritische Auseinandersetzung mit Denkmälern	-Denkmäler als koloniales Gedächtnis erkennen und besprechen -Für und Wider betreffs Abriss Abschlussgespräch	-Denkmäler kritisch besprechen -3 Zeitungsartikel lesen, präsentieren und diskutieren (90 Minuten)	-PPP -Zeitungsaufgaben

## Es kümmert, wer spricht.

Eine diversitätssensible Analyse der Erzählinstanz in Sharon Dodua Otoos *Herr Gröttrup setzt sich hin*.

SIGRID G. KÖHLER

Universität Tübingen

### Abstract:

Postklassische Narratologien haben die strukturalistischen Analysemodelle schon lange als unzureichend beschrieben und deshalb für eine kritische Erweiterung durch Kontextualisierung plädiert. Genderkritische, postkoloniale oder diversitätssensible Perspektiven sind bisher aber nicht systematisch in ein narratologisches Analysemodell für die Erzählinstanz eingeschrieben worden. Wolf Schmid hat in seinen *Elementen der Narratologie* eine Analyse zur Charakterisierung der Erzählinstanz vorgeschlagen, die diese strukturalistische Lücke füllen kann. Aufbauend auf Schmid wird hier eine diversitätssensible Erweiterung vorgeschlagen, die aus der Textanalyse von Otoos Erzählung *Herr Gröttrup setzt sich hin* abgeleitet wird und Studierende anleitet, einerseits literarische Texte diversitätssensibel zu analysieren und andererseits ihr narratologisches Instrumentarium kritisch zu reflektieren und zu erweitern.

### Diversitätssensible Narratologie: Die Erzählinstanz – thematische Einführung

Literatur ist ein Medium der ästhetischen Differenzerfahrung, die aus klassisch-hermeneutischer Perspektive lange vor allem historisch oder kulturell begriffen wurde. Die Dekolonialitäts- und Diversitätsforschung hat darauf aufmerksam gemacht, wie komplex Differenz in (Gegenwarts-)Gesellschaften unter dem Eindruck von Migration, Globalisierung und den Langzeitwirkungen kolonialer Strukturen und *mindsets* gedacht werden muss. Die hermeneutische Erweiterung um Konzepte des Kulturellen und Inter- bzw. Transkulturellen reicht daher nicht aus; eine Erweiterung und Konzeptualisierung ästhetischer Differenzerfahrung im Rückgriff auf Diversitätskategorien wie *race*, *class*, *gender*, *age* oder *dis/ability* und kulturhistorisch mit Blick auf Konzepte des *Kolonialen*, *Dekolonialen* oder des *(Post-)Migrantischen* liegt entsprechend nahe. In der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur ist ein solches durch Diversität markiertes Erzählen längst angekommen. Zu denken wäre an Texte aus der Schwarzen deutschen Literatur,<sup>1</sup> etwa von Sharon Dodua Otoo oder Oliver Wenzel, oder aber auch an (post-)migrantische Literatur wie etwa von Deniz Utlu oder Karosh Taha. Chance und Herausforderung eines literaturwissenschaftlichen Studiums ist es vor diesem

---

<sup>1</sup> Die Schreibweise von Schwarz mit einem anfänglichen Großbuchstaben folgt der Selbstbezeichnung Schwarzer deutscher Autor:innen in Deutschland.

Hintergrund, durch eine durch Diversität geleitete Textauswahl und durch eine diversitätssensible Methodik zur Reflexion und Entwicklung von Diversitätskompetenz beizutragen. Mit dem Fokus auf Diversität rücken Fragen der Zugehörigkeit, der Identität und des kulturellen Gedächtnisses in den Blick, die allesamt nicht zuletzt im Medium des Erzählens verhandelt werden. Entsprechend stellt sich die Frage, wie Diversitätsvorstellungen das Erzählen organisieren und sich vermitteln, wie explizit oder implizit sie präsent sind oder auch ignoriert, wenn nicht ‚entnannt‘ werden.

Mit dem Begriff der Entnennung ist der Prozess der Normalisierung und Objektivierung von Positionen gemeint, die gerade durch Nichtbenennung entsteht (vgl. Hornscheidt 2012: 155f.). Der Akt der Entnennung verhält sich komplementär zu dem des Othering, mit dem Positionen wiederum auf spezifische Weise als ‚anders‘ markiert werden. In der deutschsprachigen Literaturgeschichte sind oft weibliche oder nicht-weiße bzw. nicht-deutsche Figuren auf diese Weise markiert, d.h. als ‚Andere‘ erzählt bzw. rezipiert worden. Im Gegensatz zu markierten Positionen erscheinen unmarkierte Figuren und Positionen in der Folge als normal bzw. in ihren Standpunkten als verallgemeinerbar, was, etwas plakativ formuliert, in der deutschsprachigen Literatur bisher häufig für weiße deutsche und/oder männliche Positionen erzählt wird.

Als Komplementärbegriff zur Entnennung hat Lann Hornscheidt den der Ent\_Erwähnung vorgeschlagen, um das Nicht-Benennen markierter bzw. marginalisierter Personen im Sinne von Subjekten oder in ihrer Agency analysierbar zu machen, denn der Akt der Ent\_Erwähnung lässt marginalisierte Personen als Akteur:innen unsichtbar werden (vgl. Hornscheidt 2012: 153f.).<sup>2</sup> Prozesse der Entnennungen und Ent\_Erwähnungen versteht Hornscheidt als dominante und daher wirkmächtige Sprechakte, die entsprechend diskursrelevant sind. In einer diversitätssensiblen Narratologie geht es daher nicht nur darum, ein als divers markiertes Erzählen zu analysieren, sondern auch die Prozesse der Entnennung und Ent\_Erwähnung: und zwar im ‚Was‘, d.h. in dem, was ausgewählt und erzählt (und erinnert) wird, aber auch im ‚Wie‘, also in den Konfigurationen der Erzählinstanz und ihrer Wahl der Perspektiven.

Im Fokus der hier vorgeschlagenen Lehreinheit steht die diversitätssensible Analyse der Erzählinstanz, denn es kümmert, wer erzählt, so die leitende Grundannahme. Damit soll nicht die literaturwissenschaftlich etablierte, analytische Unterscheidung zwischen Autor:in und Erzählinstanz zugunsten einer Essentialisierung von Autorschaft und Schreiben zurückgenommen werden, wohl aber die Frage in den Mittelpunkt gerückt

---

<sup>2</sup> Natasha Kelly hat die Prozesse der Entnennung und Ent\_Erwähnung unter dem Oberbegriff der Ent\_Wahrnehmung systematisch für den kolonialen Kontext weiter konzeptualisiert (vgl. Kelly 2016).

werden, wie sich ein Zusammenhang von erzählten (fiktiven) Geschichten und (realen) Erzählgemeinschaften fassen lässt, also von Kollektiven, die das gleiche Repertoire an Erzählmustern und kulturellen Narrativen wie auch Erzählformen und -praktiken teilen (Nünning 2013: 28f.). Im Folgenden wird der Begriff der Erzählgemeinschaft aber nicht nur auf kulturelle Kollektive beschränkt, denn auch aus *race*, *class* oder *gender*- (Selbst-)Zuschreibungen können Erzählgemeinschaften entstehen. Es handelt sich dabei jeweils, anders als es eine kulturelle Kodierung des Begriffs suggerieren könnte, um dynamische und offene Erzählkollektive, die zudem Mehrfachzugehörigkeiten nicht ausschließen.

Geschichten, auch die der Literatur, vermitteln Vorstellungen, Einstellungen und Weltwahrnehmungen von Kollektiven, die sich je nach kulturhistorischer Zugehörigkeit und sozialer Position erheblich unterscheiden können. Umgekehrt formuliert bedingen kollektive Vorstellungen und Einstellungen das ‚Was‘ und das ‚Wie‘ des Erzählers und bilden so metaphorisch gesprochen den epistemischen Grund, von dem aus eine Erzählgemeinschaft erzählt. Als Nahtstelle für den analytischen Zugang, um die Vermittlung zwischen der epistemischen Sphäre einer Erzählgemeinschaft und einem literarischen Text zu beschreiben, bietet sich die Erzählinstanz an, die gleichsam Arrangeurin des Erzählten ist und über ihre epistemische Verortung als imaginärer Teil einer Erzählgemeinschaft begriffen werden kann.

Die Frage „Wer erzählt?“ wird in der klassisch-strukturalistischen Narratologie Genette’scher Prägung topologisch umformuliert und mit der Unterscheidung zwischen einer extra- und intradiegetischen bzw. einer hetero- und homodiegetischen Erzählinstanz beantwortet (Genette 1994: 162-165, 174-181, Martínez/Scheffel 2019:71-94). Mit dieser Unterscheidung kann die Frage nach der Zugehörigkeit einer Erzählinstanz respektive ihrer epistemischen Sphäre jedoch nicht erfasst werden. Wolf Schmid reflektiert diese Leerstelle der strukturalistischen Narratologie in seiner Monographie *Elemente der Narratologie*, indem er nach der Präsenz und damit auch der impliziten oder expliziten Selbstpräsentation der Erzählinstanz in der Darstellung des Erzählten fragt.<sup>3</sup> Wenn die Erzählinstanz erzählt, erzählt sie indirekt auch immer von sich und stellt sich selbst mit dar, so Schmid: Eine „implizite Darstellung [ist] unvermeidbar“ (Schmid 2014: 71). Um die Präsenz der Erzählinstanz in ihren unterschiedlichen Dimensionen zu erfassen, schlägt Schmid sechs Analyseschritte vor (Schmid 2014: 71f.), nämlich die Analyse:

- 1) der Auswahl des Erzählten,
- 2) der Konkretisierung des Ausgewählten,
- 3) der Zusammenstellung und Anordnung des Ausgewählten,

---

<sup>3</sup> Für eine Kritik der strukturalistischen Narratologie aus postklassischer Perspektive, darunter insbesondere aus Gender- und Postkolonialismus-Perspektive, vgl. Allrath/Gymnich 2002 und Birk/Neumann 2002.

- 4) der sprachlichen Präsentation,
- 5) der impliziten oder expliziten Bewertung des Erzählten,
- 6) der expliziten Kommentierung oder Reflexion des Erzählten durch die Erzählinstanz.

Aus der Analyse dieser Punkte lassen sich interpretativ Rückschlüsse ziehen, die es erlauben, die Erzählinstanz mit Blick auf folgende Punkte genauer zu bestimmen (Schmid 2014: 72):

- 1) ihre mediale Kompetenz,
- 2) ihre narrative Kompetenz,
- 3) ihren sozialen Status,
- 4) ihre geographische Herkunft,
- 5) ihren Bildungshorizont
- 6) ihre Weltanschauung.

Die in Schmids Ansatz angelegte Differenzierung zur Bestimmung der Erzählinstanz lässt sich aus Diversitätsperspektive insbesondere für die unter 3), 4) und 6) aufgeführten Interpretationspunkte, nämlich sozialer Status, geographische Herkunft und Weltanschauung erweitern. Die Position im sozialen Raum wird ganz sicherlich durch soziale Herkunft und sozialen Status bestimmt, einem intersektionalen Ansatz nach aber auch durch Diversitätskategorien wie *race*, *gender*, *age*, *dis/ability* etc. (vgl. Neckel 2003). Die Formulierung „geographische Herkunft“ lässt sich mit Blick auf kulturelle oder religiöse Zugehörigkeit ausdifferenzieren und um die Dimension des Migrantischen erweitern, und sie müsste immer auch historisch gedacht werden (vgl. Salzbrunn 2014: 6, 117, 122). Aus globalgeschichtlicher Sicht lassen sich mit dem Begriff der Weltanschauung dezidiert auch Perspektiven der Kolonialität, Dekolonialität oder des Postmigrantischen verbinden.

Die Positionierung im sozialen Raum etwa über *race*, *class* und *gender*, die Frage der geographischen Herkunft bzw. kulturellen und/oder religiösen Zugehörigkeit und die der ideologischen Weltanschauung sind selbst wiederum miteinander verflochten und an Wissensarchive und -diskurse gebunden. Das Erzählen ist in seinen Weltentwürfen, aber auch in seinen Formen und Praktiken auf diese bezogen. Es vermittelt, reflektiert oder rekonfiguriert (vgl. Nünning 2013). In Schmids Ansatz ist der Rückbezug auf mediale Formen und Praktiken des Erzählens in der Darstellung der medialen und narrativen Kompetenz der Erzählinstanz angelegt, die dann nicht nur den Modus des Erzählers (in der Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit) und die Erzählkompetenz im Sinne von Perspektivwahl und Introspektion betrifft (vgl. Schmid 2014: 72), sondern auch die Genre- und Gattungswahl.

Erzählinstanz und Erzählen sind in Zeit und Raum verortbar, so ließe sich bilanzieren. Ihr Ort lässt sich sozial, kulturhistorisch und ideologisch, aber auch im Rekurs auf weitere Diversitätskategorien und unter Berücksichtigung des De/Kolonialen und Postmigrantischen näher bestimmen. Ein ‚neutrales‘ Erzählen gibt es demnach nicht, genauso wenig wie eine ‚neutrale‘ oder ‚nullfokalisierte‘ Erzählperspektive, auch wenn dies die Begrifflichkeit der strukturalistischen Narratologie nahelegt (vgl. Schmid 2014: 128).

Das Vorhaben, die Erzählinstanz über das Erzählte zu analysieren, folgt dabei einer textlich produzierten Illusion. Die Annahme einer Erzählinstanz ist selbst ein Texteffekt, der durch die Pluralisierung von Erzählinstanzen oder die Inkohärenz des Erzählten unterlaufen werden kann. Entsprechend zielt die Analyse der Erzählinstanz nicht darauf ab, eine:n Erzähler:in als Person oder Persönlichkeit zu rekonstruieren, sondern die epistemische Sphäre nachzuzeichnen, aus der heraus erzählt wird. Die Annahme einer Erzählinstanz dient didaktisch vor allem der Komplexitätsreduktion und kann bei Bedarf und abhängig von den vorliegenden Texten in der Analyse mit Blick auf mögliche Pluralisierungen oder Inkohärenzen reflektiert werden.

**Abkürzungen**

LK: Lehrkraft

KT: Kursteilnehmende

UE: Unterrichtseinheit

PL: Plenum

GA: Gruppenarbeit

**Niveau:** 3. Studienjahr, B.A. Germanistik (Literatur- und Sprachwissenschaft), Grundwissen Narratologie, Sprachniveaustufen B2/C1

**Zeit:** 3 UE à 90 Minuten

**Materialien:** Tafel/Whiteboard, Kreide/Stifte oder Smartboard zur Erstellung eines Tafelbildes; Papier, Stifte oder Tablet zur Erstellung von Diagrammen durch die KT, Projektionsmöglichkeit/Möglichkeit der Vervielfältigung der Diagramme der KT (Handy/Computer, Scan-App/Fotofunktion, Beamer, Leinwand, Internet) [alternativ: Flipchart und Stifte]; Textvorlagen (s. Materialien)

**Lernziele:** Die KT können

- die Erzählinstanz eines Textes semantisch, unter der Berücksichtigung von Diversitäts- und Dekolonialitätsaspekten, analysieren.
- das Wechselverhältnis von Erzählinstanz und erzählter Welt, Handlung und Figuren beschreiben.
- die strukturalistische Analyse der Erzählinstanz um semantische und insbes. um Diversitäts- und Dekolonialitätsdimensionen erweitern.
- eine komplexe, auf Leseirritationen aufbauende Erzählsituation narratologisch erläutern.
- die Bedingungen und Effekte eines diversitätssensiblen Erzählens und Lesens reflektieren.
- am Beispiel von Sharon Dodua Otoos *Erzählung Herr Gröttrup setzt sich hin* Aspekte Schwarzen deutschen Erzählens benennen.

**Einsatzmöglichkeit der Lehreinheit:** als Teil einer Moduleinheit zu Narratologie, zur Erzählanalyse literarischer Texte, zu Schwarzer deutscher Literatur, zu Rassismus/Diversität und/oder Dekolonialität in der Literatur, zu Migration und Literatur, zu Gegenwartsliteratur.

**Übersichtsdarstellung der Lehreinheit:** s. Anlage 3**Die Erzählung *Herr Gröttrup setzt sich hin* von Sharon Otoo**

Für ihre Erzählung *Herr Gröttrup setzt sich hin* hat Sharon Dodua Otoo 2016 den Ingeborg-Bachmann-Preis erhalten. Die Auszeichnung hat wesentlich dazu beigetragen, Schwarzer deutscher Literatur in Deutschland Sichtbarkeit zu verschaffen. Vordergründig scheint es in Otoos Erzählung um Herrn Gröttrup zu gehen. In der Lektüre verschiebt sich jedoch sehr schnell der Fokus von der titelgebenden Figur auf die Erzählinstanz und ihre Art, über die Welt nachzudenken und zu erzählen. Narratologisch gesprochen wird die Relation von Erzählinstanz und erzählter Welt zum Thema.

Die Erzählung selbst ist in drei Teile gegliedert, deren erster und dritter Teil strukturalistisch gesprochen von einer heterodiegetischen Erzählinstanz erzählt werden, die, ebenfalls strukturalistisch gesprochen, aus einer als auktorial zu beschreibenden Position erzählt, während im zweiten Teil ein Ei als homodiegetische Erzählinstanz in der ersten Person erzählt. Die Erzählung beginnt damit, dass der Protagonist, Herr Gröttrup, vorgestellt wird, und zwar nicht zuletzt als ein ordnungs- und routineliebender Mann, dem die genaue Planung selbst der Abläufe des Frühstücks wichtig sind. Im

Zentrum der Geschichte steht zunächst eine Frühstückssituation, in der die tägliche Routine des Ehepaars Gröttrup empfindlich durch ein Frühstücksei gestört wird. Denn das Frühstücksei von Herrn Gröttrup ist entgegen seiner Erwartungen und Wünsche nicht hart, sondern weich. Mehr noch, als er versucht, es zu essen, bespritzt es ihn sogar, so dass Herr Gröttrup das Frühstück unterbrechen und seine bekleckerte Kleidung wechseln muss. Dieser Routinebruch führt dann zu einer zweiten Überraschung. Denn im Schlafzimmer begegnet Herr Gröttrup Ada, der Haushaltshilfe der Gröttrups, die sich gerade um deren Wäsche kümmert und von deren Existenz Herr Gröttrup bis dahin nichts wusste. Die Erzählung endet mit einem kurzen Gespräch, in dem sich Ada Herrn Gröttrup vorstellt und Letzterer Mühe hat, den richtigen Gesprächston Ada gegenüber zu finden. Nach dem Kleidungswechseln kehrt Herr Gröttrup zurück an den Frühstückstisch und setzt sich wieder hin.

Diese beiden erzählten Ereignisse sind eingebettet in Beschreibungen des Ehepaars, aber auch in Kommentare und allgemeinere weltanschauliche Erzählungen und Überlegungen, die insbesondere im zweiten Teil durch das Frühstücksei selbst erzählt werden, oft in einem Ton schwankend zwischen Humor und Selbstironie. Aus diesen wird deutlich, dass sich das erzählende Ei als Teil einer spezifischen Kosmologie versteht, die es aber nicht zusammenhängend erläutert, sondern als Wissensbestand voraussetzt: Im Rahmen von „großen Verteilungen“ wird dieser Kosmologie zufolge menschliches Leben verteilt. Noch ungeborene Wesenseinheiten können in der Gestalt von Dingen in die Welt treten, Zeit und Raum durchwandern und vor allem sprechen und handeln. Gleichermaßen gilt für die impliziten Referenzen auf die deutsche Kolonialgeschichte und die afrikanische Zeitgeschichte, die nur durch die Nennung von Orten und Namen evoziert, aber ebenfalls nicht erläutert werden und daher nur mit dem entsprechenden Hintergrundwissen als Anspielungen verstanden werden können. Bei dem erzählenden Ei im zweiten Teil der Erzählung handelt es sich um ein eben solches Wesen, dem bei den Verteilungen noch kein Leben zugeteilt worden ist: Seit mehr als 150 Jahren bewegt es sich deshalb auf der Welt in unterschiedlichen Gestalten zwischen Westafrika und Deutschland, es ist anscheinend mit Kolonialgeschichte, aber auch mit europäischer und afrikanischer Zeitgeschichte vertraut und wartet auf seine Geburt.

Neben dem Ei scheint diese Kosmologie auch für Ada große Selbstverständlichkeit zu haben bzw. sie – im Gegensatz zu den Gröttrups – um die größeren kosmologischen Zusammenhänge zu wissen. Neben dem Weltwissen scheint sich der Gegensatz zwischen den Gröttrups auf der einen Seite und dem Ei und Ada auf der anderen vor allem auch durch ihre Positionierung im sozialen Raum zu ergeben: Es wird angedeutet, dass die Gröttrups eine bewegte Vergangenheit haben, in der Erzählgegenwart aber das bürgerliche Leben eines mehr oder weniger typischen weißen deutschen

(heterosexuellen) Rentner:innenpaars führen.<sup>4</sup> Insbesondere die genaue Benennung der *race*-, *class*- und *gender*-Positionierung von Herrn Gröttrup macht deutlich, dass Heteronormativität und Weißsein in der Erzählwelt der Erzählinstanzen (auch im ersten und dritten Teil) nicht selbstverständlich sind (vgl. Colvin 2020: 669, Köhler 2025: 168), entsprechend benannt werden müssen und daher nicht automatisch auf andere Figuren übertragen werden können, genauso wenig wie im Übrigen eine kulturhistorische Perspektivierung der Welt durch die Brille der deutsch-deutschen Geschichte. Adas Positionierung bleibt im Vergleich im Ungefährten. Von ihr erfahren die Lesenden nur, dass sie inzwischen ganz gut Deutsch spricht und Reinigungskraft ist. Dieser Hinweis deutet eine prekäre migrantische Position an, zu der jedoch keine Vorgeschichte erzählt wird.

Durch das humoristische Erzählarrangement entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen der Welt und dem (begrenzten) Weltwissen der Gröttrups als Repräsentanten einer weißen deutschen, heteronormativ geprägten bürgerlichen Lebenswelt auf der einen Seite und der Welt und dem spezifischen kosmologisch und global/dekolonial respektive migrantisch affilierten Weltwissen der Erzählinstanzen und Ada auf der anderen (vgl. Colvin 2020: 670). In der Analyse der Erzählung entsteht ein Vexierbild, in dem dem Titel und der Handlungs- bzw. Ereignisstruktur folgend Herr Gröttrup und der Bruch seiner Frühstücksroutine im Vordergrund steht. Dem Aufbau der Erzählung nach ist er aber eher eine Randfigur, die nur in den rahmenden Teilen eins und drei der Erzählung ihren Ort hat, während im Zentrum der Erzählung, d.h. im mittleren Teil, das Ei mit seinem Wissen um die kosmologischen Zusammenhänge und die mit ihm affilierten Figuren stehen, zu denen vor allem Ada gehört. Vor dem Hintergrund einer Analyse der handlungsstrukturierenden Ereignisse bildet der Mittelteil allerdings nur den Hintergrund der Erzählung: In ihm geschieht im engeren narratologischen Sinne nichts, denn das Ei erzählt dort „nur“ die Hintergründe und Kontexte, in die die Geschichte der Gröttrups eingebettet ist bzw. vor deren Hintergrund sie in Erscheinung tritt. Diese Hintergründe scheinen mit Blick auf ihre Anordnung in der Mitte zugleich aber wiederum das konstitutive Zentrum der Erzählung zu sein.

Gerahmt werden die drei Teile der Erzählung durch kursiv gedruckte Passagen, in denen eine Adressierung der Lesenden stattfindet. Die Lesenden werden aufgefordert, von Teil I zu Teil 2 und schließlich Teil 3 wechselnde körperliche Lesehaltungen und

---

<sup>4</sup> Die Namen Helmut und Irmgard Gröttrup (im Text Irmi Gröttrup) verweisen auf die gleichnamigen historischen Personen. Der historische Helmut Gröttrup war Experte für Raumfahrttechnik, der zunächst während des 2. Weltkriegs an der Entwicklung des nationalsozialistischen Raketenprogramms beteiligt war, bis er 1944 von der Gestapo verhaftet wurde. Nach dem Ende des Kriegs wurde er von der Sowjetunion zur Weiterentwicklung des sowjetischen Raketenprogramms angeworben. In Otoos Erzählung wird auf diesen historischen Kontext an unterschiedlichen Stellen angespielt.

damit metaphorisch gesprochen auch wechselnde Perspektiven einzunehmen. Abhängig von der Leseperspektive rücken dann entweder eher Herr Gröttrup (Teil I), das Ei (Teil II) oder das Aufeinandertreffen von Herrn Gröttrup und Ada (Teil III) in den Blick. Wenn von der Leseperspektive abhängt, wessen Geschichte man liest, so macht Otoos Text nicht nur die epistemische Relation von Erzählinstanz und erzählter Welt zum Thema ihrer Erzählung, sondern auch die von erzählter Welt und Lesenden respektive Lesehaltung (vgl. Köhler 2025: S.167). Es kümmert, wer liest, so ließe sich ergänzen.

### **Struktur und Gestaltung der Lehreinheit**

Die vorgeschlagene Lehr- und Lerneinheit ist für 3 UE à 90 min konzipiert. Lernziel der Lehreinheit ist, dass die KT eine differenzierte, diversitätssensible Expertise für die narratologische Analyse der Kategorie Erzählinstanz aufbauen und für die Textanalyse am Beispiel von Sharon Dodua Otoos Erzählung *Herr Gröttrup setzt sich hin* nutzen können. Sie erarbeiten sich dazu den Schmid'schen Ansatz zur Charakterisierung der Erzählinstanz, reflektieren dabei den Unterschied zwischen einer strukturalistischen und einer semantischen Bestimmung der Erzählinstanz und erweitern Schmids Ansatz um eine diversitätssensible Perspektive.

Ziel der ersten UE ist die Erarbeitung des Schmid'schen Ansatzes zur semantischen Analyse der Erzählinstanz. Zur Entwicklung dieser Expertise werden zunächst die narratologischen Grundkenntnisse der KT wiederholt und dann aufbauend auf der Lektüre von Wolf Schmid für die Kategorie Erzählinstanz vertieft. Die KT bereiten dazu einen Auszug zur Erzählinstanz aus Schmids *Elemente der Narratologie* vor (vgl. Material); zur fakultativen Lektüre wird ihnen zur Wiederholung Material aus Einführungen in die Erzähltheorie zur Verfügung gestellt, z.B. in Auswahl Kapitel/Unterkapitel zu Handlung, Stimme, Fokalisierung, Raum oder Figur aus der Einführung von Silke Lahn und Jan Christoph Meister oder aus der von Matías Martínez und Michael Scheffel (vgl. Materialien).

Die UE beginnt mit einem PL-Gespräch (30 min), in dem die narratologischen Grundkenntnisse der KT aktualisiert werden, zunächst in einem offenen Gespräch, z.B. in Form eines Blitzlichts (etwa ausgehend von der Frage: Wie analysiert man eine Geschichte? Oder: Was ist eine Geschichte?), im Fortlauf durch ein gelenktes PL-Gespräch, in dem erstens die Grundunterscheidung zwischen *Histoire* und *Discours* bzw. der erzählten Geschichte und der Vermittlung der Geschichte auf der Äußerungsebene wiederholt wird und zweitens die zu den beiden Ebenen gehörenden Analysekategorien benannt und erläutert werden. Das aktualisierte Wissen wird in Form eines Diagramms während des Gesprächs an der Tafel/dem Whiteboard festgehalten (vgl. das Beispieldiagramm Anlage 1).

Im nächsten Schritt vertiefen die KT in einer GA (30 min) ihre Grundkenntnisse zur Analysekategorie der Erzählinstanz auf der Basis ihrer Textlektüre. Sie reflektieren dazu auch die Unterscheidung zur bereits bekannten strukturalistischen Bestimmung der Erzählinstanz. Im Zentrum steht die Frage „Wie lässt sich die Erzählinstanz in einem literarischen Text bestimmen?“ Die KT erarbeiten ausgehend von ihrer Textlektüre von Schmid die Analyse- und Interpretationsschritte und stellen sie in einem Diagramm (vgl. das Beispieldiagramm Anlage 2) dar.

Im Anschluss werden die Diagramme im PL (30 min) vorgestellt und vergleichend diskutiert. Dabei wird auch die Bestimmung der Erzählinstanz aus der strukturalistischen Narratologie berücksichtigt und der Mehrwert des erarbeiteten Analysezugangs diskutiert. Für die folgenden UEs wird ein Diagramm als Modellvorlage für die Analyse ausgewählt und gegebenenfalls ergänzt.

Die zweite UE ist der Analyse der Erzählinstanz in Sharon Dodua Otoos *Herr Gröttrup setzt sich hin* gewidmet. Die in der ersten UE erarbeiteten Analyseschritte für eine semantische Analyse der Erzählinstanz werden nun ausprobiert und weiterentwickelt. Ziel ist es, dass die Studierenden erstens ein Verständnis für das Bedingungsverhältnis von Erzählinstanz und erzählter Geschichte/erzählter Welt entwickeln und zweitens eigenständig eine semantische Analyse der Erzählinstanz durchführen können. Sie lernen, die Narratologie als ein methodisches Handwerkzeug zu erkennen, dessen sie sich bedienen können, das sie gegebenenfalls für die Analyse eines literarischen Textes aber auch anpassen oder weiterentwickeln müssen. Die KT lesen vorbereitend für die zweite UE zu Hause die Erzählung.

Die UE beginnt mit einem PL-Gespräch (ca. 5 min), in dem ausgehend von der erstellten Modellvorlage aus der ersten UE die Arbeitsergebnisse wiederholt werden. Die KT erläutern dazu das Diagramm. Alternativ kann in einem Blitzlicht nach den wichtigsten Ergebnissen der letzten UE gefragt werden.

Zum Einstieg in die Analyse von Otoos *Herr Gröttrup setzt sich hin* wird die Autorin als Schwarze deutsche Gegenwartsautorin im PL (10 min) vorgestellt.<sup>5</sup> Dies kann durch einen Input der LK geschehen und/oder im PL-Gespräch mit den KT auf der Grundlage ihres Vorwissens und/oder ihrer Erwartungen. Die KT lernen Otoo als bedeutende Autorin der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur kennen, deren literarisches Schreiben sich aus Themen und Fragen speist, die um kulturhistorische und literaturgeschichtliche

---

<sup>5</sup> Vgl. dazu <https://sharonotoo.com/>; [https://de.wikipedia.org/wiki/Sharon\\_Dodua\\_Otoo](https://de.wikipedia.org/wiki/Sharon_Dodua_Otoo) [https://de.wikipedia.org/wiki/Adas\\_Raum](https://de.wikipedia.org/wiki/Adas_Raum); <https://www.perlentaucher.de/autor/sharon-dodua-otoo.html> sowie zahlreiche weitere, online-erschienene oder auf Youtube abrufbare Interviews mit Sharon Dodua Otoo.

Zugehörigkeit, Rassismus, Afrofuturismus, dekoloniales (Geschichts-)Erzählen, Schwarzsein etc. kreisen. Die KT werden in diesem Gespräch auch für die Diversität von Schreibpositionen sensibilisiert.

Den Beginn der Textanalyse von *Herr Gröttrup setzt sich hin* bildet ein PL-Gespräch (20 min), das zunächst mit einem Blitzlicht zu der Frage „Wie fanden Sie den Text?“ oder „Worum geht es in dem Text?“ beginnt und dann in ein geleitetes PL-Gespräch übergeht, in dem mögliche Lese-Irritationen thematisiert und ein erstes Vorverständnis entwickelt werden. Zur Strukturierung ihres Textverständnisses benennen, ordnen und diskutieren die KT im Gespräch die Elemente der *Histoire*- und *Discours*-Ebene, die sie verstanden haben und/oder die sie bemerkenswert fanden: auf der *Histoire*-Ebene z.B.: die Figuren, die Figurenkonstellation, die Schauplätze und genannten Räume/Orte, die Situationen und Ereignisse/Geschehnisse, die mit der erzählten Welt aufgerufenen Themen und historischen Konstellationen etc., auf der *Discours*-Ebene: die Aufteilung in eine Rahmen- und Binnenerzählung, das humoristische Erzählen, die Adressierung der Lesenden, die (wechselnden) Erzählinstanzen, die Nähe oder Distanz bzw. Haltung der Erzählinstanzen zum Erzählten, die Erzählperspektiven etc. Die KT entwickeln auf diese Weise ein erstes Textverständnis, vor allem aber lernen sie, Leseirritationen als strukturelles Moment des Textes zu erkennen, die aus dem Aufbau des Textes auf der *Discours*-Ebene (mit einer Rahmen- und Binnenhandlung und nicht genau identifizierbaren Erzählinstanzen) und nicht benannten Kontexten bzw. Leerstellen auf der *Histoire*-Ebene resultieren.

Auf der Basis der in der ersten UE erstellen Modellvorlage analysieren die KT im nächsten Schritt in einer GA (25 min) die Erzählinstanz. Die KT werden in drei Gruppen aufgeteilt, die jeweils einen Aspekt der impliziten Selbstdarstellung mit Blick auf die Frage verfolgen, welche interpretatorischen Rückschlüsse die Darstellung der Figuren (GA1), der Räume und Orte (GA2) bzw. der Ereignisse und Zeiten (GA3) erlauben, um die Erzählinstanz insbesondere mit Blick auf ihre Herkunft, ihren sozialen Stand und ihre Weltanschauung (Punkt 3, 4, 6 bei Schmid) genauer zu beschreiben. Die KT werden angeleitet, in einem ersten Schritt die für sie relevanten Textpassagen zu identifizieren und in einem zweiten Schritt diese mit Blick auf ihre Darstellung, Konkretisierung, Anordnung, sprachliche Darstellung und Bewertung durch die Erzählinstanz zu analysieren und zu interpretieren.

Im Anschluss werden die Ergebnisse in einem PL-Gespräch (30 min) zur Charakterisierung der Erzählinstanzen zusammengetragen und entsprechend der Modellvorlage aus der UE 1 visualisiert und diskutiert. Nach der Vorstellung der Gruppenarbeitsergebnisse werden die KT in einem gelenkten PL-Gespräch für zwei Fragen sensibilisiert: erstens inwiefern sie das spezifische Diversitäts- und

Dekolonialitätswissen der Erzählinstanzen beschrieben haben und zweitens wie sich dieses auf systematischer Ebene in den Schmid'schen Ansatz integrieren lässt. Dazu kann z.B. die Analyse der impliziten Selbstdarstellung der Erzählinstanz in der Beschreibung von Herrn Gröttrup und Ada (GA1-Figur), die erzählten Bewegungen des Eis auf dem afrikanischen Kontinent (GA2-Raum) oder die Darstellung der Begegnung von Ada und Herrn Gröttrup oder die Erwähnung der ‚großen Verteilungen‘ (GA3-Ereignis) im PL-Gespräch diskutiert werden, etwa unter der Frage, was Lesende durch die Darstellung dieser Dinge über die Erzählinstanz, ihre Weltsicht und ihr Weltwissen erfahren. Die KT werden dann ermutigt, die Schmid'schen Punkte zur Bestimmung der Erzählinstanz aus Diversitäts- und Dekolonialitätsperspektive weiterzuentwickeln und den Schmid'schen Ansatz an den entsprechenden Stellen zu erweitern. Die Begriffsfindung (*race, class, gender* etc.) wird durch die LK angeleitet. Die Erweiterung wird in die in der ersten UE erstellten Modellvorlage integriert (vgl. das Beispieldiagramm Anlage 2).

Die dritte UE dient der Vertiefung und Festigung der Fähigkeit zur diversitätssensiblen Analyse der Erzählinstanz. Dazu wird das Wechselverhältnis von Figurendarstellung und Erzählinstanz in den Blick genommen. Ziel ist es, dass die KT die Erzählinstanz aufgrund ihrer Positionalität, ihrer Einstellungen und ihres Weltwissens als relevante Instanz erstens für die Konfiguration der Figuren und zweitens für die Sympathienkung der Lesenden erkennen und beschreiben können. Zur Aktualisierung ihres narratologischen Wissens zur Kategorie Figur bereiten die KT einen Text zur Figurenanalyse vor, z.B. einen Auszug aus der Erzähltextanalyse von Silke Lahn und Jan Christoph Meister.

Die dritte UE beginnt mit einem PL-Gespräch (10 min) zur Wiederholung der Arbeitsergebnisse aus der zweiten UE in Form eines Blitzlichtes, z.B. angeleitet durch die Frage: „Was war für Sie das wichtigste Ergebnis aus der letzten UE?“ Für das Blitzlicht wird auch die gemeinsam erarbeitete und modifizierte Modellvorlage projiziert, so dass sich die KT in ihren Antworten auf diese beziehen können und/oder die LK die Antworten der KT mit Referenz auf die Diagramme einordnen kann.

Ausgehend von der Frage „Was ist eine Figur?“ wird einleitend zum Thema der UE das narratologische Vorwissen der KT zur Kategorie Figur (Handlungsträger:in, Rolle, thematische Kodierung, Komplexität der Figur etc.) in einem PL-Gespräch (10 min) aktualisiert. Die KT können sich im Gespräch dazu auch auf den vorzubereitenden Text beziehen. Die LK systematisiert die Antworten mit Blick auf die für die Textanalyse relevanten Aspekte [Figur = Textkonstrukt, Verfahren der Figurengestaltung (*Discours-Ebene*) / Figur = Handlungsträger:in/Rolle, Person/Charakter, thematische Kodierung (*Histoire-Ebene*)].

Im nächsten Schritt analysieren die KT in einer GA (25 min) die Figurenkonstellation in Otoos Erzählung *Herr Gröttrup setzt sich hin*, indem sie in Form eines Diagramms eine Figurenaufstellung erstellen, die dem Prinzip von Nähe und Distanz folgt. Die KT folgen dazu einem mehrschrittigen Arbeitsauftrag: Sie identifizieren zunächst die aus ihrer Sicht relevanten Figuren, sie analysieren die Figurendarstellung mit Blick auf ihre implizite und explizite Darstellung und entscheiden dann, welches die für sie relevanten Kriterien sind, um die Figuren als einander nah oder entfernt aufzustellen. (Mögliche Kriterien könnten sein: eine ähnliche Positionalität im sozialen Raum, Ähnlichkeit in der Herkunft und Zugehörigkeit, ein ähnliches Weltwissen, eine ähnliche Weltanschauung, die affektive Relation der Erzählinstanz zur erzählten Figur etc.).

Im Anschluss werden die Figurenaufstellungen im PL-Gespräch (30 min) vorgestellt. In der PL-Diskussion werden die Kriterien für die Figurenaufstellung diskutiert und dann mit Blick auf die daraus resultierende Sympathielenkung der Erzählinstanz reflektiert. Dazu werden die KT aufgefordert, sich selbst in der fiktiven Welt der Erzählung zu verorten, d.h. in die Figurenaufstellung zu integrieren und ihre Selbstverortung zu begründen.

Die dritte UE wird durch eine Abschlussdiskussion im PL (15 min) beschlossen, in der die Arbeits- und Analyseergebnisse der drei UEs insgesamt reflektiert werden. Die Abschlussreflexion wird durch die Leitfrage angeleitet, inwiefern das Erzählsetting (die Relation von Erzählinstanz und Erzählitem, d.h. die Auswahl, Anordnung, Darstellung und Kommentierung) exemplarisch für Schwarzes deutsches Erzählen (im Sinne einer Erzählgemeinschaft) sein könnte. Ergänzend könnte die Reflexion mit Blick auf die kursiv gedruckten Rahmenpassagen durch die Frage motiviert werden, welche Funktion die Anweisungen zur Veränderung der Lesehaltung in diesen Passagen haben könnten und wie die KT ihre Lesehaltung verändert haben.

### **Modifikation und Vertiefungsmöglichkeiten**

Anstelle der dritten UE oder ergänzend als eine weitere UE können Raum und Handlung respektive Zeit als Analysekategorien zur Entwicklung eines vertieften Verständnisses des Wechselverhältnisses von Erzählinstanz und erzählter Welt in den Mittelpunkt gestellt werden. Statt einer Figurenaufstellung erstellen die KT dann eine Visualisierung der Raum- oder Handlungs- bzw. Zeitstrukturen und untersuchen dabei mit Fokus auf die Kategorien Raum, welche Figuren sich in welchen Räumen bewegen und wie gegebenenfalls durch eine Grenzüberschreitung (im Lotman'schen Sinn) Handlung initiiert und erzählt wird, bzw. mit Fokus auf die Kategorie Zeit, wie Figuren von Geschehnissen oder Ereignissen betroffen sind oder als ihre Akteur:innen erzählt werden. Für diese Modifikationen muss die LK in der Anleitung der UE das jeweilige

narratologische Vorwissen der KT zu den Kategorien Raum und Handlung/Zeit aktualisieren, gegebenenfalls auch durch eine vorbereitende Lektüre. Ziel dieser Modifikation ist es, ein vertieftes Verständnis für das Wechselverhältnis zwischen den unterschiedlichen Dimensionen und Aspekten der erzählten Welt auf der einen Seite und der Erzählinstanz in Otoos Erzählung auf der anderen zu entwickeln.

Ergänzend zur zweiten UE oder im Anschluss an die dritte UE kann auch eine UE integriert werden, in der die KT im Sinne eines produktionsorientierten Unterrichts die Erzählung aus Sicht einer anderen Figur erzählen. Ziel dieser UE ist es, das Verständnis der KT für das Wechselverhältnis von Erzählinstanz und Erzähltem durch Variation der Erzählinstanz zu vertiefen. Im Fokus steht dann die Frage, wie sich die erzählte Geschichte verändert und was an die Stelle der durch die Erzählinstanz gegebenen Hintergrunderläuterungen tritt, wenn die Geschichte von einer anderen Figur erzählt wird.

## Literatur

- ALLRATH, GABY/ GYMNICHE, MARION 2002. Feministische Narratologie, in: Ansgar Nünning, Vera Nünning (Hg.). *Neue Ansätze in der Erzähltheorie*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. S. 35-72.
- BIRK, HANNE/NEUMANN, BIRGIT 2002. *Go-between*: Postkoloniale Erzähltheorie, in: Ansgar Nünning, Vera Nünning (Hg.). *Neue Ansätze in der Erzähltheorie*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. S. 115-152.
- COLVIN, SARAH 2020. Talking Back: Sharon Dodua Otoo's *Herr Gröttrup setzt sich hin* and the Epistemology of Resistance, in: *German Life and Letters* 73/4, S. 659–679.
- GENETTE, GÉRARD 1994. *Die Erzählung*. München: Fink Verlag.
- HORNSCHEIDT, LANN 2012. *feministische w\_orte. Ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik*. Frankfurt a.M.: brandes&apsel.
- KELLY, NATASHA 2016. *Afrokultur. »der raum zwischen gestern und morgen«*. Münster: Unrast Verlag.
- KÖHLER, SIGRID G. 2025. Untergründe, Zeitgeflechte und der Einsatz des Erzählers: Zur Epistemologie und Ästhetik Schwarzer Gegenwartsliteratur, in: Jeannette Ohli (Hg.). *Schwarze deutsche Literatur: Ästhetische und aktivistische Interventionen von den 1980er Jahren bis heute*. Bielefeld: transcript. S. 167-184.
- LAHN, SILKE/MEISTER, JAN CHRISTOPH 2013. *Einführung in die Erzähltextanalyse*, 2. aktualisierte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.
- MARTÍNEZ, MATÍAS/SCHEFFEL, MICHAEL 2019. *Einführung in die Erzähltheorie*, 11., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: C.H. Beck.
- NECKEL, SIGHARD 2003. Kampf um Zugehörigkeit: Die Macht der Klassifikation, in: *Leviathan* 31/2. S. 159-167.

NÜNNING, ANSGAR 2013. Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie, in: Alexandra Strohmeier (Hg.). *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften*. Bielefeld: transcript. S. 15-53.

SALZBRUNN, MONIKA 2024. *Vielfalt / Diversität*. Bielefeld: transcript.

SCHMID, WOLF 2014. *Elemente der Narratologie*, 3., erweiterte und überarbeitete Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter.

## Materialien

OTOO, SHARON DODUA 2022. Herr Gröttrup setzt sich hin, in: Dies., *Herr Gröttrup setzt sich hin. Drei Texte. Mit Zeichnungen der Autorin*, Frankfurt a.M.: S. Fischer. S. 7-27. (Oder: [https://bachmannpreis.orf.at/v3/static/files\\_orf\\_at/vietnam2/files/bachmannpreis/201619/herr\\_grttrup\\_setzt\\_sich\\_hin\\_sharon\\_dodua\\_otoo\\_439620.pdf](https://bachmannpreis.orf.at/v3/static/files_orf_at/vietnam2/files/bachmannpreis/201619/herr_grttrup_setzt_sich_hin_sharon_dodua_otoo_439620.pdf), letzter Abruf 30.7.2025).

SCHMID, WOLF 2014. *Elemente der Narratologie*, 3., erweiterte und überarbeitete Auflage, Berlin, Boston: De Gruyter. S. 71-73 [Kap. 4., 4.a].

LAHN, SILKE/MEISTER, JAN CHRISTOPH 2013. *Einführung in die Erzähltextanalyse*, 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 234-237 [Kap. IV.3.3.1 zur Figur, Autor des Kapitels: Per Krogh Hansen].

LAHN, SILKE/MEISTER, JAN CHRISTOPH 2013. *Einführung in die Erzähltextanalyse*, 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 215-219 [Unterkapitel IV.3.2., 3.2.1, 3.2.2 zur Handlung/Zeitstruktur, Autor des Kapitels: Jan Christoph Meister].

MARTINEZ, MATÍAS/SCHEFFEL, MICHAEL 2019. *Einführung in die Erzähltheorie*, 11., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: C.H. Beck. S. 116-125 [III.1 Unterkapitel: Motivierung].

MARTINEZ, MATÍAS/SCHEFFEL, MICHAEL 2019. *Einführung in die Erzähltheorie*, 11., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: C. H. Beck. S. 155-165 [III.4 Unterkapitel: Raum].

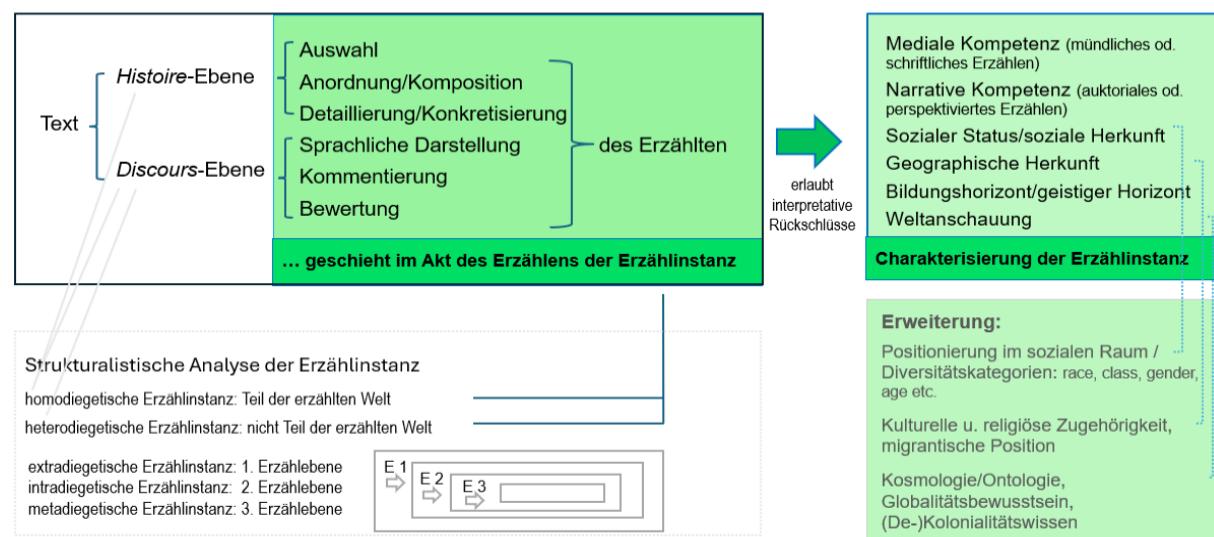
## Anlage 1: Diagramm „Grundbausteine für eine narratologische Textanalyse“

### Beginn der Lektüre / narratologischen Analyse eines Textes



## Anlage 2: Diagramm „Analyse der Erzählinstanz nach Schmid“

### Implizite Selbstdarstellung der Erzählinstanz: semantische Analyse



### Anlage 3: Tabellarische Übersicht: Struktur und Aufbau der Lehreinheit

*UE I: Narratologisches Grundwissen und Vertiefung der Analysekategorie  
,Erzählinstanz‘ (90 min)*

<b>Lernziel</b>	KT aktualisieren ihr narratologisches Vorwissen und erweitern ihre Kompetenz zur Analyse der Kategorie Erzählinstanz. Sie lernen die strukturalistische Analyse um eine semantische Perspektive zu ergänzen.	
<b>Materialien</b>	Schmid, Wolf, <i>Elemente der Narratologie, 3. erweiterte und überarbeitete Auflage</i> . Berlin, Boston 2014, S. 71-73 [Kap. 4., 4.a]; fakultativ: Diagrammvorlagen (s. Anlage 1: Grundbausteine für eine narratologische Textanalyse, s. Anlage 2: Analyse der Erzählinstanz nach Schmid); fakultativ: Einführungen in die Narratologie (s. die Empfehlungen unter Materialien)	
<b>Zeitplan</b>	<b>Lehr- und Lerninhalte</b>	<b>Lernaktivitäten</b>
Vorbereitung	Narratologisches Grundwissen, Wolf Schmids semantischer Ansatz zur Analyse der Erzählinstanz	Vorbereitende Lektüre der KT
30 min	Aktualisierung des narratologischen Grundwissens: Struktur einer Geschichte (Anfang, Mitte, Ende) 2-Ebenen-Modell: Geschichte (Was) u. Vermittlung (Wie) Kategorien des ‚Was‘ (Geschehen / Ereignis, Figuren, Zeit, Raum) Kategorien des ‚Wie‘ (Erzählinstanz, Fokalisierung/Perspektive)	PL-Gespräch (Blitzlicht u. gelenktes Gespräch) Gemeinsame Erstellung eines Tafelbildes zum narratologischen Grundwissen
30 min	Vertiefung des narratologischen Verständnisses der Kategorie Erzählinstanz Strukturalistischer Ansatz: Unterscheidung von hetero- und homodiegetischer, intra- und extra-diegetischer Erzählinstanz Semantischer Ansatz: direkte u. indirekte Charakterisierung nach	GA: Erstellung eines Diagramms durch Arbeitsgruppen der KT zur Kategorie Erzählinstanz

	Schmid in 6 Analyseschritten u. 6 Interpretationsschritten	
30 min	s.o.	PL-Gespräch zu den GA-Ergebnissen: Vorstellung und Diskussion der Diagramme Gemeinsame Wahl u. gegebenenfalls Modifizierung der Modellvorlage zur Analyse der Erzählinstanz

*UE II: Analyse der Erzählinstanz in Sharon Dodua Otoos Herr Gröttrup setzt sich hin (90 min)*

<b>Lernziel</b>	KT analysieren die Erzählinstanz in Otoos Erzählung, sie bestimmen ihre strukturalistische Position und ihre semantischen Dimensionen. Sie entwickeln dazu Schmids Ansatz unter Diversitätsaspekten weiter.	
<b>Materialien</b>	Sharon Dodua Otoo, <i>Herr Gröttrup setzt sich hin</i> , Modellvorlage zur Analyse der Erzählinstanz aus UE 1, Hintergrundmaterialien zu Otoo (s. Anm. 5 in diesem Beitrag)	
<b>Zeitplan</b>	<b>Lehr- und Lerninhalte</b>	<b>Lernaktivitäten</b>
5 min	Wiederholung der Arbeitsergebnisse aus der UE 1	PL-Gespräch auf der Basis der erstellten Modellvorlage
10 min	Grundwissen zu Sharon Dodua Otoo als Schwarze deutsche Autorin	Input der LK und/oder PL-Gespräch
20 min	Leseeindrücke und Vorverständnis der Erzählung	PL-Gespräch: Blitzlicht und gelenktes PL-Gespräch
25 min	Analyse der impliziten u. expliziten Selbstdarstellung der Erzählinstanz in Otoos Erzählung ausgehend von der Darstellung der Figuren, der Räume, der Geschehnisse/Ereignisse nach Schmids Ansatz in 6 Analyse- und 6 Interpretationsschritten (insbes. der Interpretationsschritte 3-4, 6)	GA: Analyse der Selbstdarstellung der Erzählinstanz, differenziert nach narratologischen Kategorien der erzählten Welt Visualisierung der Ergebnisse mit Hilfe der in UE 1 erstellten Modellvorlage

30 min	s.o. Modifikation des Schmid'schen Modells aus Diversitätsperspektive	PL-Gespräch zu den GA-Ergebnissen: Vorstellung und Diskussion, Weiterentwicklung des Schmid'schen Modells  Modifikation der Modellvorlage zur Analyse der Erzählinstanz
--------	--------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*UE III: Analyse der Figurenkonstellation und der Sympathielenkung durch die Erzählinstanz (90 min)*

<b>Lernziel</b>	KT analysieren die Figurenkonstellation. Sie erkennen das Wechselverhältnis von Figurendarstellung, Sympathielenkung und Erzählinstanz und können dies unter der Berücksichtigung von Diversitätsaspekten beschreiben und reflektieren.	
<b>Materialien</b>	Lahn, Silke/Meister, Jan Christoph, <i>Einführung in die Erzähltextanalyse, 2. aktualisierte Auflage</i> , Stuttgart 2013, S. 234-237 [Kap. IV.3.3.1 zur Figur, Autor des Kapitels: Per Krogh Hansen]. Modifizierte Modellvorlage zur Analyse der Erzählinstanz aus der UE 2	
<b>Zeitplan</b>	<b>Lehr- und Lerninhalte</b>	<b>Lernaktivitäten</b>
10 min	Wiederholung der Arbeitsergebnisse aus der UE 2	PL-Gespräch: Blitzlicht und nachfolgendes Gespräch auf der Basis der erstellten Visualisierungen und der modifizierten Modellvorlage
10 min	Aktualisierung des narratologischen Grundwissens zur Kategorie Figur (Textkonstrukt [ <i>Discours</i> -Ebene], Handlungsträger:in / Akteuer:in [ <i>Histoire</i> -Ebene])	PL-Gespräch
25 min	Analyse der Figurenkonstellation in Otoos Erzählung nach dem Prinzip von Nähe und Distanz (Identifikation der Figuren, Entwicklung der Kriterien)	GA: Analyse der Figurenkonstellation u. Erstellung einer Figurenaufstellung
30 min	s.o. Reflexion der Sympathielenkung	PL-Gespräch zu den GA-Ergebnissen: Vorstellung und Diskussion,

		Selbstverortung der KT in der Figurenaufstellung
15 min	Otoos Erzählung als Beispiel für Schwarzes deutsches Erzählen Reflexion des Leseprozesses / der Lesehaltung	PL-Gespräch

## **Intermediale und interkulturelle Zugänge zur Erinnerungsliteratur: Didaktische Konzepte zu *Good Bye Lenin!* und *Zonenkinder***

**JAMES MEJA IKOBWA**

University of Pretoria

### **Abstract**

Die vorliegenden Unterrichtseinheiten wurden im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) zwischen den Universitäten Tübingen (Deutschland), Pretoria (Südafrika) und Namibia entwickelt, modifiziert und im Jahr 2024 an das Modul DTS 113/123 der Universität Pretoria angepasst. Die Lehreinheit ist im thematischen Kontext der GIP – *Gedächtnis, Erinnerungsliteratur, Trauma und kreatives Schreiben* – verankert und verfolgt einen intermedialen sowie interkulturell-vergleichenden Ansatz. Die Intermedialität zeigt sich in der Arbeit mit unterschiedlichen medialen Formaten: Die ausgewählten Texte werden den Kursteilnehmenden in Form eines Films (*Good Bye Lenin* von Wolfgang Becker, 2003), eines darauf basierenden gleichnamigen Romans in einfacher Sprache von Eva Dix sowie eines Kapitels aus dem Hörbuch des Romans *Zonenkinder* (2003) von Jana Hensel präsentiert. Ein interkulturell-vergleichender Zugang erlaubt es, kulturübergreifende Themen und Motive aufzugreifen und auf zugängliche Weise zur Diskussion zu stellen. Der Einsatz sprachlich vereinfachter Texte sowie die intermediale Herangehensweise fördern das Textverständnis und stärken die Fähigkeit der Kursteilnehmenden, sich kritisch und reflektiert mit Inhalt und Kontext auseinanderzusetzen.

### **Einführung**

Die bereits im Germanistik-Programm der Universität Pretoria bestehenden Module DTS 113 und DTS 123 (eine Fortsetzung von DTS 113) ermöglichen eine flexible Auswahl, Einführung und Bearbeitung von Primärliteratur auf den Niveaustufen A2 bis B2. Sie richten sich an Bachelorstudierende im ersten Studienjahr, die über Vorkenntnisse in der deutschen Sprache verfügen, bislang jedoch wenig oder keine Erfahrung im Umgang mit literarischen Texten gesammelt haben.

Interkulturelle Vergleiche sind in diesem Zusammenhang ausdrücklich vorgesehen und erwünscht. Vor diesem Hintergrund wurden die beiden Texte ausgewählt, die im Folgenden kurz eingeführt werden.

Wolfgang Beckers Film ist eine Tragikomödie über Familie, Erinnerung und die politischen Umbrüche der Wendezeit und erzählt die Geschichte von Alex Kerner, der nach dem plötzlichen Zusammenbruch der DDR seiner schwerkranken Mutter vorspielt, die DDR existiere noch – um sie vor einem lebensgefährlichen Schock zu bewahren. Dabei erschafft Alex eine fiktive Realität, in der er das politische und soziale Leben der DDR mit großer Hingabe rekonstruiert. Dies führt zu tragikomischen Situationen und wirft tiefgreifende Fragen nach Wahrheit, Erinnerung und Vergangenheitsbewältigung bzw. Umgang mit der Vergangenheit auf.

In *Zonenkinder* (2003) erzählt Jana Hensel aus der Perspektive einer ostdeutschen Nachwendegeneration, die in der DDR aufwuchs und mit dem Mauerfall im Teenageralter plötzlich in eine westlich geprägte Welt geworfen wurde. Der Text reflektiert eindringlich den Identitätsverlust, das Gefühl kollektiver Entwurzelung und das Verschwinden ostdeutscher Erfahrungen und Alltagskultur im vereinten Deutschland – zwischen Anpassung, Nostalgie und Sprachlosigkeit. *Zonenkinder* lässt sich als autobiografischer Roman beschreiben, der der Erinnerungsliteratur zuzuordnen ist und aus einer postsozialistischen Perspektive erzählt wird.

Mit dem zentralen Thema der Wende und der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit können sich südafrikanische Studierende gut identifizieren. Auch Südafrika erlebte zur gleichen Zeit oder kurz danach seine eigene Wende: das Ende der Apartheid, eingeleitet durch die Freilassung des Freiheitskämpfers Nelson Mandela am 11. Februar 1990 nach 27 Jahren Haft. Dieser historische Wendepunkt markiert ebenso den Beginn einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformation – ein Prozess, der in vielerlei Hinsicht vergleichbare Fragen nach Erinnerung, Identität, Aufarbeitung und Neuanfang aufwirft wie im deutschen Kontext.

**Abkürzungen**

LK: Lehrkraft

KT: Kursteilnehmer

UE: Unterrichtseinheit

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

**Niveau:** Jahrgang 1 des Bachelorstudiums (Sprachniveaustufen A2/B2)

**Zeit:** 3 Unterrichtsstunden mit je 50 Minuten

**Materialien:** Tafel, Filzstifte, Computer mit Internetverbindung, Projektor, Lautsprecher, Kärtchen

**Lernziele:** Die KT können

- ihr Wissen zu den Texten in eigenen Worten erklären.
- den Inhalt der Texte in dem entsprechenden Kontext wiedergeben.
- die Thematik der Texte erkennen und mit dem aktuellen Kontext verbinden.
- Intermediale Textkompetenz erwerben durch die Analyse und Reflexion narrativer Strategien in verschiedenen medialen Formaten (Audiobuch, literarischer Text, Film)
- sich kritisch und interkulturell mit dem Inhalt des Textes auseinandersetzen.

### Ablaufbeschreibung

Die Auseinandersetzung mit den Texten im gesamten Modul erfolgt in vier Phasen, die in den unterschiedlichen Unterrichtseinheiten eingebettet werden: die Vorentlastung, Inhaltserfassung, Inhaltserweiterung und Reflexion/Vertiefung. Hinzu kommen noch weitere Aufgaben, von denen sich die LK auswählen kann. Im Folgenden wird vorgeschlagen, was die LK mit den KT am Beispiel von drei Unterrichtseinheiten (als Teil eines Semestermoduls) unternehmen können, um die Bedeutung des literarischen Textes zugänglicher zu machen.

### Vorentlastung: Voraussetzung der Kursteilnahme

Die Teilnahme an der Lehreinheit setzt voraus, dass die KT sich bereits mit dem Begriff „Literatur der Wende“ bzw. „Wendeliteratur vertraut sind. In der ersten Phase des Moduls wird nämlich ausgehend von Nicole Leiers Beitrag „*Wendeliteratur – Literatur der Wende? Der Mauerfall in ausgewählten Werken der deutschen Literatur*“ (2010)<sup>1</sup> der Begriff „Literatur der Wende“ als Beispiel für Erinnerungsliteratur thematisiert. Die Kursteilnehmenden lesen zunächst den Text von Leier und recherchieren anschließend eigenständig weitere literarische Texte, die unter den Begriff „Literatur der Wende“ fallen.

<sup>1</sup> Leier, Nicole. "Wendeliteratur – Literatur der Wende? Der Mauerfall in ausgewählten Werken der deutschen Literatur" *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, vol. 37, no. 5, 2010, pp. 494-515.  
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2010-0505>

Im nächsten Schritt ordnen sie die recherchierten Titel der von Leier entwickelten Typologie der Wendeliteratur zu, einschliesslich *Good Bye Lenin* und *Zonnenkinder*.

**Arbeitsblatt:** Einführung in die Literatur der Wende

**Thema:** Literatur der Wende als Erinnerungsliteratur

**Ziel:** Die Kursteilnehmenden setzen sich mit der Typologie der Wendeliteratur nach Nicole Leier auseinander und wenden sie auf eigene Recherchen an.

(Arbeitsblatt 1 im Anhang)

### Aufträge vor dem Unterricht und Inhaltserfassung

In dieser Phase wird konkret mit den Texten gearbeitet. Zunächst sehen sich die KT den Film *Good Bye Lenin* an, begleitet von einer Transkription der Handlung, die auf der Website des Goethe-Instituts<sup>2</sup> (siehe Link im Anhang) zur Verfügung steht. Anschließend listet die LK die Schlüsselwörter und Wendungen aus dem Textauszug auf, erklärt deren Bedeutung und erläutert landeskundliche Informationen, um das Verständnis des Filminhalts zu fördern.

Die LK stellt den KT eine Zusammenfassung der Filmhandlung in Szenen, hergestellt von Sabine Uibel, die auf der Webseite des Goethe Instituts<sup>3</sup> (Link im Anhang) zum herunterladen steht. Diese wird so zerteilt, dass einzelne Textabschnitte an die KT verteilt werden können. Vier Kopien der Zusammenfassung werden bereitgestellt, die in Teilabschnitten von vier Gruppen in eine logische Reihenfolge gebracht werden sollen. Die LK überprüft dabei, ob die Abfolge der Abschnitte sinnvoll ist. Nachdem die Gruppen ihre Rekonstruktion abgeschlossen haben, wird der rekonstruierte Text mit der Originalfassung verglichen. Bei dieser Aufgabe greifen die Lernenden auf die bereits gesehene Verfilmung zurück.

Alternativ zu dem oben beschriebenen Verfahren kann mit Standbildern aus dem Film gearbeitet werden, die von den KT in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht werden.

Im nächsten Schritt wird Eva Dix' *Good Bye, Lenin! Ein Buch in Einfacher Sprache* – angelehnt an den Film von Wolfgang Becker – in thematisch vorgegebenen Abschnitten

---

<sup>2</sup> [https://www.goethe.de/resources/files/pdf342/transcripe\\_good\\_bye\\_lenin\\_de-v1.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf342/transcripe_good_bye_lenin_de-v1.pdf) [Zugriff am 02.04.2025]

<sup>3</sup> [https://www.goethe.de/pri/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/deutsche-filme/good\\_bye\\_lenin\\_filmdidaktisierung](https://www.goethe.de/pri/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/deutsche-filme/good_bye_lenin_filmdidaktisierung) [Zugriff am 02.04.2025]

gelesen und diskutiert. Die LK formuliert dazu Verständnisfragen sowie Diskussionsanregungen für die KT. Diese Aufgaben sollen in Gruppen gemacht werden.

### **Inhaltserweiterung: Aufgaben nach dem Lesen**

In dieser Phase wird Jana Hensels autobiografischer Roman *Zonenkinder* als Audiodatei eingeführt und inhaltlich mit der Erzählung *Good Bye Lenin* verglichen – insbesondere im Hinblick auf das zentrale Thema *Wende* und das Motiv *Verlust*. Dabei wird ausschließlich das erste Kapitel des Romans *Zonenkinder* vorgespielt.

Es werden Fragen aufgeworfen wie z.B.:

- Wie nehmen die Erzähler und die Figuren in beiden Texten die Wende wahr?
- Was geht in Bezug auf beiden Texten durch die Wende „verloren“?

Zur Vorbereitung auf diese Diskussion bearbeiten die Kursteilnehmenden (KT) eine grammatischen Übung (Assoziogramm), in der sie Redewendungen und Nomen-Verb-Verbindungen suchen, die sich thematisch mit dem Begriff „Vergangenheit“ in Verbindung bringen lassen (Text 2 im Anhang). Anschließend werden die KT auch nach ihren eigenen Erfahrungen und Perspektiven zum Thema gefragt.

### **Reflexion, Vertiefung und weitere Aufträge**

In dieser Phase der Auseinandersetzung mit den Texten fordert die LK die KT zunächst dazu auf, die in den literarischen Texten dargestellten Situationen mit vergleichbaren aktuellen oder historischen Ereignissen aus interkultureller Perspektive zu vergleichen. Als Beispiel wird die Freilassung Nelson Mandelas thematisiert. Zur Einführung in das Thema lesen die KT einen Augenzeugenbericht von Jon Snow „Meeting Mandela – from freedom to anniversary“.<sup>4</sup>

Die KT erhalten den Auftrag, ihre Eltern oder andere Angehörige zu befragen, wie sie dieses Ereignis damals wahrgenommen haben (Aufgabeblatt 2). Ihre Eindrücke und Erzählungen sollen anschließend im Unterricht vorgestellt werden. Ziel ist es, diese persönlichen Berichte mit der Ich-Erzählung in Jana Hensels *Zonenkinder*, Kapitel 1: „Das schöne warme ‚Wir-Gefühl‘“, zu vergleichen.

---

<sup>4</sup> <https://www.channel4.com/news/meeting-mandela-from-freedom-to-anniversary> [Zugriff am 02.04.2025]

Dabei stehen insbesondere folgende Fragen im Fokus:

- Inwiefern lassen sich die Inhalte der elterlichen Berichte mit den Aussagen des Ich-Erzählers über die Ereignisse nach dem Fall der Berliner Mauer in Beziehung setzen?
- Wie sind insbesondere die Formulierungen „[der letzte] Tag (meiner) Kindheit...“ und „...der Anfang vom Ende“ im Kontext dieser Erinnerungen zu verstehen?

Anschließend erhalten die Kursteilnehmenden (KT individuelle) Vortragsthemen (s. Anhang), die sich aus den behandelten Inhalten ableiten.

## Literatur

ASSMANN, ALEIDA 2006. *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C.H. Beck Verlag.

--- 2006. *Einführung in die Kulturwissenschaft: Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

DIX, EVA 2015. *Good Bye, Lenin!: Ein Buch in Einfacher Sprache in Anlehnung an Den Film von Wolfgang Becker Und Bernd Lichtenberg : Niveau B1*. Spaß am Lesen Verlag.

ERLL, ASTRID 2005. *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen: Eine Einführung*. Stuttgart-Weimar: Verlag J.B. Metzler.

HENSEL, JANA. *Zonenkinder*. Rowohlt, 2003.

LEIER, NICOLE 2010. „Wendeliteratur – Literatur der Wende? Der Mauerfall in ausgewählten Werken der deutschen Literatur“ *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, vol. 37, no. 5, 2010, pp. 494-515. URL <https://doi.org/10.1515/infodaf-2010-0505> [24.04.2025]

NEUMANN, BIRGIT 2010. The Literary Representation of Memory. In: Bal, Mieke, Crewe, Jonathan & Spitzer, Leo (Hrsg.) *Acts of Memory: Cultural Recall in the Present*. Hanover & London: University Press of New England.

## Internetquellen:

Goodbye Lenin!: Filmtranskript:

URL [https://www.goethe.de/resources/files/pdf342/transcripte\\_good\\_bye\\_lenin\\_de-v1.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf342/transcripte_good_bye_lenin_de-v1.pdf) [24.04.2025]

Good Bye, Lenin!: Filmdidaktisierung:

URL <https://www.goethe.de/ins/no/de/spr/unt/ver/filme-fuer-ihren-deutschunterr/good-bye-lenin.html> [24.04.2025]

Jon Snow. “Meeting Mandela – from freedom to anniversary”:

URL <https://www.channel4.com/news/meeting-mandela-from-freedom-to-anniversary> [02.04.2025]

## Materialien

### Tabellarische Darstellung der Unterrichtsabläufe

UE/Phase	Ziel	Lehr- und Lerninhalte	Lernaktivitäten (Zeit)	Materialien
<b>Lehreinheit 1</b>				
Thematische Einführung: Literatur der Wende	Kontextwissen erwerben	Historische und kontextbezogene Information über die Wende (1989/90) in Deutschland vermitteln  Landeskundliche Informationen zur Wende in Deutschland	LK aktiviert Vorwissen zum Thema Wende in Deutschland/Wiedervereinigung durch gezielte Fragen (PL 10 Minuten)  KT ordnen literarische Texte nach Nicole Leiers „Wendeliteratur“ ein (GA 25 Minuten)  LK sammelt und erläutert Eckdaten und kontextspezifische Information zur Wende in Deutschland (15 Minuten)	Powerpoint Präsentation (LK)
Lehreinheit 2  “Good Bye Lenin” Filmhandlung und Inhalt	Filmhandlung begreifen	Rekonstruktion der Filmszenen	Schütteltext/Zusammenfassung der Filmszenen in die richtige Reihenfolge bringen (GA) Zeitdauer: 25 Minuten  Alternatives/zusätzliches Vorgehen: Standbilder aus den Szenen in die richtige Reihenfolge bringen. (PA 10 Minuten)  Ergebnissicherung (15 Minuten)	Goethe Institut/ Sabine Uibel Szenenprotokoll
<b>Lehreinheit 3</b>				
Begriffe: Umgang mit der Vergangenheit	Vergangenheitsbegriff im Kontext verstehen	Redewendungen um den Begriff „Vergangenheit“ (Text 2 im Anhang)	Assoziogramm „Vergangenheit“ erstellen (GA 10 Minuten)  LK sammelt und erläutert Redewendungen und Normen-Verb Verbindungen zum Begriff. (PL 20 Min)  KT beziehen die Wendungen auf die Handlung im Text/Film „Good Bye Lenin“ und „Zonenkinder“ (PL 20 Min).	Assoziogramm (LK)

Lehreinheit 4  Thematische Vertiefung: Aufarbeitung der Vergangenheit mit Bezug auf Goodbye Lenin und Zonenkinder	Wahrnehmung der Wende auf Figurenebene erfassen	Wahrnehmungsperspektiven im Vergleich	Vorarbeit: Die KT erhalten den Auftrag, ihre Eltern oder andere Angehörige zu befragen, wie sie dieses Ereignis damals wahrgenommen haben (EA Aufgabekett 2).  KT vergleichen die persönlichen Berichte mit der Ich-Erzählung in Jana Hensels Zonenkinder, Kapitel 1: „Das schöne warme ‚Wir-Gefühl‘“, zu vergleichen. (20 Min)  Präsentationen im Plenum (30 Minuten)  Hausaufgabe: Vorbereitung der Vorträge	, Eva. <i>Good Bye, Lenin!</i> 2015  Hensel, Jana. <i>Zonenkinder.</i> Rowohlt, 2003. Audiotext Kapitel 1.  Lesetext: Jon Snow „Meeting Mandela – from freedom to anniversary“ Fragebogen
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Arbeitsblatt 1:**

- Lesen Sie den Text von Nicole Leier über die Typen der Wendeliteratur.
- Suchen Sie dann im Internet mindestens zwei Bücher, die zur Wendeliteratur gehören.
- Überlegen Sie: Zu welchem Typ gehören Ihre Bücher? Nutzen Sie dafür die Beschreibung von Nicole Leier.
- Begründen Sie Ihre Entscheidung mit ein paar Sätzen.

**Arbeitsblatt 2:**

Befragen Sie Ihre Eltern, wie sie die Freilassung von Nelson Mandela am 11. Februar 1990 erlebt und wahrgenommen haben. Notieren Sie ihre Erinnerungen, Eindrücke und Gedanken. Diese werden im Unterricht vorgestellt.

Interviewfragen:

- Wo warst du, als du von der Freilassung erfuhr?
- Wie hast du davon erfahren? (z. B. Fernsehen, Zeitung, Radio, Gespräche...)

- c) Was ist dir von diesem Tag besonders im Gedächtnis geblieben?
- d) Wie hast du auf die Nachricht reagiert?
- überrascht  
 erleichtert  
 skeptisch  
 hoffnungsvoll  
 gleichgültig  
 andere: \_\_\_\_\_
- e) Wie wurde in deinem Umfeld (Familie, Freunde, Medien) über Mandelas Freilassung gesprochen?
- f) Hast du damals die Bedeutung des Moments erkannt? Warum (nicht)?
- g) Was denkst du heute über dieses Ereignis? Hat sich deine Meinung verändert?

**Text 2: Assoziogramm zum Begriff „Vergangenheit (Redewendungen und Normen/Verb Verbindungen)**

- Vergangenheit: holt uns ein
- bewältigen
- In jüngster Vergangenheit
- Der Vergangenheit angehören
- Die Vergangenheit ins Gedächtnis rufen
- In der Vergangenheit liegen
- Die Fehler der Vergangenheit holen
- Die Vergangenheit holt die Gegenwart ein/holt wieder ein
- Die Vergangenheit aufarbeiten
- In die Vergangenheit blicken
- Etwas hat sich in der Vergangenheit bewährt
- An der Vergangenheit festhalten
- In die Vergangenheit gerichtet
- Zur Vergangenheit gehören

- In der Vergangenheit immer wieder
- Aus der Vergangenheit lernen
- Der Vergangenheit nachhängen
- Die Vergangenheit ruhen lassen
- In die Vergangenheit reisen
- In der Vergangenheit reichen
- In die Vergangenheit schauen
- In der Vergangenheit spielen
- Sich von der Vergangenheit trennen
- Der Vergangenheit treu bleiben
- Vergangenheit trifft Gegenwart
- Vergangenheit vergessen
- In die Vergangenheit versetzt
- Ein Blick in die Vergangenheit werfen
- In der Vergangenheit wühlen
- In die Vergangenheit zurückblicken

## Referatsfragen und Aufträge

### **Thema 1: Umgang mit der Vergangenheit**

Wie wird in Ihrem Herkunftsland mit der Vergangenheit umgegangen? Vergleichen Sie dies mit Beispielen aus dem Film *Good Bye Lenin*. Wie setzen sich die Figuren dort mit ihrer Vergangenheit auseinander?

### **Thema 2: Die Wende**

Erläutern Sie anhand konkreter Beispiele aus dem Film, wie sich die gesellschaftlichen und politischen Umbrüche nach der Wende auf das Leben der einzelnen Mitgliedern der Familie Kerner ausgewirkt haben. Vergleichen Sie diese mit der unmittelbaren Situation nach dem Ende der Apartheid in Südafrika.

### **Thema 3: Verlust**

Was ging mit der Wende in Ostdeutschland verloren? Geben Sie konkrete Beispiele aus dem Film *Good Bye Lenin*, die einen Verlust auf persönlicher, kultureller oder

gesellschaftlicher Ebene zeigen. Vergleichen Sie diese mit der Situation nach dem Ende der Apartheid in Südafrika.

#### **Thema 4: Würdiger Abschied?**

Der Erzähler sagt im Rückblick: „Ich denke: Es war richtig, dass die Mutter die Wahrheit nicht erfahren hat. Manchmal zweifle ich heute daran.“

Was spricht dafür bzw. dagegen, dass die Mutter die Wahrheit doch erfahren hat? Welche Realitäten bzw. Wahrnehmungsrahmen werden im Film *Good Bye Lenin* vor, während und nach der Wende dargestellt?

#### **Thema 5: Sprache und Vergangenheit**

Sammeln Sie Redewendungen und Nomen-Verb-Verbindungen zum Begriff „Vergangenheit“. Beziehen Sie diese sprachlichen Ausdrücke auf zentrale Szenen und Themen aus dem Film *Good Bye Lenin*.

#### **Hausaufgabe / Projektarbeit:**

Das Jahr 1994 gilt als offizielles Ende der Apartheid in Südafrika. Ein bedeutender Wendepunkt war jedoch bereits die Freilassung Nelson Mandelas aus dem Gefängnis am 11. Februar 1990. Lesen Sie zunächst den Text von Jon Snow „Meeting Mandela – from freedom to anniversary“.

#### **Aufgabe:**

Führen Sie ein Interview mit Ihren Eltern (oder einer anderen älteren Bezugsperson) und fragen Sie, wie sie die Freilassung Mandelas damals erlebt und wahrgenommen haben. Halten Sie deren Erinnerungen schriftlich fest und berichten Sie im Unterricht darüber.

#### **Vertiefung:**

Hören Sie das erste Kapitel aus Jana Hensels Hörbuch *Zonenkinder* („Das schöne warme ‚Wir-Gefühl‘“) und vergleichen Sie die elterlichen Berichte mit der Ich-Erzählung im Text.

#### **Leitfragen zum Vergleich:**

- Inwiefern lassen sich die Inhalte dieser Berichte mit den Aussagen der Erzählerin über die Ereignisse nach dem Fall der Berliner Mauer in Beziehung setzen?
- Was meint die Erzählerin mit Formulierungen wie „[der letzte] Tag (meiner) Kindheit...“ oder „...der Anfang vom Ende“?

## Von der Oralität zur Schriftlichkeit: Erzählen wie Mama Penee

SYLVIA SCHLETTWEIN

University of Namibia

### Abstract

In dieser kreativen Erzähl- und Schreibeinheit erschließen die L in der ersten UE durch das schrittweise Erstellen eines Textes, der in der eigenen Erfahrungs- und Erinnerungswelt fußt, den Prozess, der der Verschriftlichung eines oralen Textes zugrundeliegt. Zugleich erleben die L durch das kreative Schreiben, wie die eigene Erinnerung an prägende Menschen, Ereignisse und Orte von in Familien und Gemeinschaften tradierten Redensarten, Sprüchen und Erzählungen beeinflusst wird. In der zweiten U.E. sehen die L, inwiefern das praktisch erfahrene und durchgeführte Erzähl- und Schreibverfahren dem in Ewald Uazuvarua Katjivenas *Mama Penee. Eine Auseinandersetzung mit dem Völkermord* gleicht.

### Abkürzungen

LK: Lehrkraft

L: Lernende

UE: Unterrichtseinheit

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

DaM: Deutsch als Muttersprache

DaF: Deutsch als Fremdsprache

DfU: Deutschsprachiger Fachunterricht

**Niveau:** B1+, Studierende der Germanistik im Bachelor, Honours oder Master.

**Zeit:** 2x 90 Minuten

**Materialien:** Stifte, unlinierte A4-Seiten (farbig optional), linierte A4-Seiten (Notizblock), Kugelschreiber), wenn vorhanden: eigene digitale Endgeräte zum Tippen von Texten, Text: „Schlangen und weiße Rinder“ In: Katjivena, Ewald Uazuvarua (2020). C Windhoek: Kuiseb Press, S.

**Lernziele:** Die L

- können einen oralen Erzählprozess beschreiben und nachvollziehen
- können die Verschriftlichung einer oralen Erzählung beschreiben und nachvollziehen
- können einen kreativen, autobiografischen Text anhand eines Prompts aus der eigenen Erinnerung anfertigen
- können den Zusammenhang zwischen Erinnerung, Erzählung, mündlicher Übertragung und deren Verschriftlichung beschreiben und erläutern
- können das Erzählverfahren in *Mama Penne. Eine Auseinandersetzung mit dem Völkermord* (2020) beschreiben und nachvollziehen
- erfahren das automatische und das kreative Schreiben als Methoden der Texterschließung und -Produktion und als Mittel der Traumabewältigung

### Ablauf

Diese UE wurde im Rahmen eines Blockseminars des Philologischen Seminars an der Eberhard Karls Universität Tübingen durchgeführt. Im Laufe dieser UE erkennen die L den Wert und die Möglichkeiten mündlicher als auch schriftlicher Überlieferung und der sogenannten „oral history“ und reflektieren zugleich deren Limitierungen. Der Vergleich der eigenen Erzählungen bzw. Texte mit dem Kapitel „Schlangen und weiße Rinder“ aus der biografischen Schrift *Mama Penne. Eine Auseinandersetzung mit dem Völkermord* von Ewald Uazuvarua (2020) zeigt zudem die Katjivenas Text eigene Erzählweise und narratologische Struktur, die von dem Übergang der oralen in die schriftliche Medialität lebt. Zudem lernen die L die Methode des automatischen Schreibens kennen, die u.a. zur Aufhebung von Schreibblockaden genutzt werden kann. Auch das kreative Schreiben selbst als Methode der Texterschließung und als Mittel zur Verarbeitung von Traumata wird in dieser UE praktisch erfahren.

Unterstützend werden die L mit Sekundärtexten zur Medialität, *oral history* und dem kreativen Schreiben als Hilfsmittel zur Traumabewältigung bekannt gemacht. Diese Texte

sollten vorab gelesen werden, da sie die theoretische Grundlage für die Reflexions- und Transferphasen, besonders in der zweiten Einheit, bilden. Innerhalb des Seminars waren die hier vorgestellten Einheiten den theoretischen Einheiten zur Narratologie und Postkolonialismus vorangestellt, so dass die L die praktische Erfahrung des (kreativen) Umgangs mit der Oralität und der persönlichen Erinnerung machen, bevor sie diese mit literaturtheoretischem Wissen abgleichen.

### **Einheit 1**

Zum Einstieg erzählt die LK von einer älteren Verwandten (Großmutter, Tante, Freundin der Familie etc.) und einer ihr typischen Redensart. Beim Erzählen kontextualisiert die LK die Person als auch die Redensart dadurch, dass sie den Spruch in die Schilderung einer erinnerten Situation einbettet.

Beispiel:

Meine Großmutter, also die Mutter meiner Mutter, hat immer zu uns Kindern gesagt: „Wir sind doch hier nicht in Amerika.“ Das hat sie immer gesagt, wenn wir die Füße auf den Tisch oder die Sitzfläche von einem anderen Stuhl gelegt haben. Meine Schwester und ich und unsere Cousins waren oft in den Ferien bei meinen Großeltern auf der Farm in Namibia. Bei meiner Oma war es immer sehr ordentlich und sauber im Haus und sie hat sehr auf gute Manieren, vor allem gute Tischmanieren geachtet. Wenn wir dann vom Spielen draußen reinkamen, weil es draußen zu heiß war und dachten, wir können kurz die Füße auf den Tisch im Wohnzimmer legen, dann hieß es gleich: „Wir sind doch hier nicht in Amerika.“ Wir haben dann immer ziemlich schnell die Füße wieder runter vom Tisch genommen. Das ist inzwischen zum Familien-Insider geworden.

Im Anschluss verteilt die LK leere A4-Blätter an alle L und bittet Sie an eine/n ältere/n Verwandte/n und eine typische für diese Person typische Redensart zu denken. Die L schreiben diesen Spruch auf ein Blatt Papier.

Wenn jede/r L einen Spruch aufgeschrieben hat, finden sie sich in Gruppen von 3-5 zusammen und zeigen zunächst ihre Sprüche in die Gruppe. Danach bekommen sie die Anweisung, reihum ihren Spruch laut aufzusagen. Die LK geht von Gruppe zu Gruppe und achtet darauf, dass jede/r seine Redensart präsentiert und dass in dieser Phase noch keine Kontextualisierung stattfindet. Die L können dazu ermuntert werden, die Redensarten in auch der Mundart und/oder Sprache der erinnerten Person auszusprechen. Im Anschluss folgt die Anweisung zur Kontextualisierung, z.B. „Erzählen Sie sich gegenseitig von einer bestimmten oder typischen Situation, in der die Person diesen Spruch gebraucht hat; denken Sie dabei an das Beispiel zum Anfang der Sitzung.“ Die L führen dies in den anfangs gebildeten Gruppen durch. Wenn Zeit dazu vorhanden ist, kann aus jeder Gruppe jeweils eine Geschichte ins Plenum erzählt werden und/oder eine

kurze Reflexionsrunde zum Prozess stattfinden. Beispiele für Leitfragen hierzu: Wie wirkt der aufgeschriebene Spruch im Gegensatz zum gesprochenen? Welchen Unterschied macht Dialekt? Was bewirkt die Kontextualisierung?

### **Automatisches Schreiben**

Die LK kündigt an, dass die nachfolgende Aktivität eher ungewohnt sein könnte und dass es daher wichtig ist, sich auf den nun folgenden Prozess einzulassen. Die L schreiben ihren Spruch oben an eine linierte Seite. Die LK gibt die Anweisung an die L, 5 Minuten weiterzuschreiben, ohne den Stift abzusetzen und ohne Korrekturen vorzunehmen. Die Zeit (5 Minuten) wird gestoppt. Die L achten darauf, dass die L tatsächlich ununterbrochen schreiben und während dem Schreiben keine Verbesserungen vornehmen und hält L, die absetzen oder verbessern, dazu an ohne auf Fehler zu achten weiter zu schreiben. Nach Ablauf der 5 Minuten werden 2-4 Beispiele freiwillig vorgelesen. Danach werden im Plenum Eindrücke und Bemerkungen zum Schreibprozess selbst und zu den Texten ausgetauscht. Die LK greift diese auf, um den Prozess des automatischen, ungefilterten Schreibens zu erklären und zu reflektieren. (10 Minuten)

Die L suchen nun den für sie markantesten Satz aus ihrem gerade entstandenen Text heraus und schreiben ihn in eine neue Zeile. Es folgen wieder 5 Minuten automatisches Schreiben, ausgehend von diesem Satz. (5 Minuten) Nach Ablauf der 5 Minuten werden 2-4 Beispiele freiwillig vorgelesen. Danach werden im Plenum Eindrücke und Bemerkungen zum Schreibprozess selbst und zu den Texten ausgetauscht. Bei dieser zweiten Runde des automatischen Schreibens schreiben die meisten L „in den ersten Text hinein“, d.h. Gedanken/Beobachtungen aus dem ersten Text werden vertieft, da der Prompt aus dem ersten Text stammt. (10 Minuten)

Wenn die L dies nicht selbst tun, weist die LK auf die Parallelen zum mündlichen Erzählen und zum Sprechen über Erinnerungen hin. Daran wird eine Reflexion und Diskussion zur Erinnerung in der Literatur und zur Medialität angeknüpft, die mit einem Verweis auf das Erzählverfahren in „Mama Penee“ angestoßen wird. (10 Minuten)

Die L bekommen anschließend die Anweisung, eine passende Moral für ihre gerade entstandenen Geschichten zu finden. Diese schreiben sie an das Ende ihres Textes und lesen dann ihren gesamten Text nochmals durch. (5 Minuten)

Zum Abschluss der Einheit geben die L unter den folgenden Leitfragen Rückmeldung ins Plenum: Wie hat sich meine Geschichte durch den Zusatz der Moral geändert? Welche zusätzlichen Änderungen müssen am Text vorgenommen werden? Die meisten L werden zu dem Schluss kommen, dass der Zusatz den Text nicht nur formalisiert, sondern ihm

auch eine auf andere Situationen und eventuell Kontexte übertragbare Aussage verleiht. Daraus ergeben sich fast automatisch weitere Änderungen am Text, um ihn stringent, aussagekräftig und adressatengerecht zu gestalten. (10 Minuten)

Wenn Zeit vorhanden ist, können ein oder mehrere Texte mündlich vorgetragen und bei Bedarf kommentiert werden. Zum Ende dieser UE verweist die LK darauf, auf die zu lesende Sekundärliteratur für die zweite UE (Wertheimer, Förster, Webb).

## **Einheit 2**

Zu Beginn der zweiten Einheit erstellen die L, vorzugsweise auf ihren eigenen Endgeräten eine Druckversion ihres Textes, d.h. sie tippen ihre Texte auf dem Computer, Laptop oder Tablet. Der Gebrauch von Handys wird für diesen Vorgang aufgrund der zu geringen Bildschirmgröße und Tastatur nicht empfohlen. Sollten keine digitalen Endgeräte vorhanden sein, kann auf eine handschriftliche Reinschrift zurückgegriffen werden, die der Bearbeitung auf dem Handy vorzuziehen sind. (20 Minuten)

Im Anschluss beschreiben und reflektieren die L im Plenum, ob und wie sich der Text beim Übertragen geändert hat. Erfahrungsgemäß gibt es bereits während der Übertragungsphase spontane Äußerungen dazu, dass der Text sich buchstäblich während des Tipps verändert. Weitere mögliche Erkenntnisse sind die, dass die formale Verschriftlichung eine weitere Strukturierung des Textes (Absätze, Interpunktions) zur Folge hat, Wiederholungen und andere rhetorische Mittel bewusster eingesetzt und Redundanzen gestrichen werden und dass im Gegenzug bewusst Verfahren eingesetzt werden, um den mündlichen Charakter des Textes zu erhalten (direkte Rede, Umgangssprache, Code-Switching etc.) Wichtig ist hierbei, dass der Übergang von der Oralität zur Schriftlichkeit hier praktisch erfahren wird und den L bewusst wird, dass die kreative Verschriftlichung der Oralität sowohl künstlerischer als künstlicher Prozess ist. (10 Minuten)

Die LK oder ein/e L liest nun das Kapitel „Schlangen und weiße Rinder“ aus Mama Penee laut vor (10 Minuten). Die EA vergleichen anschließend ihre eigenen Texte mit dem Kapitel „Schlangen und weiße Rinder“. Sie beachten dazu insbesondere Struktur, Thematik, Ton und Wortwahl und machen sich dazu Notizen, auch in Abgleichung mit der Sekundärliteratur. (15 Minuten)

Unter der Leitung der LK werden die Ergebnisse im Plenum vorgetragen und diskutiert.

Zum Abschluss fassen die L die Ergebnisse der Diskussion schriftlich in PA zusammen. 3-4 der Arbeitspaare tragen eine auf der eigenen Schreiberfahrung und den Informationen aus der Sekundärliteratur beruhende Einschätzung des besonderen Erzählverfahrens in *Mama Penee* vor. (10 Minuten) Die LK greift die wichtigsten Punkte (Übergang von der Oralität zur Schriftlichkeit, narratologische Strukturen, Prozesse, Mehrwert und Herausforderungen des Schreibens aus der Erinnerung und der Verwendung von mündlich tradiertem Material in Fiktion und Autofiktion bzw. Life Writing) und ergänzt ggf. nicht genannte Punkte.

### **Modifikation- und Vertiefungsmöglichkeiten**

Diese UE können selbstverständlich mit anderen Kapiteln aus *Mama Penee* oder mit anderen geeigneten Texten durchgeführt werden, wobei der hier ausgewählten Text sich nicht nur strukturell, sondern auch thematisch besonders für die Einbettung in ein Seminar zum postkolonialen/dekolonialen Erzählen eignet. Eine weitere thematische Vertiefung mit weiteren theoretischen Texten bietet sich an.

Eine Durchführung dieser Einheiten mit vereinfachten Materialien zur Medialität und postkolonialem/dekolonialem Schreiben ist durchaus im Schulunterricht für die Sekundarstufe II denkbar. Da der Text in Englisch und Deutsch vorhanden ist, kann er im DaM und DaF Unterricht, aber auch im DfU in z.B. Geschichte eingesetzt werden.

Auch die Übersetzung selbst kann thematisiert werden, nicht nur in Bezug auf Herausforderungen bei der Übertragung in unterschiedliche Sprachen, kulturelle Kontexte und Medialität, sondern auch mit Hinblick auf die Sichtbarkeit von Texten aus der Perspektive ehemals kolonisierter Völker im Allgemeinen und der vom Genozid in Namibia betroffenen Gemeinschaften in Namibia im Besonderen.

Mit dem Einverständnis der L könnte aus den Texten der L ein Reader erstellt und allen L als Druckexemplar oder digital zu Verfügung gestellt werden. Hierzu gibt es vielfältige und spannende Möglichkeiten zur weiteren kreativen Ausgestaltung und Vorstellung der Texte, die hier leider nicht alle vorgestellt werden können, aber durchaus angeregt werden sollen

## Literatur

### Primärtext

KATJIVENA, EWALD UAZUVARUA. 2020 *Mama Penee. Transcending the Genocide*. Windhoek: UNAM Press.

KATJIVENA, EWALD UAZUVARUA. 2023 *Mama Penee. Eine Auseinandersetzung mit dem Völkermord* (übersetzt von BEINHAUER, H.). Windhoek: UNAM Press.

### Sekundärliteratur

WEBB, ATKINSON, M. & WILLIMAS, J. 2021. Literary bridges: Creative writing, trauma and testimony. *TEXT: Journal of writing and writing courses*, 25(2): 1-18. DOI: 10.52086/001c.29558

ECKL, A. 2021. Review: Uazuvara Ewald Kapombo Katjivena, Mama Penee: Transcending the Genocide, Windhoek, UNAM Press, 2020. *Journal of Namibian Studies*, 30 (2021): 173-176. DOI: 10.59670/jns.v30i.225

FÖRSTER, LARISSA. 2005. Land and Landscape in Herero Oral Culture: cultural and social aspects of the land question in Namibia. *Namibia Analyses and Reviews*, Edition 1. NID/KAS [online]. [https://www.kas.de/c/document\\_library/get\\_file?uuid=3692d0b0-10eb-74da-d4df-6c022907371c&groupId=252038](https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=3692d0b0-10eb-74da-d4df-6c022907371c&groupId=252038)

GÖTTSCHE, D. 2014. ‘Deutsche Kolonialgeschichte als Faszinosum und Problem in neuen historischen Afrika-Romanen und historischen Biographien zur afrikanischen Diaspora’. DÜRBECK, G. & DUNKE, A. (Hgg). *Postkoloniale Germanistik. Bestandsaufnahme, theoretische Perspektiven, Lektüren*. Bielefeld: Aisthesis, 355-416.

WERKMEISTER, S. 2014. Die Frage der Schrift und die Medialität der Kultur. DÜRBECK, G. & DUNKE, A. (Hgg). *Postkoloniale Germanistik. Bestandsaufnahme, theoretische Perspektiven, Lektüren*. Bielefeld: Aisthesis, 105-141.

## Lehrskizze

UE/Phase	Ziel	Lehr- und Lerninhalte	Lernaktivitäten (Zeit)	Material
<b>1 Hinführung</b>	L erfahren die mündliche Vermittlung einer an eine Person und ihre Art zu sprechen gekoppelte Erinnerung/ Geschichte	Mündliche Vermittlung von Erinnerung / Geschichte(n)	-LK erzählt beispielhaft von einer Person und einem ihr eigenen Spruch und kontextualisiert diese. (5 Minuten) -Die L schreiben den Spruch eines älteren Familienmitglieds auf ein Blatt Papier (5 Minuten)	Unlinierte A4-Blätter, Stifte
<b>Erzählphase</b>	L erfahren die mündliche Vermittlung einer an eine Person und ihre Art zu sprechen gekoppelte Erinnerung/ Geschichte	Mündliche Vermittlung von Erinnerung / Geschichte(n)	Gruppenfindung (3-5 L pro Gruppe), Spruch zeigen, sagen (wer will, auch in Mundart oder der von der erinnerten Person benutzten Sprache, reihum Situation zur Kontextualisierung mündlich erzählen (10 Minuten)	Liniertes A4-Papier, Kugelschreiber
<b>Schreibphase</b>	-Automatisch aus der Erinnerung schreiben -Kreatives und vertiefendes „In-einen-Text-Hinein-schreiben“ erfahren	-Automatisches Schreiben  -Kreatives, vertiefendes Schreiben und -„in einen Text hineinschreiben“	-L schreiben den Spruch oben an eine linierte Seite, dann ohne abzusetzen und ohne schreiben lassen (5 Minuten) -2-4 Beispiele vorlesen (10 Minuten) -L suchen den markantesten Satz aus dem gerade entstandenen Text heraus und schreiben ihn in	

			<p>eine neue Zeile, dann wieder automatisches Schreiben ausgehend von diesem Satz. (5 Minuten)</p> <p>-Vorgang wiederholen (5 Minuten)</p> <p>-2-4 der Texte vorlesen lassen (10 Minuten)</p>	
<b>Reflexions- und Diskussionsphase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Schreib-prozess und Übergang vom mündlichem zum schriftlichen Erzählen reflektieren</li> <li>- automatisches Schreiben als Methode zur Aufhebung von Schreibblockaden entdecken und reflektieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-mündliche und schriftliche Medialität in unterschiedlichen sozio-kulturellen und historischen Kontexten</li> <li>-Aufhebung von Schreibblockaden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reflexion über den automatischen Schreibprozess und die gerade entstandenen Texte im Plenum (10 Minuten)</li> <li>-Plenumsgespräch und -diskussion zu Erinnerung in der Literatur und zur Medialität (10 Minuten)</li> </ul>	
<b>Abschluss-reflexion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Eine Moral zu einer Geschichte finden</li> <li>-einen kreativen/literarischen Text abrunden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Literarisierung eines mündlich tradierten Textes</li> <li>-Aufbau und Struktur kreativer Texte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Die L überlegen sich eine passende Moral für ihre gerade entstandenen Geschichten, schreiben sie an das Ende ihres Textes und lesen dann ihren gesamten Text nochmals durch. (5 Minuten)</li> <li>-Rückmeldung ins Plenum: Wie hat sich meine Geschichte durch den Zusatz der Moral geändert? Welche zusätzlichen Änderungen müssen am</li> </ul>	

			Text vorgenommen werden? (10 Minuten)	
<b>2</b> <b>Text- erschließung</b>	-den Prozess der Verschriftlichung einer mündlichen Erzählung nachvollziehen  -Verfahren und Effekt der Verschriftlichung bzw. Literarisierung von mündlich tradiertem Geschichtene beschreiben	-Übergang von der Oralität zur Schriftlichkeit  -Narratologische Strukturen, Prozesse, Mehrwert und Herausforderungen des Schreibens aus der Erinnerung und der Verwendung von mündlich tradiertem Material	-Die L erstellen eine Druckversion ihres Textes (20 Minuten)  -Die L beschreiben und reflektieren, ob und wie sich der Text beim Übertragen geändert hat. (10 Minuten)  -Das Kapitel „Schlangen und weiße Rinder“ aus <i>Mama Penee</i> laut vorlesen (10 Minuten)  -Die L vergleichen ihre eigenen Texte mit dem Kapitel „Schlangen und weiße Rinder“ (Struktur, Thematik, Ton, Wortwahl) (15 Minuten)	-digitale Endgeräte, vorzugsweise Laptop/ Computer  -Text: <i>Mama Penee. Eine Auseinandersetzung mit dem Völkermord von Ewald Uazuvarua</i> (2020)
<b>Transfer</b>	Bezug zu postkolonialen/dekolonialen Theorien und Erzähl- und Schreibverfahren herstellen	-Postkoloniales und Dekoloniales Erzählen und Schreiben	-Gespräch und Diskussion unter Leitung der LK im Plenum (10 Minuten)  -Die L fassen die Ergebnisse der Diskussion schriftlich in Partnerarbeit zusammen (15)  -Die L tragen eine begründete Einschätzung zu <i>Mama Penee</i> vor. (10 Minuten)  -Zusammenfassende Bemerkungen der LK (5 Minuten)	-Sekundärtexte zur Medialität (Wertheimer), oral history (Förster) und Trauma- bewältigung durch kreatives Schreiben (Webb u.A.)

## **Umgang mit Kolonialdenkmälern: Förderung der Argumentationskompetenzen im sprachbildenden Fachunterricht mit performativen Elementen**

**DOREEN BRYANT**

Universität Tübingen

**ALEXANDRA L. ZEPTER**

Universität Köln

### **Abstract**

Im Zentrum dieser für Lehramtsstudierende konzipierten zweiteiligen Unterrichtseinheit steht der Ausbau der mündlichen Argumentationskompetenzen im sprachbildenden Geschichtsunterricht. Am Beispiel einer Streitfrage zum Umgang mit kolonialen Denkmälern werden die Studierenden an den Einsatz performativer Techniken im Kontext fachbezogenen Argumentierens herangeführt. Die Selbsterfahrung soll ihnen helfen, die sprachbildenden und motivationalen Potenziale performativer Elemente zu erkennen, um sie in ihrer späteren Lehrpraxis anzuwenden und so allen Schüler:innen auch bei komplexeren Sprachhandlungen Teilhabe zu ermöglichen.

### **Einführung**

Das Argumentieren gehört zu den curricular verankerten prozessbezogenen Kompetenzen nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in vielen anderen (insb. gesellschaftswissenschaftlichen) Fächern (vgl. Schicker und Schmöller-Eibinger 2021, Petersen et al. 2021). Auch für die Diskursteilhabe in demokratischen Gesellschaften ist Argumentationskompetenz, bei der sich fachliche und sprachliche Kompetenzen aufs Engste verschränken, bedeutsam. Denn in der heute global zunehmenden Informationsdichte steigt die Notwendigkeit, sich zu brisanten Themen eine faktenbasierte Meinung bilden zu können, vertrauenswürdige Quellen und schlüssige Argumente zu identifizieren und den eigenen Standpunkt konstruktiv durch Argumente zu vertreten – und so zur demokratischen Konfliktlösung und Konsensfindung beizutragen (Bryant & Zepter, 2025: 142). Argumentieren ist jedoch eine der komplexesten Sprachhandlungstypen, da hier vergleichsweise viele Sprachhandlungsschemata bzw. Textprozedurenausdrücke zum Einsatz kommen können (u.a. Budke at al. 2020; Ehrig 2021). Während sich schriftliche Aufgabenformate als besonders anspruchsvoll belegen lassen (u.a. Afflerbach und Cho 2009; Britt und Rouet 2012; Philipp 2018, 2020; Budke et al. 2021), führen Schicker et al. 2021 verschiedene

internationale theoretische Arbeiten und empirische Studien aus dem angloamerikanischen Raum zusammen, die nahelegen, „mündliches Argumentieren als ‚Steigbügel‘ für schriftliches Argumentieren“ (ebd.: 16) zu nutzen. Generell ist jedoch auch bei einem Fokus auf stärker medial mündlich basierte Aufgabenformate zu beachten, dass mündliches Argumentieren ebenfalls voraussetzungsreich ist, das dialogische Argumentieren z.B. u.a. auch ganzheitlicher Überzeugungs- und Ausdruckskraft bzw. Präsentationskompetenzen verlangt und als Pendant zum Lesen notwendig Zuhörkompetenzen einfordert (u.a. Vogt 2002, 2007; Grundler und Vogt 2006; Pabst-Weinschenk 2004; Heller 2018; Grundler et al. 2020).

Um den Sprachhandlungstyp Argumentieren in seiner Komplexität allen Schüler:innen zugänglich zu machen und ihnen Teilhabe an Unterrichtsdiskursen, aber auch darüber hinaus an gesellschaftlichen Diskursen zu ermöglichen, bedarf es adressat:innengerechter Lernangebote. Performative Zugänge eignen sich in besonderer Weise, um auch in sprachlich heterogenen Klassen komplexe Lerngegenstände (wie das Argumentieren) für alle zugänglich zu machen (Bryant & Zepter, 2025: 143).

Der Fokus der hier vorzustellenden Unterrichtseinheit liegt auf dem mündlichen Argumentieren, um einerseits das schriftliche Argumentieren späterer Jahrgangsstufe(n) vorzubereiten und um andererseits an das in kognitiv-sprachlicher wie auch in performativer Hinsicht noch anspruchsvollere Debattieren heranzuführen. Thematisch geht es – bezugnehmend auf das übergeordnete Thema der GIP – um den Umgang mit kolonialer Vergangenheit, die an deutschen Schulen noch immer zu wenig Aufmerksamkeit erfährt.

**Zielgruppe:** Lehramtsstudierende der Fächer Deutsch, Deutsch als Fremdsprache (DaF) / Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder gesellschaftswissenschaftlicher Fächer

**Zeit:** 2 Doppelstunden (2 x 90 Minuten)

**Materialien:** Power-Point-Folie(n) mit Denkmalbildern und Streitfrage (s. Abbildung 1), Klebeband oder Kreide, Schilder (PRO/DAFÜR und KONTRA/DAGEGEN), Stelltafeln und Pinnadeln, Zettel mit sprachlichen Teilhandlungen und sprachlichen Mitteln (s. Anhang, Tabelle 1), Argumentkarten (s. Anhang, Tabelle 2)

**Voraussetzung:** Die Lernenden sind mit den sprachlichen Teilprozeduren des Argumentierens vertraut und kennen für die zentralen Teilprozeduren typische sprachliche Mittel (siehe Anhang, Tabelle 1). Sie haben grundlegende Kenntnisse zum Thema Kolonialisierung und zur Geschichte der deutschen Kolonialherrschaft.

**Lernziele: Die Lernenden**

- können den komplexen Lerngegenstand des mündlichen Argumentierens sinnvoll dekomponieren und für Lernende eine Progression modellieren
- kennen performative Techniken für das Anwenden/Einüben argumentativer Strukturen
- haben selbst performative Techniken für verschiedene Teilprozeduren des Argumentierens erprobt und reflektiert
- sind in der Lage, den Einsatz performativer Elemente in sprachbildenden, fachinhaltsbezogenen Kontexten zu planen
- können zu einem fachbezogenen Thema eine Streitfrage formulieren und eine mehrteilige Unterrichtseinheit mit performativen Elementen entwickeln

**Ablauf**

Die zweiteilige Unterrichtseinheit (UE) richtet sich an angehende Lehrkräfte und wurde mit Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Fächer (u.a. Deutsch, Geschichte, Ethik, Philosophie) an der Universität Tübingen durchgeführt, und zwar im Rahmen der Zusatzqualifikation „Sprachbildung in allen Fächern“, die auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Regelunterricht der Sekundarstufe vorbereitet.<sup>12</sup> Sie besteht aus zwei Doppelstunden (UE 1 und UE 2) mit je 90 Minuten. In der UE1 wird zunächst das für die Streitfrage benötigte thematische Hintergrundwissen aktiviert und für die sprachlichen Anforderungen des Argumentierens sensibilisiert. Nachdem in UE1 die fachlichen und sprachlichen Grundlagen gelegt sind, geht es in UE2 um das Argumentieren in dekomponierter Form, wobei für die einzelnen Teilprozeduren unterschiedliche performative Techniken zum Einsatz kommen.

**Unterrichtseinheit 1*****Hausaufgabe (HA) zur Vorbereitung auf die UE 1***

Um fachinhaltsbezogen argumentieren zu können, sind themenspezifische Fachkenntnisse unerlässlich – hier zum Thema Kolonialisierung und zur Geschichte der deutschen Kolonialherrschaft. Zur Auffrischung und Vertiefung ihres Geschichtswissens hatten die Studierenden als Hausaufgabe den Text „Deutschland in Afrika – Der

<sup>12</sup> Die Konzeption und Erprobung der Lehreinheit ist inhaltlich (Umgang mit Kolonialdenkmälern) durch die GIP „Diversität und Gedächtnis. Transkulturalität zwischen Deutschland, Namibia und Südafrika“ motiviert und in der AG „Performative Landeskunde“ verortet, methodisch knüpft sie an die Erfahrungen aus dem Projekt „Performative Sprachbildung in inklusiven Lehr- und Lern-Settings“ (PSinkS) und die im Lehrbuch zur *Performativen Inklusionsdidaktik* (Bryant & Zepter, 2026) formulierten didaktischen Überlegungen an.

Kolonialismus und seine Nachwirkungen“ (Autor: Dirk van Laak)<sup>13</sup> sowie ausgewählte Passagen aus den Unterrichtsmodulen zum Thema Kolonialismus und Postkolonialismus (erstellt von Exile Kulturkoordination e.V.)<sup>14</sup> zu lesen und dazu folgende Aufgabe zu bearbeiten:

*Überlege, welche drei Fakten/Aspekte dich in den Texten besonders beeindruckt haben. Formuliere dazu in deinen eigenen Worten drei Aussagen (nicht länger als zwei Sätze) – und zwar so, dass du diese auch mündlich vortragen kannst. Bringe deine drei Aussagen in schriftlicher Form zur nächsten Sitzung mit.*

### Einstieg

Zur Einstimmung und Problemsensibilisierung projiziert die Lehrkraft Bilder von in Deutschland zu findenden Kolonialdenkmälern an die Wand, stellt dazu wissensaktivierende Fragen zur Kolonialzeit, leitet über zum Umgang mit Kolonialdenkmälern und präsentiert die im Fokus dieser und nächster UE stehende Streitfrage (Abb. 1).



Abbildung 1: Projizierte Folie mit Streitfrage<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Online zu finden auf der Seite der Bundeszentrale für politische Bildung:

<https://www.bpb.de/themen/afrika/dossier-afrika/58870/deutschland-in-afrika-der-kolonialismus-und-seine-nachwirkungen/> [letzter Zugriff: 24.04.2025].

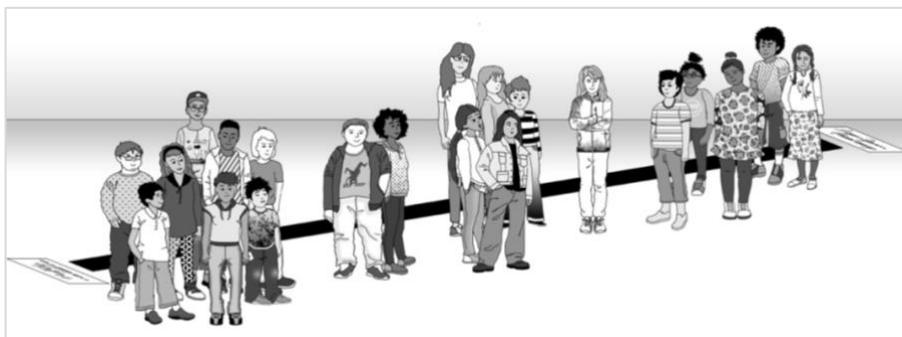
<sup>14</sup> Online zu finden auf dem Portal für Globales Lernen:

<https://www.globaleslernen.de/de/bildungsangebote/bildungsmaterialien/unterrichtsmodule-zum-thema-kolonialismus-und-postkolonialismus> letzter Zugriff: 24.04.2025].

<sup>15</sup> Quellen der Fotos: Stuttgart: <https://entdecke-deutschland.de/specials/fussball-em-in-deutschland/48-stunden-in-stuttgart/> [letzter Zugriff: 24.04.2025]

Quelle Köln: <https://www.koelntourismus.de/kunst-kultur/sehenswuerdigkeiten/detail/reiterstandbild-kaiser-wilhelm-i> [letzter Zugriff: 24.04.2025]

Um ein erstes Meinungsbild einzuholen und auch um die Teilnehmenden niederschwellig an die im weiteren Unterrichtsverlauf erforderliche körperliche Involvierung heranzuführen, dürfen sich die Studierenden/Schüler:innen<sup>16</sup> zunächst nonverbal mit ihrem Körper positionieren (Abb. 2). Hierfür ist unterhalb der projizierten Streiffrage mit etwas Abstand zur Wand auf dem Boden eine Linie gezeichnet/geklebt mit einem DAFÜR- und einem DAGEGEN-Schild an den jeweiligen Enden. Die Teilnehmenden stellen sich entsprechend ihrer aktuellen Meinung an eines der beiden Enden oder deuten durch ihre Positionierung entlang der Linie eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Zustimmung bzw. Ablehnung an. Sind sie noch gänzlich unentschieden, positionieren sie sich in der Mitte der Linie. Die Dozentin fasst das so entstandene (vorläufige) Meinungsbild zusammen.



© Bryant/Zepter

Abbildung 2: Körperliche Positionierung zwischen zwei Extremen (Bryant & Zepter, 2026, Kap. 4)

### ***Erarbeitung – Präsentation – Reflexion 1: Aktivierung themenbezogener Inhalte***

In dieser Phase sollen die Studierenden einerseits unter Einbeziehung der Hausaufgabe ihr kolonialgeschichtliches Wissen aktivieren und andererseits fachinhaltbezogen auf ein performatives Agieren eingestimmt werden. Nach Einteilung in 6-8 Personen starke Gruppen gibt die Lehrkraft folgenden Arbeitsauftrag:

*Jede Gruppe bildet einen Stuhlkreis. Nehmt eure drei, zur HA-Lektüre überlegten Formulierungen zur Hand und tragt diese (möglichst frei) der Gruppe vor. Wählt von jedem Mitglied einen Fakt/Aspekt aus. Überlegt nun, in welcher Abfolge und in welcher Form ihr als Gruppe agierend die ausgewählten Fakten/Aspekte der Klasse vortragen wollt.*

---

<sup>16</sup> Es werden beide Zielgruppen genannt, um deutlich zu machen, dass die Unterrichtseinheiten (an das fachliche und sprachliche Niveau angepasst) auch im schulischen Kontext in der Sekundarstufe durchgeführt werden können. Das Transferpotenzial wird zudem durch die Visualisierungen der performativen Elemente mit Teilnehmenden im Schulalter angedeutet.

Jede Gruppe inszeniert ihren mehrteiligen Vortrag (siehe Abb. 3) und übt diesen zweimal oder dreimal. Dann präsentieren sich die Gruppen nacheinander ihre Inszenierungen, geben einander Feedback und reflektieren die Form der Wissensaktivierung.

Werden Gruppen damit beauftragt, bestimmte Wissensbausteine rekapitulierend zusammenzutragen und zu präsentieren, können sie hierfür verschiedene Vortragsweisen wählen und kreativ ausgestalten. Als ästhetische Mittel für die In-Bezug-Setzung, Hervorhebung und/oder Gewichtung einzelner Wissenselemente lassen sich in diesem Rahmen sowohl der körperliche und stimmliche Ausdruck als auch die Verteilung der Körper im Raum nutzen. Wenn z.B. eine Schülerin einen bestimmten Wissensbaustein vorträgt, können im Anschluss an die vorgetragene Passage die anderen synchron mit einer zustimmenden, bekräftigenden Geste reagieren oder eine als besonders relevant erachtete Phrase im Chor wiederholen. Neben der Auslotung stimmlicher Variationen (*flüstern – sehr laut sprechen; langsam – schnell sprechen; gemeinsam im Chor – im Kanon sprechen*) und ihrer jeweiligen Wirkungen stellen auch die Positionierungen der Körper im Raum und Positionswechsel ergiebige Darstellungsmittel zur Erprobung bereit. Sich als Gruppe dem Publikum in einer horizontal ausgerichteten Reihe zu präsentieren, mag z.B. andere Effekte erzielen als eine diagonale oder vertikale Ausrichtung. Sprechende können aus der Reihe bzw. einer Gruppenformation auf unterschiedliche Weise heraustreten und auch dies kann die Bedeutung eines vorgetragenen Wissensbausteins verstärken. Besonders eindrucksvoll mag es z.B. sein, für die Präsentation eines Wissenselements auf einen Stuhl oder Tisch zu steigen – oder auch die Bekräftigung einer Gruppe zu erhalten, die dicht hinter dem Vortragenden steht und im Kanon flüsternd das Gesagte (oder Teile davon) wiederholt (Bryant & Zepter, 2026, Kap. 4)



Abbildung 3: Verschiedene Vortragsformen für die Gruppe

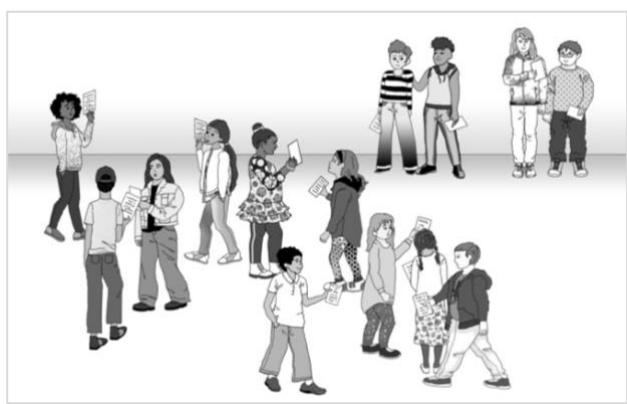
### ***Erarbeitung – Präsentation – Reflexion 2: Sensibilisierung für die sprachlichen Anforderungen des Argumentierens***

In dieser Phase sollen sich die Studierenden bewusst darüber werden, welche sprachlichen Teilhandlungen zum mündlichen Argumentieren gehören und welche sprachlichen Mittel für die einzelnen Teilhandlungen verwendet werden können.

Die Dozentin hat hierfür Zettel vorbereitet, auf denen häufig eine Teilprozedur steht und häufig eine zugehörige sprachliche Struktur (s. Anhang, Tab. 1). Beim Raumlauf mit Suchauftrag (Abb. 4) geht es darum, dass sich die zueinander passenden Informationsträger:innen als Paar (in dieser UE: Bezeichnung der Teilprozedur des Argumentierens – sprachliches Beispiel) zusammenfinden. Die Lernenden laufen durch den Raum auf der Suche nach ihrer Informationspartnerin/ihrem Informationspartner. Hierfür begegnen sich immer zwei Personen und lesen sich gegenseitig ihre Zettel vor, um festzustellen, ob die Informationen auf den beiden Zetteln zusammenpassen. Wer seine Partnerin/seinen Partner gefunden hat, stellt sich zusammen mit dieser/diesem an die Seite. Haben sich alle Paare gefunden, stellen sie sich im Kreis auf und tragen paarweise Teilprozedur und Musterstruktur vor. Noch anspruchsvoller wäre es, die Musterstruktur bereits im Kontext der Streitfrage anwenden zu lassen. Hierfür müssten jedem Paar zwei, drei zusätzliche Minuten Überlegenszeit gegeben werden.

Die Zuhörenden ergänzen weitere zur Teilprozedur passende sprachliche Mittel. Im gemeinsamen Zusammentragen können so an der Tafel oder an Stellwänden für jede Teilprozedur Sammlungen sprachlicher Mittel entstehen, die man ggf. (mit Blick auf den Spracherwerb und die Sprachvermittlung) auch nach Schwierigkeitsgrad ordnen lassen könnte.

Am Ende der UE 1 steht ein Reflexionsgespräch über die Komplexität des Argumentierens, über Möglichkeiten den Lerngegenstand zu dekomponieren und eine Progression zu modellieren.



© Bryant/Zepter

Abbildung 4: Raumlauf mit Suchauftrag, die zur eigenen Information passende zu finden (Bryant & Zepter, 2026, Kap. 4)

## Unterrichtseinheit 2

### **Warm-up**

Mit der dynamischen Aufwärmübung *Klatschkreis* werden die Lernenden durch wiederholt erlebte Richtungswechsel körperlich und sprachlich bereits auf Entscheidungskonflikte und die einer Entscheidungsfindung vorausgehenden Abwägungsprozesse eingestimmt. Bei mehr als 20 Studierenden/Schüler:innen bietet es sich an, zwei Klatschkreise zu bilden, damit auch jede:r mehrmals „angeklatscht“ wird und reagieren kann.



(© Bryant/Zepter)

Abbildung 5: Klatschkreis

Alle stehen im Kreis. Die Lehrkraft wendet sich nach links, schaut der nebenstehenden Person in die Augen und klatscht in die Hände. Diese dreht sich daraufhin nach links und gibt das Klatschen im Uhrzeigersinn weiter. Will jemand das Klatschen nicht in die vorgegebene Richtung weitergeben, macht er / sie eine Abwehrhaltung. Daraufhin dreht sich die abgewiesene Person geschwind zur anderen Seite und gibt das Klatschen nun nach rechts weiter, bis sich erneut jemand gestisch gegen die Weitergabe stellt und den Klatschimpuls in die entgegengesetzte Richtung lenkt. Hat man sich mit diesen zwei Optionen

(Richtung beibehalten vs. Richtung ändern) eingespielt, kommt eine dritte Option hinzu. Die angeklatschte Person kann nun das Klatschen wie gehabt nach links oder nach rechts weitergeben und zusätzlich auch schräg durch den Kreis (nach Blickkontakteaufnahme) mit nach vorn ausgestrecktem Arm zu einer der gegenüberstehenden Personen.

Sprachlich ließen sich die drei Entscheidungsmöglichkeiten begleiten durch z.B. „rechts“, „links“, „Mitte“ oder „Ja!“, „Nein!“, „Vielleicht?“ oder „pro“, „contra“, „unentschlossen“ oder anderen zum Thema der Unterrichtseinheit passenden Elementen (Bryant & Zepter 2022: 403).

### **Erarbeitung – Präsentation – Reflexion 1: Vortragen von Argumenten und Zuordnen**

Bevor argumentative Prozeduren in den didaktischen Fokus gerückt werden, ist sicherzustellen, dass die Studierenden/Schüler:innen auf inhaltlicher Ebene hinreichend vertraut sind mit verschiedenen Perspektiven und Meinungen zur Streitfrage. Eine Möglichkeit wäre, als Hausaufgabe recherchieren zu lassen, welche Interessensvertreter:innen sich mit welchen Argumenten am Diskurs beteiligen. Alternativ bereitet die Lehrkraft zur Streitfrage Argumentkarten (s. Anhang, Tab. 2) vor, die sich am sprachlichen Niveau der Teilnehmenden (in unserem Fall

Lehramtsstudierende mit Deutsch als L1) orientieren. Zur Präsentation der Argumentkarten eignet sich ein inszenierter Raumlauf (Abb. 6). Für unsere 23-köpfige Seminargruppe wurden 23 Statements, die verschiedene Perspektiven und Interessen repräsentieren, aus aktuellen Diskursen zur Streitfrage herausgelöst und ausgedruckt auf Karten unter den Teilnehmenden verteilt. Die Seminargruppe wurde in zwei Gruppen geteilt, die sich getrennt auf den zu präsentierenden Raumlauf vorbereiteten. Für die Inszenierung überlegten sich die Gruppenmitglieder die Reihenfolge der Statements, wie sie sich im Raum bewegen, wie sie Mimik und Gestik einsetzen, wie sie (z.B. staunend oder kommentierend, chorisch oder individuell) auf ein Statement reagieren (Bryant & Zepter, 2026, Kap. 4).



(© Bryant/Zepter)

Abbildung 6: Inszenierter Raumlauf

Beim inszenierten Raumlauf bewegen sich die Gruppenmitglieder im Raum. Bleibt die erste (vorab bestimmte) Person stehen, so müssen auch alle anderen stehen bleiben. Die Person sucht den Blickkontakt zu einer anderen Person, führt die Argumentkarte mit einer ruhigen, der Konzentration dienenden Armbewegung in einen angemessenen Leseabstand vor die Augen und liest den Inhalt möglichst ausdrucksstark vor. Nach dem Vortrag bewegen sich wieder alle Läufer:innen im Raum, bis die Person, die zuvor angeschaut wurde, stehen bleibt, mit einer neuen Person Blickkontakt aufnimmt und den eigenen Kurztext vorträgt. Die

Zuschauenden machen sich derweil Notizen und ordnen im Anschluss die Argumente der Pro- oder Kontraseite zu. Unklare Fälle können (mittig) an einer separaten Stellwand angebracht werden (Abb. 7 und Abb. 13). Auf diese Weise finden eine Wiederholung behandelter Inhalte sowie eine tiefere Auseinandersetzung mit den Argumenten statt.

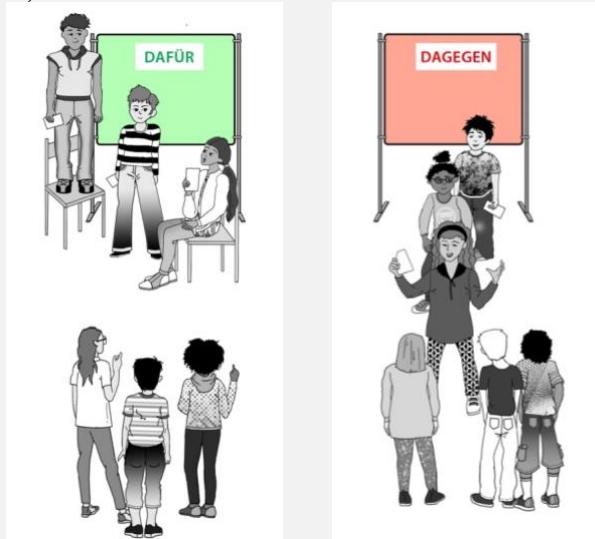


Abbildung 7: Ergebnis der Zuordnungsaufgabe

### **Erarbeitung – Präsentation – Reflexion 2: Gewichten von Argumenten**

Es folgt eine performative Aufgabe zum Gewichten von Argumenten: Die Hälfte der Lernenden beschäftigt sich hierbei mit den Pro-Argumenten, die andere Hälfte mit den Kontra-Argumenten. Zunächst gilt es, aus dem Spektrum der Argumente drei besonders relevante Argumente auszuwählen und diese dann nach Gewichtigkeit zu ordnen. Der kreative Teil der Aufgabe besteht im Folgenden darin, sich eine kleine Präsentation für die Rangfolge zu überlegen und dabei passend zur sprachlichen Steigerung auch Stimme und Körper einzusetzen. Die Lehrkraft achtet darauf, dass die Zielstrukturen (z.B. *Sehr wichtig ist ...*, *Noch wichtiger ist ...*, *Am wichtigsten ist ...*) Anwendung finden. Jede Gruppe führt mehrere Probeläufe durch und testet die Wirkung verschiedener Ausgestaltungsoptionen. Die Nicht-Darstellenden übernehmen in den Gruppen die Regiearbeit. Am Ende stehen die gegenseitige Präsentation und gemeinsame Reflexion (Bryant & Zepter 2025: 145).

Die beiden Abbildungen repräsentieren zwei in der Praxis erlebte Umsetzungen der Gestaltungsaufgabe: Während die eine Gruppe die Argumentgewichtung in die Höhe inszeniert hat – mit sitzender und (erst auf dem Boden, dann auf dem Tisch) stehender Position, bewegten sich die hintereinander angeordneten Mitglieder der anderen Gruppe wie eine Schlange auf das Publikum zu. Dabei schob sich jeweils die das Argument vortragende Person an die Spitze und machte sich mit zunehmender Wichtigkeit breiter und ausladender als die vorherige. Jede Gruppe fand also einen ganz eigenen Weg, das Kreativitätsfenster für sich zu nutzen: Raumbezogen wurde das wichtigste Argument einmal als höchste und einmal als vorderste Instanz verkörpert. Zudem hat die zweite Gruppe mit Distanz und Nähe gespielt und das wichtigste Argument den Zuschauenden in innervierender Nähe präsentiert. Wirkungsvoll ergänzt wurden die körperlichen Darstellungen beider Gruppen durch Variation in der Mimik, in der Lautstärke, im Sprechtempo und in der Betonungsintensität (Bryant & Zepter 2025: 145-146).



© Bryant/Zepter

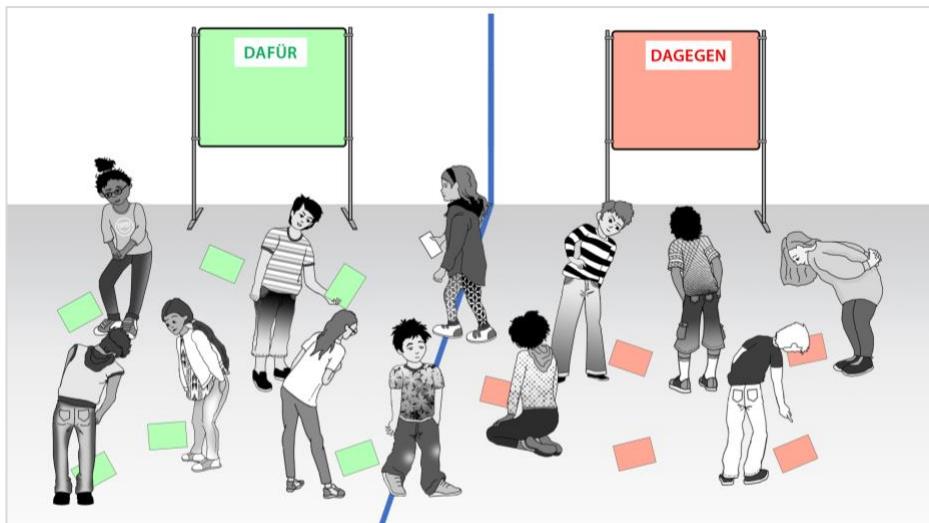
Abbildungen 8 und 9: Zwei Inszenierungen für das Gewichten von Argumenten

### **Erarbeitung – Präsentation – Reflexion 3: Sich positionieren und die Position begründen**

Zur Vorbereitung auf das sprachliche Positionieren und Begründen wird der Raum mit einem Klebeband oder einem Kreidestrich geteilt. Die beiden Seiten repräsentieren die Grundpositionen (z.B. DAFÜR / DAGEGEN) und werden entsprechend kenntlich gemacht. Auf jeder Seite sind die jeweilige Position unterstützende Argumente ausgelegt. Die Aufgabe für die Lernenden lautet:

*„Gehe von einer Seite zur anderen Seite und lies dabei immer wieder ein anderes Argument! Versuche das Argument zu finden, das dich am meisten überzeugt. Wenn du alle Argumente gelesen hast, setze dich außen an die Mittellinie und warte bis alle fertig sind.“*

Der Raumlauf kann von einer leisen im Hintergrund zu hörenden Musik (Instrumentalstück) begleitet werden. Wurden alle Argumente von allen gesichtet, wird die Musik ausgeblendet und die Teilnehmenden dürfen sich auf einer der beiden Seiten körperlich positionieren – bei eindeutigen Positionierungen auf der betreffenden Seite möglichst weit entfernt von, in weniger klaren Fällen entsprechend näher an der Mittellinie. Diejenigen, die sich keiner Seite zuordnen möchten, stellen sich auf die Mittellinie. Gemeinsam wird (noch auf den gewählten „Standpunkten“ verweilend) das Gesamtbild reflektiert (Bryant & Zepter, 2026, Kap. 5).



(© Bryant/Zepter)

Abbildung 10: Raumlauf mit Seitenwechsel und Leseaufgaben zur Vorbereitung auf das Positionieren

Im Anschluss darf jede Person ihre Position auf einem Zettel notieren, mit dem Argument ihrer Wahl die Entscheidung begründen und den Zettel an die Pro- oder Kontra-Stellwand pinnen. Für die Unentschlossenen gibt es eine dritte Stellwand.

Gemeinsam werden abschließend vor den Stellwänden stehend die Ergebnisse reflektiert – auch mit Bezugnahme auf das am Anfang der UE1 erhobene (nonverbale) Meinungsbild. Einige der Teilnehmenden werden ihre Position verändert haben. Daraus lässt sich ein Reflexionsgespräch entwickeln, bei dem die Gründe für die veränderte Sicht thematisiert werden und somit auf natürliche, unerzwungene Weise eine Wiederholung der für den Entscheidungsprozess relevanten Unterrichtsinhalte stattfindet. Zugleich kann die Reflexion auf die Veränderung der eigenen Position wesentliche Impulse dafür setzen, die Relevanz von Wissenserweiterung und Perspektivenwechsel für die eigene Meinungsbildung zu erkennen (Bryant & Zepter, 2026, Kap. 4).

## **Erweiterungsmöglichkeiten**

Die vorgestellten Unterrichtseinheiten wurden mit Lehramtsstudierenden durchgeführt, um ihnen am Beispiel des mündlichen Argumentierens Einsatzmöglichkeiten performativer Techniken im sprachbildenden Fachunterricht aufzuzeigen. Auch sollte ein Bewusstsein für die Komplexität des Argumentierens entwickelt und die Notwendigkeit zur Dekomponierung dieses komplexen Lerngegenstands in einzelne Teilsprachhandlungen aufgezeigt werden. Um die Argumentationskompetenzen von Schüler:innen sukzessive aufzubauen, empfehlen wir den Lehrkräften mit einem Lernbausteinsystem zu arbeiten. Es umfasst insgesamt sechs Bausteine. Diese repräsentieren einzelne, separat zu behandelnde Teilprozeduren des Argumentierens (s. Abb. 11). Durch das Bausteinsystem und die damit anzuregende kognitive Fokussierung wird ein zunächst sehr basal ansetzender, sprachlich entlasteter Aufbau von Argumentationsfähigkeiten ermöglicht; zugleich kann der Ausbau Schritt für Schritt im Zuge einer Wiederholung und variierenden Verknüpfung von Bausteinen und mit wechselnden Argumentationsthemen gesteigert werden. Ein wiederkehrender Gebrauch der Lernbausteine im Kontext unterschiedlicher Themen unterstützt ein Verinnerlichen der Handlungsroutinen und der sprachlichen Mittel. Die Schüler:innen können so Sicherheit in den einzelnen Teilprozeduren erlangen und sich sprachlich handlungsfähig erleben. Die Lehrkraft entscheidet, wann die Komplexität gesteigert und ein neuer Baustein mit weiteren Teilprozeduren erschlossen wird (Bryant & Zepter, 2025: 143). Anregungen, welche performativen Elemente für welchen Argumentationsbaustein geeignet sind, finden sich in Bryant & Zepter (2026, Kap. 5 und 6).

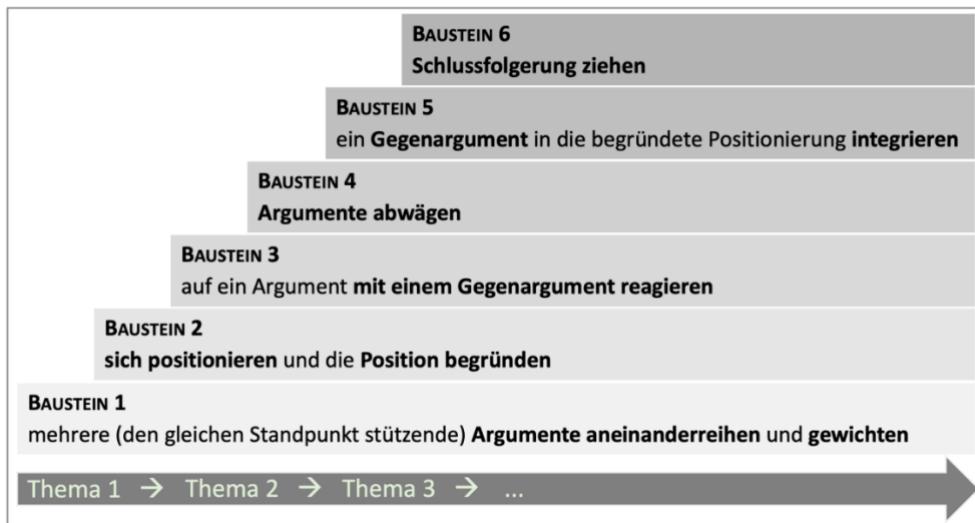


Abbildung 11: Lernbausteinsystem für den Auf- und Ausbau von Argumentationsfähigkeiten

Die Einführung in eine Teilprozedur erfolgt mit maximal zwei oder drei typischen Konstruktionen. Daran anschließend wird das sprachliche Repertoire des Bausteins mit jedem nächsten Thema um eine Konstruktion erweitert, wobei zunehmend Ausdrucksweisen konzeptioneller Schriftlichkeit Anwendung finden (s. Abb. 12 für die Teilprozedur des Positionierens) (Bryant & Zepter, 2025: 144).

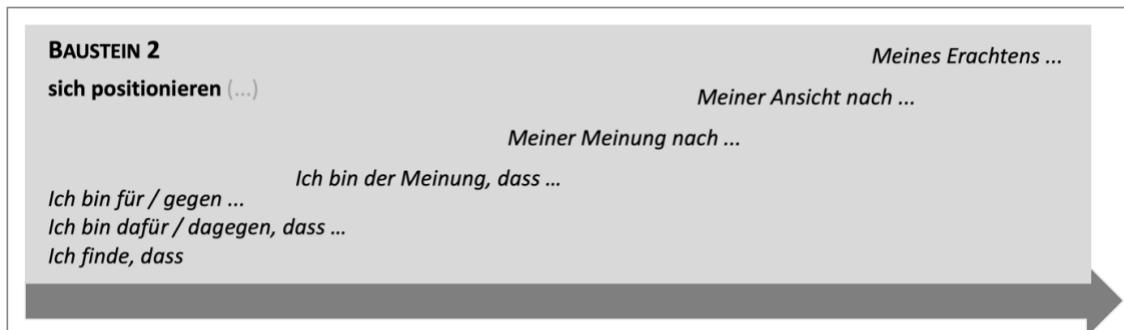


Abbildung 12: Ausbau des sprachlichen Repertoires der Teilprozedur Positionieren<sup>17</sup>

<sup>17</sup> In Anlehnung an Gätje u.a. 2012: 138, zit. in Feilke 2021: 103.

## Literatur

- AFFLERBACH, PETER & CHO, BYEONG-YOUNG. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & Duffy, G. (Hrsg.), *Handbook of research on reading comprehension* (S. 69–90). New York: Routledge.
- BRITT, ANNE & ROUET, JEAN FRANCOIS (2012). Learning with multiple Documents. Component Skills and Their Acquisition. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Hrsg.), *Enhancing the Quality of Learning, Dispositions, Instruction, and Learning Process* (S. 276–314). Cambridge: Cambridge University Press.
- BRYANT, DOREEN. & ZEPTER, ALEXANDRA. LAVINIA (2022). *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch.* Narr Studienbücher. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- BRYANT, DOREEN. & ZEPTER, ALEXANDRA LAVINIA (2025). Performative Inklusionsdidaktik. Lernpotenziale ausschöpfen im Zusammenspiel von Steuerung, Kreativität und körperlicher Involvierung. In K. Schindler & A. L. Zepter (Hrsg.), *Sprachliche Kreativität in Bildungs- und Fachsprache.* Tübinger Beiträge zur Linguistik (TBL) (S. 129–156). Tübingen: Narr.
- BRYANT, DOREEN. & ZEPTER, ALEXANDRA LAVINIA (2026). *Performative Inklusionsdidaktik. Argumentationskompetenzen auf- und ausbauen. Ein Lehr- und Praxisbuch.* Narr Studienbücher. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- BUDKE, ALEXANDRA., GEBELE, DIANA., KÖNIGS, PETER., SCHWERDTFEGER, SEBASTIAN & ZEPTER, ALEXANDRA LAVINIA (2020). Student texts produced in the context of material-based argumentative writing: Interdisciplinary research-related conception of an evaluation tool. *Research in Subject-matter Teaching and Learning (RISTAL)*, 3, 108–125. Open access: <https://sciendo.com/article/10.23770/rt1837?tab=references> [Letzter Zugriff am: 15.08.2025 ]
- BUDKE, ALEXANDRA (2021). Argumentieren und Vergleichen als zentrale Aufgaben im Unterricht. In A. Budke & F. Schäbitz (Hrsg.), *Argumentieren und vergleichen* (S. 1–10). Münster: LIT Verlag.
- EHRIG, BRITTA (2021). Argumentative Textprozeduren im ersten Jahr der gymnasialen Oberstufe. Präsentation erster Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts. In S. Schicker & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *argumen|tie|ren* (S. 90–105). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.1515/germ-2022-631-217>
- FEILKE, HELMUTH. (2021). Vom Satz zum Text – Der „schriftliche Ausdruck“ im Werden. In Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung und Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.), *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden* (S. 91–122) Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- GÄTJE, OLAF., REZAT, SARAH., & STEINHOFF, TORSTEN. (2012). Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (S. 125–153). Frankfurt am Main.
- GRUNDLER, ELKE & VOGT, RÜDIGER (Hrsg.) (2006). *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien.* Tübingen: Stauffenburg Linguistik.
- GRUNDLER, ELKE., REZAT, SARAH & SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE (2020). Positionierungen in argumentativen Gesprächen und Briefen der Schule. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 72 (1), 1–29. <https://doi.org/10.1515/zfal-2020-2026>

HELLER, VIVIEN (2018). Embodied epistemic responsibility. The interplay of gaze and stance-taking in children's collaborative reasoning. *Research in Children and Social Interaction*, 2(2), 262–285. <https://doi.org/10.1558/rsi.37391>

PABST-WEINSCHENK, MARITA. (2004). Argumentation und Redeformen. In Pabst-Weinschenk, M. (Hrsg.), *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung* (S. 113–121). München/Basel: Ernst Reinhardt.

PETERSON, INGER., DOMENECH, MADELEINE & REBLE, RAJA (2021). Argumentationskompetenz und argumentative Sprachhandlungen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Sprachdidaktische und fachdidaktische Perspektiven. In S. Schicker, S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *ar|gu|men|tie|ren* (S. 134–149). Weinheim: Beltz.

PHILIPP, MAIK. (2018). *Lesekompetenz bei multiplen Texten: Grundlagen, Prozesse, Didaktik*. Tübingen: Francke. <https://doi.org/10.36198/9783838549873>

SCHICKER, STEPHAN & SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE (2021). Einleitung. In S. Schicker & S. Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.), *ar|gu|men|tie|ren* (S. 7–10). Weinheim: Beltz.

SCHICKER, STEPHAN., SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE & NIEDERDORFER, LISA (2021). Zuerst mündlich, dann schriftlich? Theoretische Verortung und empirische Evidenzen zur schulischen Förderung schriftlicher Argumentationsfähigkeiten durch vorgelegtes mündliches Argumentieren – ein Blick auf den internationalen Forschungsdiskurs. In S. Schicker & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *ar|gu|men|tie|ren* (S. 12–27). Weinheim: Beltz.

VOGT, RÜDIGER (2002). *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik*. Tübingen: Niemeyer.

VOGT, RÜDIGER (2006). Argumentieren multimodal: performanzlinguistische Perspektiven. In E. Gründler & R. Vogt (Hrsg.), *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien* (S. 41–62). Tübingen: Stauffenberg Linguistik.

## Materialien

Teilprozedur	Auswahl an sprachlichen Mitteln
Argumente einem Standpunkt zuordnen und Quelle benennen	<p><i>Das ist ein Argument für / gegen [STANDPUNKT / THESE].</i>  <i>Das / Dies ist ein Pro-Argument / Contra-Argument.</i></p> <p><i>Dieses Pro-Argument / Contra-Argument ...</i>  <i>... ist von / stammt von [PERSON/INSTITUTION].</i>  <i>... wird von ... [PERSON/INSTITUTION] ... vorgebracht / vertreten.</i>  <i>... wird von ... [STUDIE X/Y] ... gestützt / belegt.</i></p>
Mehrere (den gleichen Standpunkt stützende) Argumente aneinanderreihen	<p><i>Erstens... [ARGUMENT 1]. Außerdem... [ARGUMENT 2]. Dariüber hinaus... [ARGUMENT 3].</i>  <i>Erstens... [ARGUMENT 1]. Zweitens... [ARGUMENT 2]. Drittens... [ARGUMENT 3].</i></p>
Mehrere (den gleichen Standpunkt stützende) Argumente gewichten	<p><i>Wichtig ist doch, dass ... [ARGUMENT 1]</i>  <i>Für noch wichtiger halte ich, dass ... [ARGUMENT 2]</i>  <i>Am wichtigsten finde ich aber, dass ... [WICHTIGSTES ARGUMENT]</i>  <i>Besonders relevant finde ich, dass ... [ARGUMENT 1]</i>  <i>Noch relevanter ist aber, dass ... [ARGUMENT 2]</i>  <i>Am überzeugendsten finde ich aber, dass ... [WICHTIGSTES ARGUMENT]</i></p>

Sich positionieren	<p><i>Ich bin dafür. / Ich bin dagegen.</i>  <i>Ich bin eher dafür / eher dagegen.</i>  <i>Ich tendiere dazu, dafür / dagegen zu sein.</i>  <i>Ich bin für / gegen ... [THEMENSPEZIFIZIERENDE NOMINALPHRASE].</i></p> <p><i>Ich bin überzeugt, dass ... [STANDPUNKT ; NEBENSATZ MIT VERBENDSTELLUNG]</i>  <i>Ich finde, dass ... [STANDPUNKT; NEBENSATZ MIT VERBENDSTELLUNG]</i>  <i>Ich bin der Meinung / der Ansicht, dass ... [STANDPUNKT; NEBENSATZ MIT VERBENDSTELLUNG]</i>  <i>Mein Standpunkt ist, dass ... [STANDPUNKT; NEBENSATZ MIT VERBENDSTELLUNG]</i></p>
Die Position begründen	<p><i>..., weil ... [ARGUMENT; NEBENSATZ MIT VERBENDSTELLUNG]</i>  <i>..., da ... [ARGUMENT; NEBENSATZ MIT VERBENDSTELLUNG]</i>  <i>..., denn ... [ARGUMENT; NEBENSATZ MIT VERBZWEITSTELLUNG]</i></p>
Auf ein Argument (mit einem Gegenargument) reagieren	<p><i>Das mag sein, aber ...</i>  <i>Das klingt sinnvoll, aber ich sehe das anders. ...</i>  <i>Ich finde deinen Punkt / dein Argument wirklich wichtig, aber...</i>  <i>Ich verstehe das Argument mit der ..., aber ich habe meine Bedenken bei der Umsetzung...</i></p>
Argumente abwägen	<p><i>... auf der einen Seite ... [ARGUMENT STP1] ... auf der anderen Seite ... [ARGUMENT STP2] ...</i>  <i>... einerseits ... [ARGUMENT STP1] ... andererseits ... [ARGUMENT STP2] ...</i>  <i>... auf der einen Seite ... [ARGUMENT STP1] ... im Gegensatz dazu ... [ARGUMENT STP2] ...</i></p>
Ein Gegenargument in die begründete Positionierung integrieren	<p><i>Ich verstehe dein Argument, dass ... [GEGENARGUMENT]</i>  <i>Trotzdem bleibe ich bei meinem Standpunkt, dass ... [STANDPUNKT]</i>  <i>Obwohl ich dir recht gebe, bin ich trotzdem für / gegen [THEMENSPEZIFIZIERENDE NOMINALPHRASE]</i></p>
Schlussfolgerung ziehen	<p><i>Also, wenn ich nun alle genannten Argumente betrachte / berücksichtige / gegeneinander abwäge, dann denke / finde ich ...</i></p>

Tabelle 1: Teilprozeduren des mündlichen Argumentierens mit ausgewählten sprachlichen Mitteln (Bryant & Zepter, 2026, Kap.5)

Rechtskräftig eingetragene Denkmäler können nicht einfach entfernt oder zerstört werden. Dabei ist Denkmalpflege eine Sache der Bundesländer. Jedes Bundesland hat dafür ein eigenes Denkmalschutzgesetz.	Kritik an Rassismus schön und gut. Aber Farbattacken und Denkmalsstürze – das ist Bilderstürmerei, moralisch aufgeladenes Eliminieren von Geschichte.
Weltweit werden Denkmäler umstrittener historischer Personen zerstört. Das ist der falsche Weg. Besser ist es, sich durch Gegendenkmäler kritisch mit Geschichte auseinanderzusetzen.	Langfristig ist auch ein schwieriges, mit unangenehmen Erinnerungen und Konnotationen behaftetes Denkmalerbe schützenswert. Dafür spricht das aufklärerische Potenzial für die Zukunft, oftmals aber auch der Kunstwert der Denkmäler.
Warum bei einer Reiterstatue nicht einfach den Reiter vom Sattel nehmen?! Das Pferd bleibt stehen. Der Reiter soll in die Sammlung des Stadtmuseums überführt werden.	Das Denkmal sollte als Erinnerungsstätte weiterhin bestehen – aber mit bewussten Störungen. Man kann es z.B. auf den Kopf stellen oder hinlegen, also radikal entherosieren, um so eine kritische Auseinandersetzung zu erzwingen.

<p>Den meisten Menschen ist der koloniale Bezug doch gar nicht bewusst. Hier braucht es Aufklärung. Wichtig ist dabei aber ein partizipativer Umgang. Man sollte z.B. auch BIPOC vor Ort einbeziehen. Dann kann man gemeinsam darüber diskutieren, wie man konkret mit den Denkmälern umgeht.</p>	<p>Man kann eine Statue auch mit einem roten Tuch oder Ähnlichem verhüllen. So stürzt man das Denkmal nicht, sondern macht es stattdessen zu einem Ort des Nachdenkens.</p>
<p>Denkmäler bekräftigen die Werte, für die sie stehen. Sie verherrlichen den Sklavenhandel und porträtieren nichtchristliche Menschen als fremde Ungeheuer. Wir sollten uns fragen, ob die Unversehrtheit eines Denkmals mehr wert ist als die eines Menschen.</p>	<p>Die Ehrung von Rassisten muss aufhören. Personen, die für Leid und Verbrechen stehen, sollten nicht mit einer Statue geehrt werden – und von den Nachfahren der Opfer gesehen werden müssen.</p>
<p>Die Statuen verletzen Menschen schlichtweg. Ihre Stimme muss gehört werden.</p>	<p>Egal was man über problematische Statuen sagt: Ihre Wirkung bleibt erhalten. Deshalb müssen sie weg.</p>
<p>Die Statuen sollten entfernt, aber nicht zerstört werden. Eine Endstation für unbeliebte Denkmäler können doch z.B. Museen sein.</p>	<p>Statuen sind Kunstwerke, die von früheren Generationen mit einer bestimmten Absicht gemacht worden sind. Auch unbequeme Denkmäler sind also Kulturgut, das nicht mutwillig zerstört werden darf.</p>
<p>Anstatt Statuen zu entfernen, sollten Denkmäler für die Opfer neben ihnen platziert werden. Die Nachfahren der Opfer könnten diese mit erarbeiten.</p>	<p>Mit dem Entfernen der Statuen wird ihre Geschichte ausgelöscht. Sie müssen bewahrt werden, um gerade auch von der Arroganz des Kolonialismus zu erzählen.</p>
<p>Denkmäler, die eigentlich Ehrfurcht hervorrufen sollten, vom Sockel zu holen und auf Augenhöhe zu bringen, ermöglicht es Menschen, die unter der Geschichte vielleicht gelitten haben, sich mit diesem Leid auseinanderzusetzen.</p>	<p>Denkmäler sind ein Teil der Identität einer Stadt.</p>
<p>Der Abriss eines Denkmals beseitigt nur ein Symbol, nicht die Probleme. Die Statuen von Kolonialherren können wir einfach aus der Öffentlichkeit radieren, strukturellen Rassismus nicht. So bleiben Denkmalstürze am Ende nur ein symbolischer Akt.</p>	<p>Geschichte erklärt uns die Gegenwart. Die Rassisten, die wir auf Podeste stellen, haben Schwarze Menschen über Jahrhunderte entmenschlicht, ausgegrenzt und beeinflussten damit ihr Leben in Deutschland bis heute. Wir sollten nicht etwas eliminieren, über das wir dringend debattieren müssen.</p>

<p>Denkmäler sind auch Orte, die an bestimmte Personen oder Ereignisse erinnern sollen. Diese Mahnung der Geschichte kann immer noch wichtig und zeitgemäß sein.</p>	<p>Mahnung und Glorifizierung sind leicht zu verwechseln. Denkmäler, die Kolonialisten, Sklavenhändler und die Ausbeutung von nichtweißen Menschen glorifizieren, haben im Jahr 2023 nichts im öffentlichen Raum verloren.</p>
<p>Denkmäler bieten keine ausreichende Pädagogik, um aus Glorifizierungen Mahnungen zu machen.</p>	

Tabelle 2: Meinungen (Argumentkarten) zur Streitfrage “Sollen wir Kolonialdenkmäler abreißen”



Abbildung 13: Im Seminar entstandene Lösungsskizze für die Zuordnungsaufgabe

UF 1				Phase	Dauer in Min.	Inhalte / Aufgaben	Ziele	Sozialform / Übungsform	Material / Medien / Vorzubereitendes
Einstieg	15	Bildprojektion von Kolonialdenkmälern mit begleitenden Fragen zur Kolonialzeit und zum Umgang mit Kolonialdenkmälern, Präsentation der Streitfrage „Sollen wir Kolonialdenkmäler abreißen?“ Erhebung eines ersten (nonverbalen) Meinungsbildes durch körperliche Positionierung	Thematische Einstimmung, Wissensaktivierung, Problemsensibilisierung, den Körper als Ausdrucksmedium erleben	bildgestützes, fragengelenktes Gespräch; körperliche Positionierung entlang einer Linie zwischen zwei Extremen	Power-Point-Folie(n) mit Denkmalbildern und Streitfrage; Klebeband oder Kreide für Linie, Schilder (PRO/DAFÜR und KONTRA/DAGEGEN)				
Erarbeitung 1	25	Zusammenstellen, Inszenieren und Üben eines Gruppenvortrages	Aktivierung themenbezogener Inhalte; Sensibilisierung für die Potenziale von Stimme und Körper bei der Vortragsgestaltung; Förderung der Präsentationskompetenz	Gruppenarbeit mit lektürebasierten, individuellen Impulsen	als Hausaufgabe vorbereitete Aussagen zu den gelesenen Texten				
Präsentation 1	15	Vorführen der mehrteiligen Gruppenvorträge mit stimmlicher, gestischer, mimischer, raumbezogener Ausgestaltung	im Schutz der Kleingruppe Vortragsängste abbauen	halboffener Kreis, mehrteiliger Gruppenvortrag					
Reflexion 1	10	Austausch über die Wirkung einzelner Gestaltungsfacetten und Reflexion des performativen Formats zur Wissensaktivierung	Förderung der Ausdrucksfähigkeit; Förderung der Reflexionskompetenz	Reflexionsgespräch im Plenum, Sitzkreis					
Erarbeitung 2	5	Zusammenfinden von sprachlichen Teilprozeduren und zugehörigen sprachlichen Mitteln	Abbau von Kontakt-/Sprechängsten; Bewusstmachung der sprachliche Komplexität des Argumentierens	Raumlauf mit Suchauftrag	Zettel mit Teilprozeduren und Musterstrukturen				
Präsentation 2	10	Paarweise Präsentieren von Teilprozedur und Musterstruktur (ggf. angewendet auf die Streitfrage); Gemeinsames Zusammenstellen von Sammlungen sprachlicher Mittel für die einzelnen Teilprozeduren (ggf. geordnet nach Schwierigkeitsgrad)	vertiefendes Auseinandersetzen mit der sprachlichen Komplexität des Argumentierens	Partnerarbeit, Stehkreis; Gesamtgruppe	Tafel oder Stellwand				
Reflexion 2	10	Reflexion über die Komplexität des Argumentierens, über Möglichkeiten den Lerngegenstand zu dekomponieren und eine Progression zu modellieren	Förderung der linguistischen und sprachdidaktischen Kompetenz	Reflexionsgespräch im Plenum, Sitzkreis					

UE 2					
Phase	Dauer in Min.	Inhalte / Aufgaben	Ziele	Sozialform / Übungsform	Material / Medien / Vorzubereitetes
Warm-up	10	Weitergabe des Klatschens nach rechts, links oder diagonal – zunächst nonverbal, dann sprachlich begleitet (z.B. „ja – nein – vielleicht“ oder „pro – kontra – unentschlossen“)	Förderung von Aufmerksamkeit, Reaktionsfähigkeit, Zusammengehörigkeit; spielerische Einstimmung auf Abwägungsprozesse	Klatschkreis	
Erarbeitung 1	10	Inszenieren eines Raumlaufs zum Vortragen von Argumenten	Auseinandersetzung mit verschiedenen Meinungen zur Streitfrage; Förderung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme	Gruppenarbeit	Argumentkarten
Präsentation 1	10	Gegen seitiges Präsentieren des Raumlaufs, Zuordnen der Argumente zur Pro- oder Kontraseite durch die jeweils zuschauende Gruppe	Abbau von Vortragsängsten, Förderung der Präsentationskompetenz und der Zuhörkompetenz	halboffener Kreis, mehrteiliger Gruppenvortrag	Stellwände, Pinnadeln, Schilder (PRO/DAFÜR und KONTRA/DAGEGEN)
Reflexion 1	5	Reflexion über die Kombination von Präsentations- und Zuordnungsaufgabe aus der Perspektive der Vortragenden und der Beobachtenden/Zuordnenden	Förderung der Reflexionskompetenz	Reflexionsgespräch im Plenum, Stehkreis	
Erarbeitung 2	15	Auswahl der drei wichtigsten (Pro- bzw. Kontra-) Argumente; Erarbeiten einer Präsentation zur Argumentengewichtung, bei der passend zur sprachlichen Steigerung Körper und Stimme variiert werden	Vertiefendes Auseinandersetzen mit den Argumenten, Förderung der Kreativität, Anwenden sprachlicher Mittel für das Gewichten von Argumenten	Gruppenarbeit	Stellwände mit Argumenten
Präsentation 2	10	Gegen seitiges Vorführen der vorbereiteten Präsentationen (Performatives Gewichten von Argumenten)	ästhetische Erfahrungen aus der Darstellenden- und Betrachtendelperspektive, wiederholtes Erleben (produktiv und rezeptiv) der Zielstrukturen	halboffener Kreis, Gruppendarstellung	
Reflexion 2	5	Austausch über die Wirkung einzelner Gestaltungsfacetten	Förderung der Ausdrucksfähigkeit; Förderung der Reflexionskompetenz	Reflexionsgespräch im Plenum, Sitzkreis	
Erarbeitung 3	10	Raumlauf mit Seitenwechsel, um alle Pro- und Kontrahierende für sich noch einmal zu rekapitulieren; am Ende des Raumlaufs körperliche Positionierung	Vorbereiten des eigenen Positionierens mit Begründung – hierfür: Finden des für sich überzeugendsten Arguments	Raumlauf mit Seitenwechsel und Leseaufgaben	Klebeband, Argumente, Schilder (PRO/DAFÜR und KONTRA/DAGEGEN)
Präsentation 3	5	Verschriftlichung der eigenen Positionierung mit Begründung und Anbringen des Zettels an der passenden Stellwand	Anwenden der Zielstrukturen	Einzelarbeit	Stellwände, Pinnadeln, Schilder (PRO/DAFÜR und KONTRA/DAGEGEN)
Reflexion 3	5	Vor den Stellwänden stehend gemeinsame Reflexion der Ergebnisse – auch mit Bezugnahme auf das am Anfang der UE1 erhobene (nonverbale) Meinungsbild	Reflexionskompetenz; Erkennen der Relevanz von Wissenserweiterung und Perspektivwechsel für die eigene Meinungsbildung	Reflexionsgespräch im Plenum	

## **Erinnerungsorte in ihrem Wandel: Recherchieren, inszenieren, reflektieren**

HENK VAN DER WESTHUIZEN

University of Pretoria

### **Abstract**

Die Arbeit mit Erinnerungsorten gilt als fester Bestandteil im Kontext des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Ihre Relevanz in einer kulturwissenschaftlich fundierten Landeskunde ist ausgiebig in der Fachliteratur erörtert worden. In diesem Beitrag wird anhand einer Lerneinheit exemplarisch gezeigt, wie Lernende in einem handlungs- und produktorientierten Unterricht für das Potenzial städtischer Erinnerungsorte und die damit einhergehenden gesellschaftlichen Diskurse sensibilisiert werden können.

### **Einführung**

Erinnerung spielt in allen an der GIP beteiligten Ländern eine zentrale gesellschaftliche Rolle. Sie ist ein wesentlicher Bestandteil im Umgang mit der Vergangenheit, prägt das Verständnis der Gegenwart und beeinflusst die Gestaltung der Zukunft. Dazu gehört, dass in Deutschland, Namibia und Südafrika unterschiedliche Erinnerungskulturen vorzufinden sind, die miteinander interagieren und/oder in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen. Eine der primären Ausprägungen von Erinnerungskulturen sind Orte der Erinnerung. Diese Orte zeichnen sich durch ihre Materialität, Funktionalität bzw. Intentionalität und symbolische Bedeutung (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 47) aus. Als Erinnerungsorte gelten nicht nur geographische Orte, sondern auch „Gegenstände und Kunstwerke, Personen, Gedenktage und Daten, unterschiedlichste Texte, Denkfiguren, Umgangsformen oder auch Redeweisen“ (ebd.: 47). Inzwischen hat sich auch die Beschäftigung mit Erinnerungsorten aufgrund ihres umfangreichen Lernpotenzials im Fach Deutschen als Fremdsprache bzw. Zweitsprache fest etabliert. Laut Badstübner-Kizik besteht das Lernpotenzial in der Arbeit mit Erinnerungsorten insbesondere in ihrem „mehrdimensionalen und authentischen Lerninhalt“ sowie ihrer „sprach- und kulturdidaktischen Relevanz“ (2014: 44). Sie enthalten zudem eine reflexive, methodische und mediale Potenz“ (ebd.: 44). Dieses Potenzial entsteht zum einen aus dem dynamischen Charakter von Erinnerungsorten, denn sie durchlaufen einen „mehrfachen Bedeutungs- und Interpretationswandel“ (ebd.: 45). Zum anderen sind sie „oft emotional besetzt und haben identitätsstiftende Funktion“ (Riedner 2019).

Zur Frage der Auswahl von Erinnerungsorten in DaF/DaZ-Kontexten kann zwischen inhaltlichen und didaktischen Kriterien unterschieden werden. Zu den inhaltlichen Kriterien zählen, dass solche Orte unter anderem für „größere Gruppe einen

Wiedererkennungswert“ haben (Badstübner-Kizik 2014: 55), woran man „verschiedene regionale, soziale, kulturelle und sprachliche Facetten veranschaulichen“ kann. Zudem erfolgt die mediale Tradierung solcher Orte über einen längeren Zeitraum. Weitere Kriterien sind eine gewisse Ritualisierung des Ortes sowie das Vorhandensein eines symbolischen Überschusses, d.h. der Ort bedeutet oft mehr als es auf den ersten Blick scheint. Nicht zuletzt lassen solche Orte Aussagen zur Entstehung, Funktion und Tradierung zu. Zu den didaktischen Kriterien zählen, dass solche Orte sich „mit dem bekannten Instrumentarium der Fremdsprachendidaktik bearbeitet“ lassen, z.B. mittels der Text-, Hör-, Bild-, Film-, Übersetzungs-, Recherche-, Projektdidaktik, (der) Arbeit an außerschulischen Lernorten, usw.“ (Badstübner-Kizik 2020: 659). Zudem bietet eine Beschäftigung mit solchen Orten „vielfältige (inhaltlich-thematische, formal-technische, sprachliche u.a.) Anschlussmöglichkeiten an die Lebenswelt der Lernenden“ (ebd.: 650). Dabei soll sich eine solche Arbeit für verschiedene Sprachniveaus eignen. Im Anschluss an die aufgeführten Merkmale wird in dieser Lerneinheit die Auffassung vertreten, dass alle Orte prinzipiell als Orte der Erinnerung gelten können, sofern sie mit Hinblick auf ihren historischen Charakter und ihre Repräsentativität für gegenwärtige gesellschaftliche Realitäten betrachtet werden.

**Abkürzungen**

LK: Lehrkraft

L: Lernende

UE: Unterrichtseinheit

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

HA: Hausaufgabe

**Niveau/Zielgruppe:**

- Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache-Unterrichtskontexte auf den Niveaustufen B1 – C1.
- Module in Bachelorstudiengängen mit sprachlichem und landeskundlich-kulturellem Fokus.
- Thematische Schwerpunktsetzung: Erinnerung, Geschichte oder Stadt

**Zeit:** ca. 6 Unterrichtseinheiten je 45 Minuten**Materialien:** Aufgabenstellungen, Arbeitsblätter

**Inhaltliche Lernziele:****Lernende**

- sind für das Potenzial von städtischen Erinnerungsorten in Bezug auf gesellschaftliche Diskurse sensibilisiert,
- können die Geschichte eines Erinnerungsortes unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Veränderungen rekonstruieren,
- können den Wandel des Erinnerungsortes in einer multimodalen ästhetischen Form inszenerien.

**Sprachliche und performative Lernziele:****Lernende**

- können eine Bild- und Ortsbeschreibung unter Berücksichtigung aller Wahrnehmungskanäle verfassen,
- kennen ausgewählte performative Lerntechniken und können diese umsetzen.

**Einführung in die Lerneinheit**

Im Folgenden wird der Ablauf der Unterrichtseinheiten beschrieben. Er setzt sich aus den im Rahmen der Pilotphase durchgeführten UE sowie Optimierungsvorschlägen zusammen, die sich aus der Durchführung und Evaluation der Lerneinheit ergeben haben. Diese Optimierungsvorschläge beinhalten vor allem eine Miteinbeziehung performativer Verfahren. Die eingesetzten Materialien befinden sich im Anhang.

**Ablauf****Unterrichtseinheit 1**

Ziel der 1. UE ist die Verfassung einer Bildbeschreibung mithilfe von passenden Redemitteln. Zunächst werden zur Aktivierung des Vorwissens Redemittel für eine Bildbeschreibung gesammelt und an der Tafel festgehalten. Denkbar ist auch eine Kategorisierung der Redemittel nach ihren Funktionen, etwa wie die Lage im Bild oder die Beschreibung von genaueren Details. Anschließend folgt eine Bildbeschreibung auf der Basis ausgewählter Bilder. Welche Bilder zur Auswahl stehen, bleibt der LK überlassen. Sinnvoll ist es, diverse Bilder zu präsentieren, die klare Situationen, Personen oder Objekte darstellen. Die in der Pilotphase verwendeten Bilder befinden sich in Aufgabenstellung 1. Neben der Bildbeschreibung sollen L in ein paar Sätzen eine kurze Interpretation des Bildes formulieren (vgl. Aufgabenstellung 1). Mit Blick auf die Thematik *Erinnerungsorte* bietet es sich an, bereits in dieser Phase verschiedene Orte beschreiben zu lassen. Die Beschreibung erfolgt mithilfe der an der Tafel gesammelten Redemittel und der Redemittel auf AB 1. Für die Bildbeschreibung sollen ca. 25 Minuten

eingeplant werden. Im Anschluss daran finden sich Lernende zusammen, um sich ihre Texte gegenseitig vorzulesen. Abschließend empfiehlt es sich, eine Reflexionsphase durchzuführen, in der die Aktivität reflektiert und eventuelle Herausforderungen beleuchtet werden. Als Nachbereitung könnten die verfassten Texte von der LK korrigiert werden und die L dazu eine Rückmeldung erhalten.

## Unterrichtseinheit 2

Im Mittelpunkt der UE 2 steht eine Erweiterung der Bildbeschreibung auf eine Ortsbeschreibung. Dazu kommt, dass die Ortsbeschreibung unter Einbeziehung aller Wahrnehmungskanäle verfasst wird, d.h. unter Berücksichtigung der Hör-, Seh- und Geruchssinnen. Der gewählte Ort soll diese Wahrnehmungskanäle daher vielfältig ansprechen. In der Pilotphase an der University of Pretoria wurde beispielsweise das im Jahre 1910 erbaute *Old Arts Building* als Ort gewählt (vgl. Abb. 1). Das Gebäude erinnert an die französische Renaissancearchitektur und befindet sich an einer oft passierten Stelle auf dem Universitätsgelände. Für die Ortsbeschreibungen sollen ca. 30 Minuten eingeplant werden, um ausreichend Zeit für das Erfassen und Festhalten der Eindrücke zu gewährleisten. Nach der Beschreibung kann ebenfalls eine Phase folgen, in der sich L ihre Texte gegenseitig vorlesen und diese reflektieren. Es ist der LK überlassen, ob die L auch zu diesen Texten eine Rückmeldung erhalten. Somit dient die mehrmalige Bild- und Ortsbeschreibung in UE 1 und 2 der Einführung und Einübung der für die 3. UE erforderlichen sprachlichen Strukturen zur Beschreibung eines städtischen Erinnerungsortes.



Abbildung 1 - Old Arts Building, University of Pretoria.

Quelle: [https://www.up.ac.za/museums-collections/news/post\\_2495848-flashback-35-years-ago-the-old-arts-building-became-a-museum](https://www.up.ac.za/museums-collections/news/post_2495848-flashback-35-years-ago-the-old-arts-building-became-a-museum) (Stand 19.4.2025)

### Unterrichtseinheit 3

Wie bereits dargelegt, geht diese Lerneinheit davon aus, dass alle Orte aufgrund ihres historischen Charakters und ihrer Repräsentation gegenwärtiger Realitäten prinzipiell als Orte der Erinnerung wahrgenommen werden können. Insbesondere städtische Orte sind bezeichnend für den Wandel, den eine Gesellschaft aus unterschiedlichsten Gründen durchlaufen hat. Der Besuch eines solchen Ortes bildet den Fokus der 3. UE. Ziel ist es, dass L bei diesem Besuch eine Ortbeschreibung verfassen und sich dabei auf alle Wahrnehmungskanäle beziehen. Die Beschreibung erfolgt schriftlich, wobei L auch die Möglichkeit haben, ihre Eindrücke und Wahrnehmung mündlich zu protokollieren und diese elektronisch zu speichern. Auch wenn die Verwendung der Fremdsprache vordergründig ist, könnten die L im Sinne einer Mehrsprachigkeitsorientierung ermutigt werden, bei der Erfassung ihrer Eindrücke auf ihr ganzes Sprachrepertoire zurückzugreifen. Das Abfotografieren des Ortes stellt eine weitere Möglichkeit dar, besondere Wahrnehmungen festzuhalten. Ungefähr 30 Minuten sollen für diese Phase eingeplant werden.

In der Pilotphase an der University of Pretoria wurde ein aus vier Hochhäusern bestehendes verlassenes Gelände in der Innenstadt Pretorias, nämlich Schubart Park, als Ort gewählt, da sich gesellschaftliche Wandlungsprozesse im Kontext Südafrikas insbesondere hier deutlich machen. Es handelt sich um Sozialwohnungen, die in den 1970er Jahren für Regierungsbeamten errichtet wurden. Im Zuge der in den 1980er bzw. 1990er Jahren sozialpolitischen Umbrüche in Südafrika und des damit einhergehenden innerstädtischen Wandels wurde das Gelände allmählich durch Infrastrukturvernachlässigung, fehlende Verwaltungsstrukturen und Kriminalität geprägt. Dies führte 2013 zu einem Gerichtsurteil, dass die Anwohner das Gelände aufgrund dessen Unbewohnbarkeit verlassen mussten. Den aktuellen Stand des Geländes fasst Seth Thorne wie folgt zusammen: „Today, it stands as a bleak concrete skeleton, gutted and lifeless, a stark reminder of urban decay in the heart of the city“ (2025: 1). Im Jahre 2025 wurde es von der Stadtverwaltung bekannt gegeben, dass die Renovierung des Geländes in Höhe von 1 Milliarde Rand (ca. 50 Millionen Euro) geplant ist.



Abbildung 2 – Schubart Park. Quelle: Thorn, Seth 2025. The ghost of South Africa's capital to get R1 billion facelift. In: BusinessTech.  
(URL: <https://businessstech.co.za/news/government/821818/the-ghost-of-south-africas-capital-to-get-r1-billion-facelift/>)

Für die Pilotphase an der University of Namibia wurde die im Jahre 1890 erbaute Alte Feste als Ort gewählt, das älteste erhaltene Gebäude in Windhoek. Die Alte Feste wurde von den Schutztruppen der deutschen Kolonialmacht errichtet und diente als Verwaltungszentrum und Militärstützpunkt. Nach dem Ende der deutschen Kolonialherrschaft 1915 wurde das Gebäude unter anderem als Schule, Wohnheim und Jugendherberge verwendet. Ab 1962 befand sich dann das Namibische Nationalmuseum in der Alten Feste. Nach der namibischen Unabhängigkeit 1990 gilt die Alte Feste als zentraler Ort in der Auseinandersetzung mit dem kolonialen Erbe und zur Frage nach einer nationalen Erinnerungskultur. Aufgrund von strukturellen Mängeln am Gebäude, die infolge fehlender Instandhaltung und der Vernachlässigung des Gebäudes entstanden sind, wurde die Alte Feste 2014 für die Öffentlichkeit geschlossen. Diesem folgte der Entschluss zur Renovierung der Alten Feste, die 2025 begann und die das Gebäude in ein Arts, Crafts and Heritage Center of Excellence umgestalten sollte.



Bild: Gerda Wittmann



Bild: Gerda Wittmann

Im Anschluss an den Ortsbesuch und dessen Beschreibung bekommen L die Aufgabe, einen Tagebucheintrag zu verfassen, der die Reflexion des Besuchs zum Ziel hat. Folgende Fragen könnten als Impulse dienen: Wie haben Sie den Ausflug erlebt? Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Was hat Sie besonders überrascht? Welche Fragen haben Sie? Dies kann entweder schriftlich oder mündlich erfolgen. Nicht zuletzt bekommen L zu diesem Zeitpunkt den Auftrag zur Rekonstruktion der Geschichte des Ortes, welche sich auf folgende drei Fragen konzentriert: (a) Zu welchem Zweck wurde der Ort errichtet? (b) Wie ist der aktuelle Stand des Ortes? (c) Wie könnte sich der Ort zukünftig entwickeln? Die ersten beiden Fragen erfordern eine Recherche zur Geschichte und zum gegenwärtigen Stand des Ortes, die in EA erfolgt. Wichtig ist, dass L mehrere, informationsreiche Quellen zur Verfügung gestellt werden, um sich ein umfassendes Bild über den Wandel des Ortes verschaffen zu können. Beispiele davon sind Nachrichten, Videos, Bilder und andere Veröffentlichungen zum Ort. Es gilt, die Recherche als Hausaufgabe zu erledigen. Zur Vorbereitung auf die nächste UE sollen L zu jeder Frage drei Aussagen zum Unterricht mitbringen. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die Informationsquellen je nach Kontext in unterschiedlichen Sprachen vorliegen könnten. Für die Recherche und die Formulierung der Sätze sollen ca. 90 Minuten eingeplant werden. Die Anweisungen für diese UE befinden sich in Aufgabenstellung 3 und 4.

#### Unterrichtseinheit 4

Die 4. UE widmet sich dem Zusammentragen der Ergebnisse zur Rekonstruktion der Geschichte des besuchten Ortes sowie dessen aktuellen Stand (vgl. UE 3). Im Gruppenkontext lesen die L vor, welche drei Sätze sie zu jeder Frage formuliert haben.

**Exkurs: Performative Verfahren** – An dieser Stelle bietet es sich, das performative Verfahren des *Faktenlaufs* einzusetzen. Zunächst finden sich Gruppen zusammen, in denen es einen/eine Regisseur/in gibt sowie vier bis fünf Faktenläufer:innen. Es folgt anschließend ein Faktenlauf mit folgenden Schritten: Erstens wird gemeinsam festgelegt,

welche Aussagen in den Faktenlauf einfließen werden, wobei jedes Gruppenmitglied nur eine Aussage vortragen wird. In Absprache mit den Faktenläufer:innen legt der/die Regisseur/in die Abfolge der vorzutragenden Aussagen fest. Außerdem soll entschieden werden, wie die Faktenläufer:innen ihre Aussage ausdrucksstark (mit Unterstützung von Mimik und Gestik) vortragen und wie darauf reagiert werden könnten, beispielsweise mit einem staunenden Raunen, einer Erleuchtungsgeste, einem begeisterten Kopfnicken, einem zustimmenden Aufruf, etc (Vgl. Bryant 2023). Die Choreografie mit den Vorträgen und den Reaktionen wird mehrmals geübt und vor den anderen Gruppen präsentiert. Durch dieses performative Verfahren soll zum einen die aus der Recherche gewonnenen Kenntnisse verinnerlicht werden, zum anderen werden die L dadurch auf affektiver Ebene angesprochen.

## Unterrichtseinheit 5

In der UE 4 sollte anhand der zur Verfügung gestellten Quellen folgende Frage bearbeitet werden: *Wie könnte sich der Ort zukünftig entwickeln?* In der Pilotphase kam dieser Frage eine besondere Bedeutung zu, weil die Einwohner von Schubart Park das Gelände 2013 aufgrund dessen Unbewohnbarkeit zwangsverlassen mussten und das Schicksal des Geländes seitdem ungeklärt ist. Die ungewisse Zukunft des Gebäudes spielt sich auch in verschiedenen Konflikten aus. Einerseits beanspruchen einige ehemalige Einwohner unter anderem die Renovierung und Wiedereröffnung des Geländes. Andererseits möchten Immobilieninvestoren das Gelände renovieren und die Wohnungen vermieten. Vor diesem Hintergrund sollen in UE 5 ein weiteres performatives Verfahren, *Spalier*, eingesetzt werden. Diese Verfahren „eigne(t) sich in besonderer Weise zur Darstellung einer Entscheidungsfindung, eines zu lösenden Konflikts, zum Abwägen von Pro-und Kontra-Argumenten“ (Bryant 2023: 29) und bietet sich sprachfunktional dafür an, „um meinungsäußernde, begründende, konditionale abwägende und konzessive Strukturen anzubahnen und zu üben“ (ebd.: 29). Sie bietet sich daher vor allem für solche Erinnerungsorte, deren zukünftige Gestaltung mit gewissen Entscheidungskonflikten einhergehen.

Im Folgenden wird *Spalier* als Technik kurz beschrieben, damit es kontextunabhängig eingesetzt werden kann. Zunächst werden alle Möglichkeiten zur zukünftigen Gestaltung des Geländes, die aus den individuell durchgeföhrten Recherchen gesammelt und/oder selbst von den Lernenden formuliert wurden, auf kleine Zettel geschrieben. Diese werden anschließend von den Lernenden in Pro-und Kontra-Argumente eingeteilt und an eine Pinnwand gehängt. Jede/r Lernende wählt ein Argument, das sie vertreten möchte. Im nächsten Schritt wird eine Person als Hauptfigur gewählt, die eine Entscheidungsfindung durchlaufen wird und die gesammelten Pro- und Kontra-Argumente abwägen soll. Die Lernenden bilden ein Spalier und tragen ihre jeweiligen Argumente an die Hauptfigur

vor. Das Vortragen der Argumente könnte durch darstellerische Elemente wie Mimik und Gestik unterstützt werden. Die Hauptfigur bewegt sich langsam durch das Spalier und hört sich den einzelnen Argumenten an, um am Ende zu einer Entscheidung zu kommen, die sie den Gruppenmitgliedern mitteilen. Wie *Spalier* durch sprachbildende Elemente ergänzt werden kann, wird genauer von Bryant veranschaulicht (2023: 29)



Abbildung 3 (Bryant 2023: 29)

Nach der 5. UE folgt die Erstellung der Inszenierungsprodukte in der Form einer HA. Die Gruppen bearbeiten folgende Aufgabenstellung: *Präsentieren Sie nun die Rekonstruktion der Geschichte des Ortes XXX multimodal in einer Form Ihrer Wahl. Integrieren Sie Ihre Recherche sowie die Eindrücke, die Sie während des Besuchs gesammelt haben. Ihr Produkt soll konservierbar und multimodal sein. Stellen Sie Ihr Produkt vor und beantworten Sie Fragen dazu. Stellen Sie auch Fragen zu den Produkten der anderen Gruppe.* Die LK gibt bei der Erklärung der Aufgabenstellung ggfs. Beispiele von Produktideen: eine Collage erstellen, eine Geschichte erzählen, eine Talkshow, eine Reportage, Graphic Novel, etc.

## Unterrichtseinheit 6

Im Zentrum der letzten UE steht die Präsentation der erstellten Inszenierungsprodukte. Nach jeder Präsentation erfolgt eine kurze Frage-Antwort-Runde. Die Einheit wird mit einer Reflexion auf der Basis folgender Impulsfragen abgeschlossen: *Welche Aspekte haben Ihnen besonders gut gefallen? Welche Aspekte haben Ihnen weniger gut gefallen? Woran lag es? Ist diese Einheit relevant für das Deutschstudium in XXX (Land)? Begründen Sie. Was möchten Sie noch zur Lerneinheit sagen?*

## Literatur

BADSTÜBNER-KIZIK, CAMILLA (2020). Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachen-unterricht 25: 1, 649–675.

BADSTÜBNER-KIZIK, CAMILLA (2013). „Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In 38. Jahrestagung des Fachverbandes

Deutsch als Fremdsprache: LeipZIG WEGE öffnen für Bildung, Beruf, Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd - und Zweitsprache (pp. 8-9). Klartext Verlag GmbH.

BRYANT, DOREEN (2023): Inszenierungstechniken als Medium sprachdidaktischer Formfokussierung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Sprachbildung im Fach. Scenario. Zeitschrift für performatives Lehren, Lernen, Forschen. 17(2), 17-43. <https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.2>

RIEDNER, RENATE (2019). Kollektives Gedächtnis und Erinnerungsorte in Deutsch als Fremdsprache. Theorie und Praxis für die Arbeit mit fortgeschrittenen Deutschlernenden im südafrikanischen Hochschulkontext. In: Acta Germanica, 47, 23-41. <https://doi.org/10.3726/b16497>

THORNE, SETH (2025). The ghost of South Africa's capital to get R1 billion facelift. URL: <https://businesstech.co.za/news/government/821818/the-ghost-of-south-africas-capital-to-get-r1-billion-facelift/>

## Materialien

### Aufgabenstellung 1 – Bildbeschreibung UE 1

Wählen Sie eines der Bilder und verfassen Sie eine kurze Bildbeschreibung:

- Beschreiben Sie das Bild.
- Sagen Sie kurz, wie Sie das Bild interpretieren.

Schreiben Sie ca. 100 Wörter und verwenden Sie die Redemittel zur Bildbeschreibung auf Arbeitsblatt 1. Die unten stehenden Bilder wurden in der Politphase eingesetzt.

	
<p>Quelle: <a href="https://camprest.com/en/blog/places-to-visit/camping-stadlerhof-the-beauty-of-tyrol">https://camprest.com/en/blog/places-to-visit/camping-stadlerhof-the-beauty-of-tyrol</a> (Stand 16.4.2025)</p>	<p>Quelle: <a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Pretoria#/media/File:Jacaranda_Trees_Pretoria.jpg">https://en.wikipedia.org/wiki/Pretoria#/media/File:Jacaranda_Trees_Pretoria.jpg</a> (Stand 16.4.2025)</p>

## Aufgabenstellung 2 – Ortsbeschreibung UE 2

Schauen Sie sich den Ort XXX an und beschreiben Sie dieses schriftlich. Berücksichtigen Sie alle Wahrnehmungskanäle:

- Was sehen und hören Sie?
- Was riechen Sie?
- Was nehmen Sie noch wahr?

Verwenden Sie die Redemittel zur Bildbeschreibung auf Arbeitsblatt 1.

## Aufgabenstellung 3 – Ortsbeschreibung und Tagebucheintrag

### Schritt 1

Schauen Sie sich den Ort XXX an und beschreiben Sie diesen schriftlich / mündlich.

Berücksichtigen Sie alle Wahrnehmungskanäle:

- Was sehen und hören Sie?
- Was riechen Sie?
- Was nehmen Sie noch wahr?

Machen Sie auch Bilder vom Gelände. Gerne dürfen Sie auch einen Film oder eine Audio-Aufnahme machen.

### Schritt 2

Reflektieren Sie den Besuch:

- Wie haben Sie den Ausflug erlebt?
- Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
- Was hat Sie besonders überrascht?
- Welche Fragen haben Sie?

Halten Sie Ihre Gedanken schriftlich oder mündlich (z.B. durch einen Podcast) fest und speichern Sie Ihre Aufnahme.

## Aufgabenstellung 4 – Rekonstruktion der Geschichte des Erinnerungsortes

Rekonstruieren Sie die Geschichte des Ortes XXX in drei Phasen:

- (a) Zu welchem Zweck wurde der Ort errichtet?
- (b) Wie ist der aktuelle Stand des Ortes?
- (c) Wie könnte sich der Ort zukünftig entwickeln? Für Schritte (a) und (b) sollen Sie eine Recherche durchführen. Verwenden Sie dafür die Links, die Ihnen zur Verfügung gestellt werden. (Videos, Nachrichtenquellen, Bilder, Studien, etc.)

**Aufgabenstellung 5 – Faktenlauf**

- (a) Finden Sie sich Gruppen zusammen und identifizieren Sie einen/eine Regisseur/in und vier bis fünf Faktenläufer:innen.
- (b) Legen Sie gemeinsam fest, welche Aussagen in den Faktenlauf einfließen werden. Jedes Gruppenmitglied trägt nur eine Aussage vor. Der/die Regisseur/in entscheidet, in welcher Reihenfolge die Aussagen vorgetragen werden sollen.
- (c) Bestimmen Sie, wie die Faktenläufer:innen ihre Aussage ausdrucksstark (mit Unterstützung von Mimik und Gestik) vortragen und wie darauf reagiert werden könnten, beispielsweise mit einem staunenden Raunen, einer ‚Erleuchtungsgeste‘, einem begeisterten Kopfnicken, einem zustimmenden Aufruf, etc.
- (d) Üben Sie die Choreografie mit den Vorträgen und den Reaktionen mehrmals und präsentieren es den anderen Gruppen.

**Aufgabenstellung 6 – Spalier**

- (a) Notieren Sie Ihre Ideen zur zukünftigen Gestaltung des Geländes auf kleinen Zetteln. Diese können aus eigenen Überlegungen oder den Recherchen stammen.
- (b) Sortieren Sie die gesammelten Ideen in Pro- und Kontra-Argumente und befestigen Sie sie an einer Pinnwand. Jede/r Lernende sucht sich im Anschluss ein Argument aus, das er oder sie überzeugend vertreten möchte.
- (c) Wählen Sie eine Person aus der Gruppe als Hauptfigur, die das Spalier durchlaufen soll. Stellen Sie sich in zwei Reihen auf. Tragen Sie der Hauptfigur nacheinander Ihre Argumente. Benutzen Sie dafür darstellerische Elemente wie Mimik und Gestik.

**Aufgabenstellung 7 – Erstellung eines Inszenierungsprodukts in Gruppen**

Präsentieren Sie nun die Rekonstruktion der Geschichte des Ortes XXX multimodal in einer Form Ihrer Wahl. Integrieren Sie Ihre Recherche sowie die Eindrücke, die Sie während des Besuchs gesammelt haben. Ihr Produkt soll konservierbar und multimodal sein. Stellen Sie Ihr Produkt vor und beantworten Sie Fragen dazu. Stellen Sie auch Fragen zu den Produkten der anderen Gruppe.

Produktideen: eine Collage erstellen, eine Geschichte erzählen, eine Talkshow, eine Reportage, Graphic Novel, etc.

## Arbeitsblatt 1 – Redemittel zur Bildbeschreibung

### ein Bild beschreiben

### B2ABK7Auftakt

#### Lage im Bild

im Vordergrund/Hintergrund  
am oberen/unteren/rechten/linken Bildrand  
die Bildhälfte / das obere/untere Drittel  
am Rand / im Zentrum  
vor/hinter/über/unter/neben / rund um ...  
Oben/Unten/Rechts/Links sieht man ...

#### Beschreibung von Details

... ist schwarz-weiß/grau/bunt/...  
... erinnert an ...  
... könnte man als ... beschreiben.  
... hat die Form von ...  
... wirkt traurig/wütend/fröhlich/...

#### Was sieht man?

Auf dem Bild ist / sind...  
... gibt es ...  
... kann man ... sehen  
... kann / können ... gesehen werden  
Das Bild / das Foto / die Szene zeigt...  
Auf dem Bild wird ... gezeigt

#### Wie ist das Bild / Foto aufgebaut?

Im Vordergrund /  
Im Hintergrund /  
In der Bildmitte...  
Hinten / Vorne...  
Oben / Unten...  
Rechts / Links...  
Auf der rechten / linken Seite...  
„sein“: liegen, stehen, man sieht, sich befinden, hängen,

#### Was hört / riecht man?

Man hört / riecht ...  
Zu hören / riechen ist / sind ....  
Es riecht / duftet nach  
Es gibt / Lärm / Autos / Geräusche

### Wie kann das Bild / das Foto / die Darstellung interpretiert werden?

Möglicherweise / Vermutlich / Wahrscheinlich / Vielleicht...  
Ich (persönlich) denke / glaube / meine / vermute, dass...  
Ich nehmen an, dass..  
Das ist wohl...  
Es könnte ... sein  
Auf den ersten Blick...

Es scheint ... zu sein  
Es macht mich den Eindruck, dass...  
Es macht mich einen ... Eindruck  
Ich habe den Eindruck, dass  
Es erinnert mich an...  
... sieht aus wie / als ob...  
... kann mit ... verglichen werden

## Lehrskizze

UE	Ziel	Lernaktivität und Sozialform	Zeitangaben	Materialien
1	L können eine Bildbeschreibung anhand von Redemitteln verfassen	L sammeln ihnen bekannte Redemittel zur Bildbeschreibung  L verfassen in EA eine Bildbeschreibung mithilfe der Redemittel auf AB 1  L reflektieren die Bildbeschreibung gemeinsam	10 Min  25 Min  10 Min	Tafel  Aufgabenstellung 1 AB 1: Redemittel zur Bildbeschreibung
2	L können eine Ortsbeschreibung unter Einbeziehung aller Wahrnehmungskanäle verfassen	L verfassen in EA eine Ortsbeschreibung  L reflektieren die Bildbeschreibung gemeinsam	30 Min  15 Min	Aufgabenstellung 2
3	L können einen (städtischen) Ort unter Einbeziehung aller Wahrnehmungskanäle verfassen  L können den Ortsbesuch reflektieren  L können die Geschichte des besuchten Ortes rekonstruieren	L verfassen einen (städtischen) Ort unter Einbeziehung aller Wahrnehmungskanäle  L verfassen einen Tagebucheintrag zur Reflexion des Ortsbesuchs mithilfe von Impulsfragen  Als HA rekonstruieren L die Geschichte des besuchten Ortes anhand vorgegebener Fragen in GA	30 Min  15 Min  90 Min	Aufgabenstellung 3  Impulsfragen zur Reflexion des Ortsbesuchs  Aufgabenstellung 4  Informationsquellen zur Geschichte des besuchten Ortes
4	L können die Ergebnisse ihrer Recherche zusammentragen und anhand des performativen Verfahrens <i>Faktenlauf</i> darstellen	L lesen sich gegenseitig ihre drei mitgebrachten Aussagen zur Rekonstruktion des Ortes vor  L legen Sie gemeinsam fest, welche Aussagen in den Faktenlauf einfließen werden und in welcher Reihenfolge  Die L bestimmen, wie die Faktenläufer:innen ihre Aussage vortragen und wie darauf reagiert werden könnten. L üben die Choreografie mit den Vorträgen und den Reaktionen mehrmals und präsentieren es den anderen Gruppen.	5 Min  10 Min  30 Min	Aufgabenstellung 5

5	L können einen Entscheidungskonflikt anhand des performativen Verfahrens <i>Spalier</i> vollziehen.	L notieren ihre Ideen zur zukünftigen Gestaltung des Geländes auf kleinen Zetteln.  L sortieren die gesammelten Ideen in Pro- und Kontra-Argumente und befestigen sie an einer Pinnwand. Jede/r Lernende sucht sich im Anschluss ein Argument aus, das er oder sie überzeugend vertreten möchte.	10 Min  15 Min  ca. 20 Min	Aufgabenstellung 6
	L können die Rekonstruktion des besuchten Ortes in multimodaler Form präsentieren	L wählen eine Person aus der Gruppe als Hauptfigur, die das Spalier durchlaufen soll. Die anderen L stellen sich in zwei Reihen auf und tragen der Hauptfigur nacheinander ihre Argumente vor und benutzen darstellerische Elemente wie Mimik und Gestik.  In der Form einer HA planen die L die Präsentation der Rekonstruktion des besuchten Ortes in einer multimodalen Form ihrer Wahl	ca. 90 Min	Aufgabenstellung 7
6	L können die Rekonstruktion des besuchten Ortes in multimodaler Form präsentieren	L präsentieren die Rekonstruktion des besuchten Ortes in einer multimodalen Form ihrer Wahl	30 Min	Aufgabenstellung 7
	L können die Bedeutung der Lerneinheit reflektieren	L reflektieren die durchgeführte Lerneinheit anhand von Impulsfragen	15 Min	

## **„Aber das tu ich ja schon jetzt“: Unterrichtsmodell zu Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral von Heinrich Böll**

**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:** sichere Kompetenzen im Verständnis von Konjunktiv II-Formen; Kenntnis des Futur I; Wortschatz im Themenbereich Arbeit/Karriere

**Zeit:** 120+ Minuten (ohne optionale Vertiefung)

**Materialien im Modell:**

- Arbeitsblatt 1 (1 Seite)
- Arbeitsblatt 2 (1 Seite)
- Wörterklärungen (1 Seite)
- Lösungsblatt (1 Seite)

**Weitere benötigte Materialien / technische Voraussetzungen:**

- Text „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“
- ggf. Fotos mit Hafenszenen, ggf. Fotoapparat-Bilder/Video
- sofern die vorgeschlagenen Videos zum Einsatz kommen sollen: Beamer oder Smartboard / stabile Internetverbindung
- Papier/Stifte
- für die optionale Vertiefung: Textmarker in verschiedenen Farben; evtl. nochmals neue Textkopien

**Lernziele:**

Die L können

- die beiden Figuren in Bölls Text und ihre Haltungen beschreiben
- dabei souverän mit einer größeren Menge an Adjektiven operieren

- die Aussage des Textes und den ironisch zu verstehenden Texttitel erklären und bewerten
- die Aktualität des Textes beurteilen
- die Machart des Textes beschreiben [optionale Vertiefung]
- den Text in einer szenischen Lesung mit verteilten Rollen umsetzen [optionale Vertiefung]
- konstruktiv und kriterienorientiert Feedback geben [optionale Vertiefung]

## Der Text und sein Einsatz im Unterricht

Der 1963 veröffentlichte Kurzprosatext *Anekdot zur Senkung der Arbeitsmoral* des späteren Literaturnobelpreisträgers Heinrich Böll (1917–1985) findet sich in vielen Deutschbüchern für den muttersprachlichen Unterricht und wird auch im Kontext Deutsch als Fremdsprache eingesetzt, wie eine Suche über *google* verrät.

In dem mit ‚Anekdot‘ überschriebenen Text kommt ein Tourist mit einem in seinem Boot liegenden Fischer in dessen Heimatort „an der westlichen Küste Europas“<sup>1</sup> ins Gespräch. Dabei wundert sich der Tourist, weshalb der Fischer nach einem reichlichen Fang am Morgen bei gutem Wetter nicht nochmals ausfahre. Der Fischer betont, dass er ausreichend Fisch für den heutigen Tag, aber auch schon die kommende Tage gefangen habe. Der Fischer könne aber – so der Tourist daraufhin – bei weiteren Fängen weitere Boote und dann einen Kutter anschaffen, expandieren, Mitarbeiter einstellen und letztlich eine Räucherei, eine Fabrik und ein Fischrestaurant betreiben und ins Ausland exportieren. Auf die Frage des Fischers, was er im Falle all dessen dann tun könne, antwortet der Fremde, dass er dann beruhigt im Hafen sitzen, in der Sonne dösen und den Blick auf das herrliche Meer genießen könne. Die Aussage des Fischers, dass er dies ja jetzt schon tue, lässt den Touristen nachdenklich-neidisch zurück.<sup>2</sup>

Zwei sehr konträre Auffassungen von der Stellung der Arbeit im Leben prallen im Gespräch der beiden Figuren aufeinander. Geht es um die Anhäufung von Geld, um die Vermehrung von Reichtum, um die Anhäufung von materiellem Besitz? Sind Profit und Gewinnmaximierung der Antrieb zu einer Steigerung der Produktivität oder wird die Einstellung zur Arbeit von Genügsamkeit geprägt? Schafft diese eine innere Zufriedenheit, eine gewisse Gelassenheit im Vergleich zu denen, die der anderen Seite anhängen? Laut Bernhard Sowinski „persifliert“ die *Anekdot zur Senkung der Arbeitsmoral* „Konjunktur- und Profitdenken in einem Gespräch zwischen einem südlichen Fischer und einem Touristen, die den dösenden Fischer zu mehrmaligem Auslaufen, größeren Fischfängen und kapitalistischer

Vorratswirtschaft und Industrie überreden will, aber über den Sinn solcher Mehrarbeit keine rechte Antwort weiß“<sup>3</sup>. So könnte ein kapitalismuskritische Aussage aus dem Text herausgelesen werden, und zwar, dass Lebenszeit durch eine Ausdehnung der Arbeitszeit zunehmend vereinnahmt werde und freie Zeit immer weniger oder gar nicht mehr zur Verfügung stehe. Der Fischer in Bölls Text entspricht dem nicht; er sei, so Hartmut Lüdtke, „im perfekten Gleichgewicht von Arbeitszeit und Zeitautonomie, [...] [da er] nur so viel fischt, wie er braucht, und daher an der Rationalisierung seiner Produktion nicht interessiert sein kann“<sup>4</sup>.

Der Titel muss in diesem Sinne ironisch verstanden werden: Die Arbeitsmoral des Fischers müsse aus kapitalistischer Sicht und damit (zunächst) aus Sicht des Touristen als gering betrachtet werden; eine Übernahme der Einstellung des Fischers durch andere Arbeitende müsse also in einer „Senkung der Arbeitsmoral“ münden. Die (angedeutete) Einsicht des Touristen könnte bzw. würde nämlich eine Änderung der eigenen Auffassung von Arbeit und damit der Einstellung zum Umfang und Zweck des eigenen Arbeitslebens zur Folge haben.

Etwas heruntergebrochen und für junge Erwachsene leichter zu verstehen, könnte man sagen, dass der Text die Frage danach stellt, wofür man arbeitet, wofür man arbeiten sollte. Geht es darum zu leben, um zu arbeiten, oder um zu arbeiten, um zu leben? Aspekte wie die Diskussion um die Work-Life-Balance ergeben sich daraus. Welchen Sinn hat (meine) Arbeit? Dient sie der Maximierung des Bruttoinlandsprodukts und des Wirtschaftswachstums oder ist sie dazu da, die Befriedigung der eigenen materiellen Bedürfnisse (Nahrung, ein Zuhause) sowie die Freiheit, neben der Arbeit auch anderen Aktivitäten nachgehen zu können, zu gewährleisten?

In einem afrikanischen Kontext mag die Frage, die der vor über sechs Jahrzehnten erschienene Text aufwirft, kontroverser diskutiert werden als in einem Setting, das mit dem des Böll-Textes vergleichbar ist: Viele Menschen nicht nur, aber eben besonders auch auf dem afrikanischen Kontinent leben in extrem prekären Verhältnissen und sind von absoluter Armut betroffen oder bedroht. Viele kämpfen täglich ums Überleben und um die Versorgung ihrer Familie mit dem Nötigsten. Da mag das Gespräch der beiden Männer ein Luxusproblem offen legen und Fragen thematisieren, die viele Menschen weltweit sich gar nicht stellen können, weil sie mit elementarer Problemen konfrontiert werden, nämlich überhaupt ein Nahrungsangebot zu haben und nicht, ob und wie oft dieses Angebot voll ausgeschöpft werden kann. Der Text und seine Aussagen lassen sich vor dem Hintergrund dieser Perspektivierung also durchaus problematisieren. Diese existenzielleren Fragen berührt der Text so nicht: Der Fischer hat genug zu essen.

Es lässt sich außerdem annehmen, dass der in Bölls Text auftretende Fischer grundsätzlich das Jahr über Fische vorfindet. Keine Rolle spielt, dass saisonale Unterschiede eine unterschiedliche Fangquote und damit einen Wechsel darin, wie häufig ein Ausfahren notwendig ist, bedingen. Fischer auf Grönland oder die Inuit in Nordamerika sehen sich sicher zeitweise mit Packeis konfrontiert. Fischmigrationen wie der Sardine Run vor der Küste Südafrikas führen dazu, dass manche Regionen temporär ein Überangebot an Fisch zu verzeichnen haben, während andere Regionen dann ‚darben‘.

Somit stoßen eine Übertragung auf andere Regionen als die im literarischen Setting als Schauplatz dienende Region, aber auch eine Aktualisierung des 1963 erschienenen Textes an ihre Grenzen. Vor der Westküste Afrikas beispielsweise sind die Fischgründe aufgrund der Überfischung durch z.B. unter europäischer Flagge fahrenden Trawler (nahezu) erschöpft. Ein lokaler Fischer an der Westküste Afrikas könnte gar nicht wie der bei Böll mit einem Fang für mehrere Tage ausgesorgt haben. Überfischung, Meeresverschmutzung oder die Erhöhung der Wassertemperatur der Meere, die schon jetzt zu deutlichen Veränderungen z.B. im Mittelmeer führt und mittel- und langfristig ganze maritime Ökosysteme zu zerstören droht, sind reale Probleme in verschiedenen Regionen der Welt. Diese Überlegungen können in einen größeren Kontext übertragen werden, der u.a. Schlagworte wie Globalisierung, Weltwirtschaftssystem und Kapitalismus-Kritik nahelegt. Somit kann in einer Interpretation und Bewertung des Textes auch die Fischerei-Situation hinter sich gelassen werden.

Dessen ungeachtet lässt sich die Situation grundsätzlich sicher auch im südafrikanischen Kontext vorstellen. Touristen verschlägt es z.B. in Kapstadt in die Häfen in Hout Bay oder Kalk Bay. Auch für Lüderitz oder Walvis Bay in Namibia wäre die Situation ebenso denkbar wie für Küstenstädtchen an der langen Küste Südafrika.

### **Inhaltliche Vorentlastung der Textbegegnung I [10-15 Min.]**

Die LK schreibt folgenden Satzanfang an die Tafel oder projiziert ihn über Beamer/zeigt ihn über ein Interaktives Whiteboard:

*Menschen arbeiten, um ...*

Zum Beispiel mit der Blitzlicht-Methode äußern sich die L mündlich dahingehend, wie sie den Satz fortsetzen/ergänzen würden. Bei entsprechendem Medieneinsatz können die L ihre Satzvervollständigungen auf der Tafel / auf dem Interaktiven Whiteboard um den von der LK vorgegebenen Satzanfang herum notieren. Die L

nehmen im Anschluss Stellung zu den Aussagen ihrer Mitlernenden. Die LK verknüpft Aussagen ggf. miteinander und steuert Impulse bei.

Alternativ ist auch eine Umfrage über ein digitales Tool wie <https://www.klicker.uzh.ch/> möglich, bei dem die L-Antworten dann angezeigt werden können, bevor die L sie jeweils mündlich kommentieren.

### **Sprachliche Vorentlastung der Textbegegnung [ca. 30 Min.]**

Die LK erläutert, dass nun zwei Arbeitsblätter der sprachlichen Vorentlastung des Verständnisses eines später einzuführenden Textes dienen sollen. Die L bearbeiten in EA oder in PA die AB, deren Lösungen im Anschluss im PL kurz abgeglichen werden. AB 1 dient der Auffrischung und ggf. dem Neuerwerb von Adjektivwortschatz. AB 2 dient dazu, Mehrwortausdrücke zu wiederholen bzw. einzuführen.

### **Inhaltliche Vorenhaltung der Textbegegnung II [ca. 5 Min.]**

Zur Einstimmung können über das Internet recherchierte Fotos eines französischen, spanischen oder portugiesischen Atlantikhafens und/oder des Hafens von Hout Bay oder Kalk Bay in Kapstadt gezeigt werden. Da die L mit den in den 1960er Jahren genutzten Fotoapparaten nicht vertraut sein dürften, kann auch ein YouTube/Instagram/TikTok- Video mit einem entsprechenden Apparat gezeigt werden. In Frage kommen „Shooting with a camera from 1960“ (<https://www.youtube.com/shorts/OKOOZb7si38>; Abruf am 10.10.2025) oder ähnliche Videos. Diese Einstimmungen soll helfen, sich während der Textbegegnung den Schauplatz und die Atmosphäre besser vorstellen zu können. Hier könnte angeboten werden, dass die L sich spontan im PL äußern oder in PA in einer Murmelphase austauschen, oder die Einstimmungen sind als informativer Impuls gedacht, zu denen nur Klärungsnachfragen gestellt werden können, aber ansonsten sich keine direkte Kommunikation anschließt.

Möglich wäre es auch, einzelne Seiten aus Emile Bravos visueller Umsetzung der Geschichte als Bilderbuch zu zeigen, falls dieses vorliegt.<sup>5</sup> Das Bilderbuch *Der kluge Fischer* präsentiert mit einzelnen Textausschnitten die wichtigsten ‚Etappen‘ der Handlung und des Gesprächs.

## Erste Textbegegnung [25 Min.]

Zur Textbegegnung empfiehlt sich das Video *überArbeit@ Folge 2 - Die Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral nach Heinrich Böll* auf dem YouTube-Kanal *Theater Apron* (<https://www.youtube.com/watch?v=U-tlz2Qg0BE>, Dauer des Videos: ca. 7 min.; Abruf am 10.10.2025). Die Umsetzung, die visuell an ein Schattenspiel erinnert und dabei Scherenschnitt-Optik aufweist und gleichzeitig mit verteilten Rollen gesprochen den Böll-Text präsentiert, wobei die beiden sichtbaren männlichen Figuren ihre Lippen passend zu ihrem Text bewegen, unterstützt die Textbegegnung audiovisuell, auch wenn für Fremdsprachenlernende die Sprechgeschwindigkeit wohl als zu hoch einzustufen ist. Als Unterstützung für ein erstes Verständnis mag das Video aber dennoch dienen.

Die L äußern ihre ersten Eindrücke. Ihnen könnte aufgefallen sein, dass zwei Männer miteinander sprechen. Vielleicht können manche L schon das Thema des Gesprächs benennen. Die Audiospur, die zwischen Hörbuch und Hörspiel changiert, untermauert mit Seevögelschreien und Wellenrauschen die Situierung am Meer. Auch das könnte von den L bemerkt worden sein.

Es empfiehlt sich, den Text den L nun als Kopie vorzulegen und diese still den Text lesen zu lassen. Alternativ lesen die L in EA den Text still mit, während ihn die LK – nun langsamer als die Schauspieler:innen/Sprecher:innen im YouTube-Video – vorliest. (Sollte das genannte Video nicht mehr zur Verfügung stehen, könnte die LK mit zwei Kolleg:innen den Text selbst mit verteilten Rollen im Vorfeld einsprechen und dann im Unterricht abspielen. Die Hafenbilder oder, wenn vorliegend, Seiten aus *Der kluge Fischer* könnten während des Abspiels über Beamer/Smartboard eingeblendet werden.) Im Anschluss an das (Vor)Lesen äußern die L weitere Eindrücke. Fragen und Ideen können gesammelt werden.

Die Worterläuterungen (siehe Anlage) können hier schon oder im nächsten Schritt der UE zum Einsatz kommen.

## Textanalyse und -interpretation [ca. 45-60 Min.]

Die L lesen in PA oder GA den Text noch einmal und sammeln alle Informationen zu den beiden männlichen Figuren, und zwar Informationen zu Aussehen, Verhalten, aber auch zu den aus ihren Äußerungen und Verhaltensweisen ablesbaren Einstellungen/ Auffassungen v.a. zum Aspekt der Arbeit. Dabei kommen auch die in der sprachlichen Vorentlastung wiederholten und neu eingeführten Adjektive zum Einsatz. Die L legen am besten eine Tabelle mit einer Spalte für jede der beiden

Figuren an, in der sie die Informationen sinnvoll gegenüberstellen können.

Im UG vergleichen die LK und die L gemeinsam die Ergebnisse und diskutieren die Haltungen der beiden Männer, um die Geschichte interpretieren zu können. Sie bewerten die Aussagen innerhalb des Gesprächs und übertragen diese, ggf. unterstützt von Impulsen der LK, von der Fischerei in andere Kontexte und allgemeinere Aussagen.<sup>6</sup> Im Rahmen der Diskussion kann und soll das Brainstorming vom Beginn der UE einbezogen werden; im Falle dessen, dass die Notation in der ersten Phase der UE auf der Tafel erfolgte oder auf einem Interaktiven Whiteboard gespeichert wurde, ruft die LK die L- Äußerungen wieder auf. Aspekte und Problematisierungen, wie sie oben unter „Der Text und sein Einsatz im Unterricht“ aufgerissen wurden, können und sollen thematisiert werden. Eine Weitung hin zu Aspekten wie „Work-Life-Balance“, „4-Tage-Woche“,

„Renteneintrittsalter“ sind möglich; hieran wird deutlich, dass sich der literarische Text Bölls in eine Unterrichtsreihe zum Thema „Arbeit und Beruf“, „Karriere und Zukunft“ o.ä. integrieren lässt (auch als deren Auftakt oder Abschluss).

In einem weiteren Schritt ist auch der Titel des Textes zu klären. Die L recherchieren z.B. mittels <https://www.dwds.de/> die Bedeutung der Wörter „Anekdote“ und „Arbeitsmoral“. Im UG stellt die LK zunächst das Verständnis der wörtlichen Bedeutung des Titel sicher. Die L deuten gelenkt durch die LK dann den Titel vor dem Hintergrund der Besprechung des Textes. Die ironische Lesart soll dabei herausgearbeitet werden.

Abschließend bewerten die L die Aktualität dieses vor über sechzig Jahren veröffentlichten Textes und dessen Aussagen.

optional: Wurde eine andere als die hier vorgeschlagene Textbegegnung gewählt, indem z.B. die LK selbst den Text zunächst vorlas, bevor der Text ausgeteilt wurde, wäre es auch denkbar, dass die LK zunächst die Information, wie der Text heißt, den L vorenthält und nun die L selbst einen Titel formulieren, bevor sie mit dem Böll-Titel konfrontiert werden. Dieser ließe sich dann unter Vergleichung mit den von den L formulierten Titeln beschreiben und interpretieren.

#### **Vertiefung: Den Text szenisch umsetzen [optional; Umfang nach Ermessen bzw. nach Erfordernissen]**

Die L bereiten eine szenische Lesung des Textes vor. Davor beschreiben sie im UG die Machart des Textes. Dabei sollte vor allem auffallen, dass der Text von

zahlreicher wörtlicher Rede der beiden männlichen Figuren geprägt ist und ansonsten eine Erzählinstanz zu bemerken ist. Es sollte auch auffallen, dass die Erzählinstanz in die Figuren hineinschauen kann (was besonders am Ende des Textes deutlich wird), aber oft nur deren akustisch wahrnehmbare Äußerungen und visuell wahrnehmbare Regungen wiedergibt.

Die L verfassen in GA (mit je 3 L) deshalb für die einzelnen Teile des Gesprächs die Gedanken, die der jeweiligen Figur durch den Kopf gehen, während sie die Aussagen der anderen Figur hört und bevor sie jeweils selbst reagiert. Dies hilft den L dabei, sich noch besser in die beiden Figuren hineinzuversetzen.

In 3er-Gruppen markieren die L auf dem Textblatt, wann die Erzählinstanz spricht und wann die beiden Männer sprechen, und üben mit verteilten Rollen (Erzähler/in, Mann 1, Mann 2<sup>7</sup>) den Text zu sprechen. Sie legen fest, in welcher Stimmung, Geschwindigkeit und Lautstärke welcher Satz zu sprechen ist, welche Mimik und ggf. Gestik dazu passt (für die beiden Männer) und wo auch Pausen/Stille sinnvoll eingesetzt werden könnten. In GA proben sie jeweils ihre szenische Lesung.

Je nach Lerngruppengröße präsentieren alle oder ausgewählte (z.B. ausgeloste) Gruppen. Im Anschluss an jede szenische Lesung kommentieren die zuschauenden L diese. Kriterien der – konstruktiven – Bewertung könnten die Ausdrucksqualitäten und die Passung zum Böll-Text sein.

## Anmerkungen

- 1 BÖLL, HEINRICH 2005 [1963]. „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“. Zitiert nach: ZOLL, RALF (Hg.): *Gesellschaft in literarischen Texten. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Band 1: Raum und Zeit, soziale Ungleichheit, demografische und biologische Aspekte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 182-184, hier 182.
- 2 Vgl. ebd., 182-184.
- 3 SOWINSKI, BERNHARD 1993. *Heinrich Böll* (Sammlung Metzler 272). Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler, hier 45.
- 4 LÜDTKE, HARTMUT 2005. „Die Zeit, eine paradoxe Dimension des Handelns und der sozialen Ordnung in wissenschaftlicher und literarischer Aneignung.“ In: ZOLL, RALF (Hg.): *Gesellschaft in literarischen Texten. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Band 1: Raum und Zeit, soziale Ungleichheit, demografische und biologische Aspekte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 115-129, hier 121.
- 5 BÖLL, HEINRICH / BRAVO, EMILE 2014. *Der kluge Fischer*. München: Carl Hanser.
- 6 Als Impuls könnte vielleicht auch das Sprichwort „Ihr habt die Uhr, wir haben die Zeit“ dienen.
- 7 Natürlich können die Figur des Fischers auch in eine Fischerin und die des Touristen in eine Touristin geändert werden. Überlegenswert und denkbar wäre auch, den Text auf eine Variante hin, die zum südlichen Afrika passen würde, leicht abzuwandeln.

## Anhang: Material

Auf den nächsten Seiten folgen die beiden kopierfertigen Arbeitsblätter, das kopierfertige Worterläuterungsblatt sowie das Lösungsblatt.

**Arbeitsblatt 1: Adjektive****Aufgabe 1:**

Recherchieren Sie die Bedeutung von Adjektiven aus der folgenden Liste, die Sie nicht kennen.

ärmlich – schick – neu – idyllisch – friedlich – spröde – feindselig – schlafbrig – eifrig  
– großartig – phantastisch – unglücklich – besorgt – munter – beruhigt – herrlich –  
günstig – nachdenklich

**Aufgabe 2:**

Ordnen Sie die Adjektive aus der oben stehenden Liste in die Tabelle unten ein:  
Haben die Wörter eine positive Konnotation? Haben sie eine negative Konnotation?  
Sie sind neutral in ihrer Konnotation? Ist die Konnotation abhängig von der Situation,  
von dem Kontext, in dem das Wort steht?

negative Konnotation	neutrale Konnotation	positive Konnotation	Konnotation muss man im Kontext entscheiden

**Aufgabe 3:**

Welche Adjektive aus der Liste lassen sich als Gegensatzpaare betrachten?

Schreiben Sie die Adjektive als Gegensatzpaar auf.

Muster: *groß – klein*

**Zusatzaufgabe:**

Suchen Sie für die in Aufgabe 3 nicht benutzen Adjektive passende Gegensätze.

## Arbeitsblatt 2: Mehrwortausdrücke

### Aufgabe:

Ordnen Sie die Mehrwortausdrücke (A bis J) der jeweils passenden Umschreibung/ Erklärung (1 bis 10) zu. Recherchieren Sie in einem (Online)Wörterbuch.

**A. etwas (Akkusativ) durch etwas (Akkusativ) überbrücken**

z.B. die Stille durch Sprechen, die Wartezeit durch die Lektüre eines Buches

**B. etwas (Genitiv) mächtig sein**

meist: einer Sprache

**C. einen guten Fang machen**

(im Kontext Fischerei)

**D. etwas (Nominativ) nagt an jemandem (Dativ)**

z.B. das Gewissen

**E. das Herz droht zu sprengen**

**F. jemand (Nominativ) taut auf**

**G. etwas (Dativ) Nachdruck verleihen**

z.B. einer Rede; Worten; einer Information

**H. sich in etwas (Akkusativ) (ein)mischen**

z.B. in Angelegenheiten einer Person, in ein Gespräch

**I. etwas (Nominativ) verschlägt jemandem (Dativ) die Stimme/die Sprache**

**J. von dannen ziehen**

- 1 Eine Person weiß nicht, was sie sagen soll, weil sie überrascht/geschockt ist.
- 2 etwas betonen; die Wichtigkeit von etwas klarmachen
- 3 Man wird sehr traurig.
- 4 viele Fische fangen
- 5 weggehen
- 6 etwas können
- 7 etwas tun, während man unfreiwillig etwas anderes nicht tun kann
- 8 bei etwas mitmachen/mitreden, ohne dass man gefragt wurde
- 9 Man wird sehr belastet von etwas.
- 10 Man wird als Person bei Nervosität locker.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J

### **Worterläuterungen zu *Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral***

dösen = nicht fest schlafen; schlummern

günstiges Wetter = gutes, für eine bestimmte Aktivität geeignetes  
Wetter ein günstiger Tag = ein guter, geeigneter Tag

ausfahren = mit dem Boot aus dem Hafen auf den Fluss, auf den See, auf das  
Meer fahren

die Makrele, -n : eine Fischart

der Hummer, - : eine bestimmte Sorte des Meerkrebses, die oft gegessen

wird der Kutter, - = ein Boot für die Fischerei, meist mit Motor

die, Räucherei → räuchern: mit Rauch Fleisch oder Fisch haltbar machen

die Marinadenfabrik, -en = eine Fabrik, in der Produkte marinieren werden  
marinieren = in eine Marinade einlegen  
die Marinade, -n = eine Soße aus verschiedenen Zutaten, in der  
man Fisch oder Fleisch einlegt

der Lachs, -e : eine Fischart

verlustig → der Verlust / verlieren

das Mitleid = ein Gefühl, bei dem man sich schlecht fühlt, weil es anderen  
nicht gut geht; Mitgefühl

der Neid = ein Gefühl, das entsteht, wenn man haben möchte, was eine  
andere Person hat

## Lösungsblatt

### Lösungen zum Arbeitsblatt 1:

#### Aufgabe 2

negative Konnotation	neutrale Konnotation	positive Konnotation	Konnotation muss man im Kontext entscheiden
ärmlich spröde feindselig unglücklich besorgt	beruhigt (?) nachdenklich	schick neu idyllisch friedlich großartig phantastisch munter herrlich günstig	neu schläfrig eifrig

#### Aufgabe 3

ärmlich – schick  
 unglücklich – munter  
 ? schläfrig – eifrig  
 (ggf. noch weitere / diskutabel)

### Lösungen zum Arbeitsblatt 2:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
7	6	4	9	3	10	2	8	1	5

## **„Willkommen in unseren Sprachlandschaften!“ Das Gruppenprojekt MiBKon**

**JANA HEIN, GEDISHA DIERGAARDT, ISABEL GUSE, ANDREA HEITHA, MELINA KUHNERT, MAITE LOOS, PAULINA PAULUS, TANJA STROBEL, SCHUSMEITHER UAIISUA**  
Pädagogische Hochschule Weingarten / University of Namibia

Im Rahmen des Austauschprojekts MiBKon (Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten)<sup>18</sup> haben sich fünf Studierende von der Pädagogischen Hochschule Weingarten sowie fünf Studierende von der UNAM in Windhoek, Namibia gegenseitig für jeweils eine Woche besucht und sich dabei über Sprachen, Kulturen und Weiteres ausgetauscht. Die Besuche wurden von den dort lebenden Studierenden geplant und begleitet, wie auch von den dortigen Dozierenden unterstützt.

Nachdem wir uns zunächst im Oktober 2024 online kennengelernt hatten, fand im März 2025 der Besuch der deutschen Studierenden an der UNAM statt. Am 30. Juni begann dann die Reise der namibischen Studierenden nach Weingarten. Wir freuten uns alle auf die gemeinsamen Erfahrungen, auf die wir uns seit Monaten vorbereitet hatten.



Abbildung 1: Ein Abend nach dem Besuch der Schulfreiheit zur Unabhängigkeit in Otjiwarongo

<sup>18</sup> Das Projekt MiBKon wird von der Baden-Württemberg-Stiftung für drei Jahre von 2023-2026 finanziert. Nach Abschluss des Projektes werden 36 Studierende aus Windhoek und Weingarten daran teilgenommen haben.

Das MiBKon-Projekt hat uns viel über die Relevanz von Mehrsprachigkeit in Namibia und Deutschland gelehrt und wir hatten Gelegenheiten, Meinungen und Eindrücke auszutauschen. Im Laufe dieses Projekts gab es viele Momente, in denen wir die Sprachrealität erleben konnten und dadurch die „linguistischen Zustände“ in beiden Ländern beobachteten und untersuchten. In Windhoek besuchten wir gemeinsam die Radiostation des NBC welche Programme in elf Sprachen anbietet, was sehr beeindruckend war.



Abbildung 2: Die unvergessliche Campus-Tour in Windhoek

In Bezug auf Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten waren wir mit unseren Weingärtner Gästen in den Schulen *Holy Cross Convent* und *Dawid Bezuidenhout High School*. Das namibische Schulsystem zu verstehen und die Schulrealität kennenzulernen, war ein wichtiger Bestandteil des Projektes MiBKon. Beim Besuch der namibischen Studierenden in Weingarten fanden ebenfalls Unterrichtsbesuche statt. Hier erlebten wir Beispiele für das deutsche Schulsystem in einer Grundschule und einer besonderen Sprachförderklasse, der sogenannten Vorbereitungsklasse für Jugendliche, die erst seit kurzem in Kontakt mit der deutschen Sprache waren.



Abbildung 3: Windhoek und Weingarten – Kochen und Essen ist immer wichtig!

Am Ende unserer Zeit in Weingarten hatten wir nach sehr vielen Erlebnissen und Eindrücken einen Austausch über die verschiedenen Meinungen und Auffassungen zu Mehrsprachigkeit. Was ist die Relevanz in der Gemeinschaft? In der Ausbildung? Im familiären Umfeld? Diese Fragen waren der Fokus. Wir haben die Vorteile und Herausforderungen von Mehrsprachigkeit diskutiert, und es war interessant zu sehen, welche verschiedenen Gedanken es dazu gab. Dies diskutierten wir mithilfe sogenannter *Linguistic Landscapes* (Sprachlandschaften). Dafür fotografierten wir Schriftsprache im öffentlichen Raum, sowohl in Namibia als auch in Deutschland, und konnten feststellen, dass in beiden Ländern viele unterschiedliche Sprachen in unterschiedlichen Kontexten gebraucht werden.

Unser Zusammentreffen ging über das Akademische hinaus. Wir lernten etwas von der Kultur der jeweils anderen Gruppe, indem wir selbst die Länder besuchten. In Otjiwarongo erlebten wir die Schulfreiheit am Vortag der 35. Unabhängigkeit Namibias und in Deutschland lernten wir die sommerlichen Feste und Freizeitaktivitäten in Ravensburg und am Bodensee in Konstanz kennen. Wir teilten Geschichte(n) und sprachen Deutsch und Englisch miteinander, und lernten einander besser kennen. Diese Erfahrung war sehr wertvoll, denn neben dem Lernen im akademischen Bereich hatten wir auch eine Chance, persönliche Beziehungen zu entwickeln und neue Erfahrungen zu sammeln.

**Stimmen aus dem Projekt:**

**PAULINA (Namibia)**

Ein zentrales Thema, das wir während dieses Austauschs erforschten, war Mehrsprachigkeit. Wir sahen, wie wichtig Sprache für die Identitätsbildung und die Verbindung von Menschen über Kulturen hinweg ist. Ob Englisch, Deutsch, Afrikaans oder Oshiwambo, wir lernten, wie Kommunikation kulturelle Barrieren überbrücken kann. Dieser Austausch lehrte uns, unsere Unterschiede zu schätzen und durch gemeinsame Erfahrungen Gemeinsamkeiten zu finden.

**GEDISHA (Namibia)**

Ein besonderes Highlight war die Teilnahme an einem englischen Unterricht in Weingarten, der uns viel Wissen und Interesse schenkte. Das unerwartet schöne Wetter und der dreistündige Workshop über Mehrsprachigkeit rundeten diese einzigartige Erfahrung perfekt ab. Ich bin unglaublich dankbar für diese einmalige Gelegenheit und kann sie jedem Studenten wärmstens empfehlen, da es sich um eine einzigartige Chance handelt.

**JANA (Namibia)**

Ich bin so dankbar für diese Erfahrung. Ich habe so viel gelernt und habe die Zeit in Windhoek und Weingarten genossen. Ich bin sehr dankbar für diese Gelegenheit und die Beziehungen, die ich knüpfen konnte. Die Diskussionen über Sprachperspektive in Namibia und Deutschland waren interessant und wertvoll für mich.

**SCHUSMEITHER (Namibia)**

Als UNAM-Alumni hatte ich das Privileg, die deutschen Studierenden der UNAM zusammen mit Dr. Wittmann zu begleiten. Weingarten war ein unvergessliches Erlebnis. Da ich meine Studien fortsetzen möchte, bot es mir die Möglichkeit, mögliche Studienrichtungen zu erkunden. Ich habe sehr viel über Linguistik gelernt.

**ANDREA (Namibia)**

Meine Erfahrungen in Weingarten, Deutschland sind unvergesslich. Die Studenten aus Weingarten haben die Reise sehr lustig gemacht. Zusammen mit ihnen habe ich viele wichtige Themen kennengelernt. Neben der beeindruckenden Architektur und der unerwarteten Hitze waren unsere Tage voll mit sinnvollen Aktivitäten. Das absolute Highlight war unser Besuch im Sprachcafé. Es war eine wunderbare Erfahrung, mit all den netten Frauen dort zu sprechen. Ich habe einige großartige Ratschläge bekommen und sogar neue Freundschaften geschlossen.

Ich habe auf dieser Reise gelernt, unsere Unterschiede wirklich wertzuschätzen und durch gemeinsame Erlebnisse Gemeinsamkeiten zu finden. Ich bin sehr dankbar für das Wissen und die Diskussionen über verschiedene kulturelle Perspektiven, die sowohl interessant als auch sehr wertvoll für mich waren. Es war eine Freude, das Leben auf der anderen Seite kennenzulernen, und ich kann diese Gelegenheit jedem Studenten nur wärmstens empfehlen. Ich fuhr mit einem vollen Herzen nach Hause und mit dem sicheren Wunsch, eines Tages zurückzukehren.

**TANJA (Deutschland)**

Die Erfahrungen, die ich innerhalb dieses Projektes machen durfte, sind unvergleichlich. Nicht nur habe ich ein paar exklusive Einblicke in ein anderes Land und seine Menschen bekommen, sondern auch meine Begeisterung für Sprachen und das Lehren von Sprachen erweitert. Ich bin sehr froh, diesen Austausch erlebt zu haben und nun eine tiefere Verbindung zu Namibia zu haben.

**MAITE UND MELINA (Deutschland)**

An viele Momente des MiBKOn-Projekts denken wir noch heute – ein halbes Jahr später – sehr gerne zurück. Wir wurden von den Studierenden in Namibia sehr herzlich empfangen. Ganz besonders in Erinnerung geblieben ist die Campus-Tour an der UNAM: Wir durften viele verschiedene Departments besuchen und die Lehrenden haben uns spontan an den Vorlesungen teilhaben lassen. Ein Musikprofessor gab uns sogar ein kleines Konzert.

Darüber hinaus hatten wir viele Gelegenheiten, mehr über die Namibisch- Deutsche - Geschichte zu lernen, die leider im deutschen Schulsystem nur nebенständlich thematisiert wird.

**ISABEL (Deutschland)**

Die Woche in Namibia war für mich ein ganz besonderes Erlebnis – nicht zuletzt, weil sich die Unabhängigkeit des Landes zum 35. Mal jährte und wir die einmalige Gelegenheit hatten, mitzuerleben, wie die Menschen dieses bedeutende Jubiläum mit so viel Stolz, Lebensfreude und Gemeinschaftssinn feierten. Wir erhielten beeindruckende Einblicke in die Vielfalt der namibischen Kulturen, und ein besonderes Highlight waren für mich die Schulfeiern in Windhoek und Otjiwarongo. Sie spiegelten die kulturelle Buntheit des Landes auf eindrucksvolle Weise wider und ließen uns hautnah an diesem bewegenden Ereignis teilhaben.

## **Virtueller Austausch über zwei Kontinente hinweg**

AQTIME GNOULÉLÉNG EDJABOU, KATHARINA HEILER, ELIAS ROTHMUND, TAMARA ZEYER

Subsahara-Afrika-Netz DaF Digital (SANDD)<sup>19</sup> steht für eine neue Form akademischer Partnerschaft, die auf gegenseitigem Lernen, gemeinsamer Entwicklung und nachhaltiger Vernetzung beruht. Ziel ist es, die Professionalisierung der Lehrendenbildung in Subsahara-Afrika weiterzuentwickeln, innovative Lehr- und Lernformate zu erproben und die Qualität des Deutschunterrichts langfristig zu stärken.

SANDD ist ein Verbundprojekt zwischen dem Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik an der Universität Augsburg, der Kenyatta University (Kenia), der Université de Kara (Togo), der University of Namibia und der Universität Paderborn.

Im Rahmen dieser Zusammenarbeit nimmt der Virtual Exchange (VE) zwischen Kara, Namibia und Augsburg eine besondere Rolle ein. Er schafft einen Raum für unmittelbare Begegnung und Dialog zwischen Studierenden, die über Ländergrenzen hinweg gemeinsam lernen, kommunizieren und Erfahrungen austauschen. Dabei geht es nicht nur um den Erwerb sprachlicher Kompetenz, sondern auch um die Förderung von sprachlicher Handlungskompetenz, digitaler Kompetenzen und internationaler Teamarbeit: Durch digitale Tandems und Tridems werden Brücken zwischen den Lernenden aus unterschiedlichen kulturellen und akademischen Kontexten geschlagen. Diese persönlichen Kontakte machen das Lernen des Deutschen lebendig, motivierend, praxisnah und bietet somit auch eine gelebte Plattform für Professionalisierungsansätze bereits im Studium.

SANDD verdeutlicht damit, wie Hochschulpartnerschaften zwischen Deutschland und Afrika neue Wege der Internationalisierung einschlagen können. Im Folgenden werden Perspektiven aus den drei Standorten Windhoek, Kara und Augsburg im SANDD vorgestellt, die an dem VE teilgenommen haben.

### **Perspektive aus Windhoek (Namibia)**

Am virtuellen Austausch nahmen 18 Studierende der University of Namibia (UNAM) teil. Alle Studierenden waren im zweiten Studienjahr und Teil des Kommunikationskurses „Basic German Communication“, in welchem Studierende die erst mit Studienbeginn das Deutschlernen begonnen hatten an ihren deutschen Gesprächs- und Grammatikfähigkeiten arbeiteten. Der Austausch erfolgte dabei mit Studierenden der Universität Augsburg über drei Semesterwochen, für namibische Studierende in der

---

<sup>19</sup> Das Subsahara-Afrika-Netz DaF Digital (SANDD) wird vom DAAD mit Mitteln des Auswärtigen Amtes gefördert (Förderkennzeichen 57730000).

zweiten Hälfte des Sommersemesters. Er führte in Windhoek auf eine Präsentation kultureller Unterschiede in einem von Studierenden selbst ausgewählten Themenbereich hin, während in Augsburg das Begleiten des Prozesses und sprachliche und grammatische Hilfe im Vordergrund standen.

Der Austausch begann mit dem Verfassen individueller Steckbriefe durch die Studierenden und einer anschließenden Zuordnung in Tandems und Tridems durch die Dozierenden beider Universitäten. Auf die Zuordnung folgte ein erstes virtuelles Treffen, welches trotz technischer Herausforderungen auf namibischer Seite ein gemeinsames Kennenlernen, zunächst in der Gruppe, dann in den Paaren und Dreiergruppen ermöglichte. Auf dieses Treffen folgten dann zwei Wochen, in welchen sich die Teams selbstbestimmt einmal wöchentlich treffen konnten, um ein Thema auszuwählen und gemeinsam eine Präsentation über kulturelle Unterschiede zu erarbeiten. Das selbstbestimmte Arbeiten funktionierte nach anfänglichen Startschwierigkeiten sehr gut und führte nach der Austauschphase in der Bewertungsphase dann zu einer Breite an Präsentationen über Themen wie Emotionen, Transport, Essen und Wohnen. Hier merkte man sehr deutlich wie eng die Studierenden in Kontakt miteinander standen. Alle Studierenden ließen sogar noch einen konkreten Feedbacktipp der Studierenden aus Augsburg mit in die Präsentation miteinfließen.

Das Feedback der Studierenden war größtenteils positiv. Während technische Schwierigkeiten und anfängliche Unklarheiten mit der Aufgabenstellung schnell überwunden wurden, stand dann der kulturelle Einblick, die neugewonnenen Freundschaften und der sprachliche Fortschritt eindeutig im Vordergrund und einige Studierende nahmen sich auch fest zum Ziel in weiterem Austausch mit den PartnerInnen aus Augsburg zu stehen. Am Ende des Projektes steht somit ein neugewonnener Einblick in den jeweils anderen Kulturraum und auch die praxisnahe Erfahrung wie man als Berufseinsteiger in einem größeren Projekt noch klarer kommunizieren kann. Als DAAD-Lehrassistent in meinem ersten Berufsjahr nach der Universität konnte ich hier gut lernen, was mündlich und was schriftlich kommuniziert werden sollte und auch wie unterschiedlich das mündliche Feedback verschiedener TeilnehmerInnen zum gleichen Gespräch ausfallen kann.



(Blick in den Seminarraum der UNAM am Tag der Präsentationen)

### Perspektive aus Kara (Togo)

Im Vorfeld des VE fanden mehrere Planungstreffen zwischen den beteiligten Teams der Université de Kara und der Universität Augsburg statt. Diese Sitzungen dienten der gemeinsamen Diskussion, Abstimmung und Festlegung des Konzepts für den virtuellen Austausch. Ziel war es, Studierende beider Universitäten in einen Dialog zu bringen, um sprachliche, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen praxisnah zu fördern. Es handelt sich schließlich um die Förderung der Professionalisierung des Lernens und des Lehrens von Deutsch bei den beteiligten Studierenden. Somit steht das VE im Einklang mit den Zielen und Maßnahmen des SANDD-Projektes, das den Kontext für die Aktivität herstellt.

An der Université de Kara wurden die Studierenden in einer früheren Phase einzeln nach Gruppen über das geplante Austauschprojekt informiert. Angesprochen waren insbesondere die Studierenden des 2. und 4. Semesters (also erstes und zweites Studienjahr) sowie die fünf Teilnehmenden des letzten SANDD-Praktikums im März 2025, die bereits über erste Erfahrungen mit deutschsprachiger Kommunikation verfügten.

Ein erstes Treffen fand zwischen Dr. Zeyer, Dr. Edjabou und den Studierenden des 2. Semesters der Université de Kara statt. Dabei ging es vor allem um ein erstes Kennenlernen und eine kurze Vorstellung des VE. In Steckbriefen auf einem

gemeinsamen Padlet konnten sich die Studierenden mit Text (optional mit Bild) nach einem vorgegebenen Muster vorstellen und sich untereinander im Vorfeld vernetzen. Es hat die Bildung der Tandems und Tridems erheblich erleichtert. Insgesamt wurden 16 Gruppen gebildet, die sich über die vier Wochen hinweg mindestens viermal trafen. Aus Kara nahmen 27 Studierende an dem VE teil.

Die Gespräche in den Tandems standen unter thematischen Leitfragen, die den Austausch strukturieren und anregen sollten. Behandelt wurden unter anderem: das Studierendenleben in Augsburg und in Kara, die Familiensituation, die Wohnsituation sowie individuelle Erfahrungen mit dem Studium und dem Alltag. Diese Themen boten vielfältige Anknüpfungspunkte für persönliche und sprachlich anspruchsvolle Dialoge.

Das offizielle Auftakttreffen mit dem gesamten Team aus Augsburg und Kara markierte den Beginn des VE. Bei dieser Sitzung wurden die Tandems und Tridems bekannt gegeben. Während dieser Sitzungen wurden Breakout-Sessions genutzt, um kurze „Speed-Treffen“ innerhalb der Tandems und Tridems zu ermöglichen. Im Anschluss erfolgte die erste gemeinsame Online-Sitzung. Weitere Treffen waren über einen Zeitraum von vier Wochen terminiert, wobei das zweite große Gruppen- und Abschlussstreffen am 18. Juni in einem gemeinsamen Zoom-Raum ohne Breakout-Sessions stattfand. In einer Blitzlichtrunde berichteten die Kleingruppen (Tandem bzw. Tridem) im Plenum über ihre Eindrücke, Erfahrungen und Lernergebnisse.

Im Anschluss an den VE fand an der Université de Kara ein Feedbackgespräch mit den Studierenden statt. Die Rückmeldungen waren sehr positiv, obwohl vielerorts technische Probleme das VE beinahe zum Stoppen gebracht hätten. Die Studierenden zeigten sich hochzufrieden mit dem Format und berichteten von spürbaren Fortschritten in ihrer Sprachpraxis. Sie wünschten, das Programm dauerte das ganze Hochschuljahr. Viele Studierende gaben an, dass sie durch den direkten Kontakt mit den Partnerstudierenden erstmals ein stärkeres Bewusstsein für die praktische Anwendung ihrer Sprachkenntnisse entwickelt hätten. Für die Lehrenden bedeutete dieses Projekt einen der positivsten und nachhaltigsten Effekte im Rahmen der bisherigen SANDD-Aktivitäten. Besonders hervorgehoben wurde, dass der Austausch zu einem sichtbaren Umdenken im Lernverhalten geführt habe.

Trotz der insgesamt sehr positiven Bilanz traten auch einige Schwierigkeiten auf, die unbedingt erwähnt werden müssen. Schwache Internetverbindungen beeinträchtigten zeitweise die Kommunikation. Manche Tandems mussten den Zoom-Raum gegen WhatsApp-Kanal austauschen. In diesen Fällen wirkten mehrere Faktoren zusammen: Internetverbindung ist der eine. Aber schwache bis schlechte materielle Ausstattung der Studierenden in Kara ist das Problem größtenteils. Hinzu kommt ein noch schwache bis fehlende adäquate *Nutzungskompetenz* von Smartphones, das Arbeitsmaterial schlechthin der Studierenden. Weiter waren in einigen Gruppen mehrfache Terminerinnerungen

notwendig, da nicht alle Teilnehmenden die Treffen regelmäßig wahrnahmen. Teilweise zeigte sich eine geringe Eigeninitiative einzelner Studierender, was den Austausch in einigen Gruppen verlangsamte.

Diese Herausforderungen sollen in zukünftigen Durchführungen durch verbesserte technische Vorbereitung, längere Zeitpläne und engere Begleitung der Gruppenarbeit aufgefangen werden. Denn der VE zwischen Kara und Augsburg hat sich als innovatives und wirkungsvolles Format erwiesen, das die Sprachpraxis, Motivation und kommunikative Kompetenz der Studierenden nachhaltig gestärkt hat. Trotz organisatorischer und technischer Schwierigkeiten überwiegen die positiven Effekte deutlich. Der Erfolg des Projekts bildet eine stabile Grundlage für zukünftige Austauschrunden im Rahmen des SANDD-Netzwerks auf studentischer Ebene, die sich im SANDD-Netzwerk wohl verselbstständigen sollte. So könnte VE zum Mittel zur Vernetzung der Studierenden SANDD-Partneruniversitäten untereinander werden.

### **Perspektive aus Augsburg (Deutschland)**

Für Studierende der Universität Augsburg erfolgte der virtuelle Austausch als Teil einer Lehrveranstaltung. Im Begleitseminar beschäftigten sich 14 Studierende mit den Grundlagen von Austauschprojekten im virtuellen Raum, Rollenverständnis von Tutorierenden, Prinzipien von Förderung des Sprechens und der Fehlerkorrektur. Parallel zum Seminar trafen sie sich mit DaF-Lernenden der UNAM und Université de Kara. Die erste Austauschphase dauerte drei Wochen, in denen Augsburger Studierende mit Windhoeker Studierenden über unterschiedliche Aspekte studentischen Lebens im intensiven Austausch waren. Darauf folgte die zweite Runde mit Studierenden aus Kara.

Vor Beginn der Austauschphasen nahmen die Augsburger Studierenden an einem intensiven zweitägigen Blockseminar zur Erarbeitung der oben aufgelisteten theoretischen Grundlagen teil. Anschließend begann die erste Austauschphase mit Studierenden der UNAM. Vorab fand seitens der Dozierenden der beiden Universitäten anhand der Steckbriefe aller Beteiligten ein Matching der Studierenden in Tandems und Tridems statt. Im ersten Meeting trafen sich die Studierenden alle in einem gemeinsamen Meeting-Raum und wurden nach einer Begrüßung in ihren Tandems und Tridems in Breakout-Sessions geschickt. Dort lernten sie sich kennen, tauschten ihre Kontaktdaten aus und vereinbarten die drei weiteren Treffen. Ziel der Zusammenarbeit war die Erarbeitung einer Präsentation über studentisches Leben in Namibia und Deutschland im Vergleich. Während die Präsentation für die namibischen Studierenden als Prüfungsleistung zählte, sollten sich die deutschen Studierenden auf ihre Tutorierendenrolle im Prozess fokussieren. Parallel zur Austauschphase galt es aus diesem Grund, begleitende Reflexionstexte anhand von Leitfragen zu dieser Rolle zu verfassen (z.B. „Wie haben Sie Ihre Rolle als Tutor:in erlebt? Welchen Herausforderungen sind Sie ggf. begegnet und wie haben Sie diese bewältigt?“).

Nach Abschluss der ersten Austauschphase wurden in einem zweiten zweitägigen Blockseminar neben Reflexionen des bisherigen Verlaufs Grundlagen des forschenden Lernens erarbeitet. In einem Gastvortrag von Dr. Kodjo Hola Fambi von der Universität Paderborn zu „Postkolonialer Blick und Kulturreflexivität“ wurden darüber hinaus die jeweils ehemaligen kolonialen Beziehungen zwischen Namibia und Deutschland sowie Togo und Deutschland beleuchtet sowie Einflüsse auf die heutige Zusammenarbeit reflektiert. Daraufhin startete die zweite Austauschphase für die Studierenden aus Deutschland, dieses Mal in Tandems und Tridems mit Studierenden der Université de Kara. Auch in dieser Austauschphase sollte in vier Treffen eine Präsentation mit einem Vergleich des studentischen Lebens in den zwei verschiedenen Ländern erarbeitet werden. Wie in der Phase zuvor verfassten die Augsburger Studierenden wieder Reflexionstexte, in dieser Runde aber auch mit vergleichendem Blick auf die erste Phase und wie sie sich ggf. in dieser Zeit in ihrer Rolle weiterentwickelt haben. Nach einem gemeinsamen Abschlusstreffen mit gegenseitigem Feedback wurde im Seminar der Universität Augsburg die Forschungsperspektive weiter vertieft. So dienten Reflexionstexte aus den Austauschphasen beispielsweise unter anderem als Datengrundlage zum Verfassen einer empirischen Hausarbeit, welche die Prüfungsleitung der Augsburger Studierenden darstellte.

Die Augsburger Studierenden gaben überwiegend positives Feedback. Sie betonten in ihren Rückmeldungen, dass sie von der praxisnahen Gestaltung des Seminars profitierten. Auf diese Weise konnten sie Praxiserfahrung sammeln, ihre methodisch-didaktischen Fähigkeiten ausbauen und Einblicke in Bildungssysteme in Namibia und Togo erhalten. Darüber hinaus lobten sie die gute Struktur des Seminars, das angenehme Arbeitsklima und die stete Unterstützung durch die Dozierenden. Obwohl Absprachen über zwei Kontinente hinweg teilweise herausfordernd waren, nahmen die Augsburger Studierenden den virtuellen Austausch insgesamt als sehr motivierend wahr.

Hier finden Sie einen Bericht des VEs aus Studierendenperspektive: [Virtual Exchange Seminar zwischen der Universität Augsburg, der Université de Kara und der Universität Namibia – SANDD](#)

## **Professionalisierung im mehrsprachigen Kontext - Praktikumserfahrungen an namibischen Grundschulen im Rahmen des SANDD-Programms**

LINUS ROTTJAKOB & NICOLAS MATYSZEWSKI

Studenten auf Lehramt an Grundschulen, Universität Paderborn

### **Einleitung**

Das SANDD-Programm (Subsahara Afrika Netz DaF digital) verbindet wissenschaftliche Begleitung mit praktischen Erfahrungen an Schulen und fördert die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im internationalen Kontext. Durch die Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen in Namibia, Kenia und Togo erhalten Studierende die Möglichkeit, Unterricht in einem mehrsprachigen und kulturell vielfältigen Umfeld zu erleben, zu reflektieren und eigene didaktische Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

Im Frühjahr 2025 erhielten wir die Gelegenheit, an diesem Programm teilzunehmen, wofür wir uns im Vorfeld beworben hatten. Nach der Zusage durften wir vier Wochen in Windhoek, der Hauptstadt Namibias, verbringen und dort an unterschiedlichen Schulen hospitieren und unterrichten. Die Teilnahme ermöglichte uns nicht nur fachliche Einblicke, sondern auch persönliche Lernprozesse, die unser Verständnis von Sprache und Bildung erweitert haben.

In Namibia prägen zahlreiche Sprachen das gesellschaftliche und schulische Leben. Englisch fungiert als einzige Amtssprache, daneben werden Afrikaans, Deutsch und viele indigene Sprachen als Nationalsprachen anerkannt. Diese sprachliche Vielfalt ist im südlichen Afrika Teil des Alltags und wurde zu einem Lernfeld, in dem wir durch den Austausch mit Lehrkräften und Schüler:innen Einsichten in unterschiedliche Perspektiven auf Unterricht und Sprachpolitik gewinnen konnten.

Mit diesem Artikel möchten wir einen Einblick in unsere Erlebnisse und Beobachtungen geben und dabei sowohl die sprachliche als auch die pädagogische Dimension unserer Praktikumserfahrungen beleuchten.

### **Mehrsprachigkeit im Schulalltag**

An den Schulen, die wir besuchten, spielte Sprache im schulischen Alltag eine zentrale Rolle. Besonders auffällig war, dass vor allem Englisch, Afrikaans und Deutsch in offiziellen Kontexten präsent waren, während die Erstsprachen vieler Kinder kaum sichtbar oder hörbar wurden. Besonders eindrucksvoll zeigte sich das am *Windhoek Gymnasium*. Jeden Morgen versammelten sich die Kinder auf dem Schulhof, wo sie mit einem dreisprachigen Gruß begrüßt wurden: „Good morning, goeie môre, guten Morgen.“ Gebete, Ansprachen und Lieder wechselten regelmäßig zwischen Englisch, Afrikaans und Deutsch. Sogar Geburtstagskinder wurden sprachlich gewürdigt, indem die gesamte Schule in ihrer Muttersprache laut bis zu ihrem Alter zählte. Solche Rituale stärken nicht nur die Zugehörigkeit, sondern fördern auch implizit das Sprachbewusstsein und die Akzeptanz sprachlicher Vielfalt, also zentrale Aspekte eines sprachsensiblen Schulklimas.

Auch an der *Delta Primary School* spielte Sprache eine identitätsstiftende Rolle. Bei der wöchentlichen Schulversammlung sangen die Kinder zunächst die Nationalhymne und danach das Schullied, dessen erste Strophe auf Deutsch und die zweite auf Englisch verfasst ist.

An der DHPS, einer deutschen Auslandsschule, dominierten zwar Deutsch und Englisch, doch die Schülerschaft war sprachlich äußerst heterogen. Viele Kinder wuchsen mit mehreren Sprachen auf, und im Unterricht wurden regelmäßig Einflüsse des Englischen sichtbar - etwa bei der Aussprache von „ie“ oder beim Buchstabieren. Solche Beobachtungen verdeutlichen, wie wichtig sprachbewusste Unterrichtsstrategien sind, um Lernprozesse zu unterstützen und sprachliche Übergänge produktiv zu gestalten.

### **Unterrichtserfahrungen und didaktische Impulse**

Von Beginn an lag uns daran, aktiv zu unterrichten und eigene Ideen einzubringen. Linus arbeitete in einer DaM-Klasse der dritten Jahrgangsstufe am *Windhoek Gymnasium*. Neben Lesetraining und Grammatik lag der Schwerpunkt auf der Verknüpfung sprachlicher und fachlicher Lernprozesse. Besonders interessant war eine Sachunterrichtsstunde zum Thema Energie, in der Kinder mit einfachen Experimenten die Wirkung von Luftströmungen erforschten. Dabei entwickelten sie nicht nur ein grundlegendes Verständnis physikalischer Phänomene, sondern erweiterten zugleich ihr sprachliches Repertoire.



Einsatz am Windhoek Gymnasium

Nicolas unterrichtete an der *Delta Primary School* in einer ersten DaM-Klasse. Da die Schule nur über begrenztes Material verfügte, trug die Lehrkraft entscheidend zur Gestaltung der Lernumgebung bei. Besonders wirkungsvoll waren narrative Zugänge: Neue Buchstaben wurden mithilfe kleiner Geschichten eingeführt - etwa mit einem Hasen, der beim Schreiben des Buchstabens „r“ erst hinunter, dann wieder hinaufspringt.

Diese Bilder halfen den Kindern, Laut und Schriftzeichen zu verknüpfen. Nicolas erprobte zudem ein Reimspiel mit Ballwurf, das die Kinder zum spielerischen Umgang mit Sprache anregte. Dabei zeigte sich, wie stark Wortschatz und Sprachkenntnis vom familiären Umfeld geprägt sind und wie wichtig individuelle Unterstützung bleibt.

An der DHPS arbeitete Nicolas mit einer Lehrerin an einer dreiteiligen Einheit zum Thema Sachtexte. Die Unterrichtsreihe kombinierte Bewegungsaufgaben, etwa eine Schnitzeljagd zu Textmerkmalen, mit klassischer Textanalyse. Schnell wurde deutlich, dass Kinder mit DaF-Hintergrund gezielte sprachliche Unterstützung benötigen, insbesondere bei der Arbeit mit Fachbegriffen. Diese Erfahrung verdeutlichte, wie eng fachliches und sprachliches Lernen miteinander verflochten sind.

### **Bildungsgerechtigkeit und professionelle Haltung**

Besonders aufschlussreich war der Vergleich zwischen der staatlichen *Delta Primary School* und der privaten DHPS. Die Unterschiede in Ausstattung, Material und Unterrichtskultur waren deutlich spürbar. Während an der DHPS moderne Technik, aktuelle Lehrwerke und helle Räume selbstverständlich waren, arbeiteten Lehrkräfte an der Delta School oft mit selbst erstellten Arbeitsblättern und improvisierten Materialien. Trotz der ungleichen Bedingungen fiel uns das hohe Engagement der Lehrkräfte auf, die mit viel Kreativität und Struktur Lernräume schufen, in denen Kinder mit Freude und Konzentration arbeiteten.

### **Fazit**

Das Praktikum im Rahmen des SANDD-Programms war eine Erfahrung, die uns sowohl fachlich als auch persönlich bereichert hat. Wir haben gelernt, dass Mehrsprachigkeit kein Hindernis darstellt, sondern eine große Chance, wenn sie bewusst in Unterricht und Schulkultur einbezogen wird. Sprachliche Vielfalt, gelebte Offenheit und gegenseitiger Respekt bilden die Grundlage für Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit.

Für unsere zukünftige Arbeit nehmen wir mit, dass sprachbildender Unterricht, kulturelle Achtsamkeit und eine reflektierte Haltung entscheidende Merkmale professioneller Lehrtätigkeit sind. Internationale Praktika wie dieses eröffnen Räume, um professionelle Haltungen zu schärfen und Bildung aus einer globalen Perspektive neu zu denken.

## Dhoch3 meets SAGV

Workshop 11.–12. April 2025, NUST Hotel School, Windhoek

**ISABELL PFAFF**

DAAD-Lektorin University of Namibia

Der Workshop „*Dhoch3 – Modul 8 und weitere Materialien für Subsahara-Afrika*“ fand am 11. und 12. April 2025 an der NUST Hotel School in Windhoek statt. Er brachte Wissenschaftler\*innen und Studierende aus zehn Ländern – Botswana, Deutschland, Elfenbeinküste, Ghana, Kamerun, Kenia, Namibia, Simbabwe, Südafrika und Uganda – zu intensivem fachlichen Austausch, neuen Perspektiven und Vernetzungsmöglichkeiten zusammen.



(v. links n. rechts und v. oben n. unten: Dr.<sup>in</sup> Gerda Wittmann, Lukas Valtin, Prof. Dr. Stephan Mühr, Sigurd Jennerjahn, Dr. Stefan Buchholz, Dr. Philip van der Merwe, Dr. James Orao, Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Sandra Ballweg, Dr.<sup>in</sup> Mikhaila Crous, Sylvia Nangombe, Dr. Fofana Ardjouman, Prof. Dr. Akila Ahouli, Kira Schmidt, Isabell Pfaff, Friederike Heinz, Dr. Meja Ikobwa, Sylvia Schlettwein, Rebekka Junker, Laura Kiefer, Katharina Quicker, Dr.<sup>in</sup> Yemurai Gwatirisa, Martha Shilongo, Dr.<sup>in</sup> Cleopatra Chapwanya)

Im Zentrum stand das *Dhoch3-Modul „Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen“*, das von Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Sandra Ballweg und Laura Kiefer (beide Universität Paderborn) vorgestellt und gemeinsam mit den Teilnehmenden inhaltlich vertieft wurde. Diskutiert wurden theoretische Zugänge, didaktische Einsatzmöglichkeiten sowie

Möglichkeiten zur Adaption der *Dhoch3*-Materialien in verschiedenen Lehr- und Forschungskontexten des südlichen Afrikas.

Ein besonderer Höhepunkt war die Podiumsdiskussion mit den Vorsitzenden der drei afrikanischen Germanistikvereine, Prof. Dr. Akila Ahouli (Togo, *GAS*), Dr. James Orao (Kenia, *GOZA*) und Prof. Dr. Stephan Mühr (Südafrika, *SAGV*), unter der Moderation von Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Sandra Ballweg. Das Gespräch bot wertvolle Einblicke in aktuelle Entwicklungen der Germanistik in Subsahara-Afrika und in die Rolle von *Dhoch3* bei der Förderung von Forschung und Nachwuchsqualifizierung auf dem Kontinent.

Der Workshop zeichnete sich durch eine hohe inhaltliche Dichte, anregende Diskussionen und eine ausgesprochen kollegiale Arbeitsatmosphäre aus. Besonders erfreulich war die Anwesenheit von Dr. Stefan Buchholz, Projektleiter für *Dhoch3* beim *DAAD*, dessen Beitrag und Engagement von allen Teilnehmenden sehr geschätzt wurden. Ein stimmungsvoller Abschluss des ersten Tages war das gemeinsame Abendessen im *Sky View Restaurant*, das Gelegenheit bot, Gespräche in entspannter Umgebung fortzusetzen und den Blick über die namibische Hauptstadt zu genießen.

Insgesamt war das Wochenende fachlich bereichernd, produktiv und motivierend – unmittelbar vor Beginn der 31. *SAGV*-Tagung bot der Workshop somit einen gelungenen Auftakt in eine spannende Tagungswoche. Ein herzlicher Dank gilt den beiden Workshopleitungen für die hervorragende Organisation und die inspirierende Gestaltung des Programms, allen Teilnehmenden für ihre engagierte Mitarbeit sowie dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (*DAAD*) für die Finanzierung des Workshops.

## Dieter-Esslinger-Pädagogiktagung 2025 in Otjiwarongo

MARIANNE ZAPPEN-THOMSON

Die AGDS, das Goethe Institut und die University of Namibia (UNAM), hatten zusammen mit dem Pädagogischen Beirat, für den 4.-6. April 2025, VertreterInnen der Kindergärten, Primarstufen, Oberstufen und der Hochschule zu diesem Treffen eingeladen. Auch in diesem Jahr wurden mehr als 100 TeilnehmerInnen, Eröffnungsabend offiziell begrüßt und freuten sich darüber, dass der *Mopane Fonds zur Förderung von Ausbildung und Forschung für Namibia* die Tagung auch in diesem Jahr finanziell unterstützte.



Es wartete ein spannender und informativer Samstag auf alle TeilnehmerInnen. Eingeleitet wurde der Morgen mit einem Plenarvortrag von Prof. Dr. Sandra Ballweg von der Universität Paderborn. Ihr Thema war *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit: Spracherwerb und Sprachförderung*. Ein Thema, dass in Namibia auf viele interessierte Ohren viel, ist Namibia doch ein mehrsprachiges Land per se. In einem der 4 Workshops, die während des Vormittag angeboten wurden, befasste sich Jenny Sobek mit dem *Bildungsplan/den Bildungsbereichen in der täglichen Praxis der pädagogischen Fachkräfte*. Neben theoretischen Ansätzen, die diskutiert wurden, wurde in diesem Workshop auch viel und häufig gelacht. Iris Grädler hatte sich sehr gründlich auf ihren Workshop *Mini-(Mitmach-)Geschichten. Inspirationen für den DaF-Unterricht in der*

*Primarstufe* vorbereitet. Der Schwerpunkt lag auf dem Entwickeln von eigenen Bildergeschichten für den Unterricht und machte den TeilnehmerInnen ganz offensichtlich viel Spaß. Laura Kiefer, auch von der Universität Paderborn, befasste sich mit dem Thema *Mehrsprachige Literatur*, das in Namibia kein unbekanntes ist. Es fand ein reger Austausch über die Vorstellungen von mehrsprachiger Literatur statt. Nach dem Workshop von Anitta Calitz, *Google Tools und Anwendung dieser im Unterricht*, meinte eine Teilnehmerin, für sie sei heute schon Weihnachten gewesen, so sehr habe sie sich gefreut, dass Anitta Calitz ihr auf leicht verständliche Art und Weise die Angst vor ChatGPT, KI und ähnlichen Tools genommen habe.



Nach einem deftigen Mittagessen hatten alle wieder Energie getankt und es konnte mit der zweiten Workshoprunde weitergehen werden. Bei Jenny Sobek ging es diesmal um *Professionelle Elterngespräche*. Wieder verstand sie es ausgezeichnet von der Theorie zur Praxis zu wechseln. Man konnte den TeilnehmerInnen ansehen, wie dankbar sie über die hilfreichen Tipps waren, hatten viele von ihnen doch schon unangenehme Gespräche mit Eltern führen müssen. *SPRING (SPRache lernen durch SINGen, Rhythmus und Bewegung)* hieß der Workshop von Dörte Witte, die als Gründerin der „Meerdorfer Musikschule“ und langjährige Lehrerin, davon überzeugt ist, dass Kinder, die im Kindergarten oder Vorschule, mit SPRING gelernt haben auch in der Schule leichter lesen und schreiben lernen. Ihre Begeisterung schwang auf die TeilnehmerInnen über. Gerda Wittman befasste sich mit einem Thema, dass den meisten LehrerInnen in Namibia nur allzu bekannt ist: *Hilfe! Meine Klasse ist zu groß! Großgruppendidaktik im DaF-*

*Unterricht.* Es war ein sehr interaktiver Workshop, bei dem verschiedenen Strategien erarbeitet wurden, mit bestehenden Gegebenheiten das Beste für den Unterricht zu erzielen. In ihrem Workshop *Die Rückkehr der Kreativen Tankstelle: Schreiben, weil es schöner und schlauer macht ;-)* brachte Sylvia Schlettwein die TeilnehmerInnen dazu, mit verschiedenen Schreibmethoden eigene Blockaden zu überwinden, zeigte aber auch, wie diese Methoden im Deutschunterricht angewandt werden können.

Danach gab es, wie schon im letzten Jahr, verschiedene Stufengespräche, eine Begegnung mit dem Cornelsen Verlag, anschließend, bei leichtem Regen ein köstlichen Abendessen und viele gute Gespräche.



Wie man es von einer Pädagogiktagung erwarten würde, ging es am Sonntagmorgen pünktlich mit dem Plenarvortrag von Dr. Manfred Janik zu dem Thema *Lehrergesundheit: Überleben im Schulalltag* weiter. Dieser Vortrag sprach den PädagogInnen aus dem Herzen. Er identifizierte die Herausforderungen, mit denen sich die TeilnehmerInnen täglich konfrontiert sehen. Sprach über die Gesundheitsprobleme, die ihnen drohen. Dies tiefe Verständnis war für viele schon eine Art Therapie, wie man den vielen offenen und ehrlichen Reaktion entnehmen konnte. Endlich war man nicht mehr alleine! Wichtige Tipps und der Hinweis auf bewußtes Leben, dass auch mit einer „selbstbejammerungs Session“ einher gehen kann, rundeten diesen wichtigen Beitrag ab. „Nicht ohne meine Gesundheit!“

Kreative und bunt ging es in dem Workshop von Jasmin Geisler, *Umweltbildung praktisch gestalten* „, zu, in dem die TeilnehmerInnen Farben aus Pflanzen selbst herstellten und damit kleine Kunstwerke schufen. Christine Milne konzentrierte sich auf *Metacognition and Action* und sensibilisierte die Teilnehmenden dazu, ihren SchülerInnen durch kreatives Denken, Empathie, aber auch Kritikfähigkeit den Weg in die Welt außerhalb der Schule zu ebnen. Dabei spielen natürlich auch Aspekte wie Respekt, Durchhaltevermögen, aber auch Entscheidungsfähigkeit eine wichtige Rolle. Das NIED Curriculum -Team klärte die LehrerInnen der 8. und 9. Klassen über den neuen DaF-Lehrplan auf und schon nach kurzer Zeit war klar, dass ein Nachfolge-Workshop dringend notwendig ist, da die Lehrkräfte, zusätzlich zu den Herausforderungen, die der Lehrplan ihnen stellt, mit Problemen wie LRS in der Oberstufe zu kämpfen haben, aber leider über keine Strategien verfügen, sich dieser Aufgabe zu stellen. Die Problem hätten längst in der Unterstufe geklärt werden müssen. Auch hier verspürten die LehrerInnen eine Welle von Verständnis und können sich auf Hilfe freuen. Das Publikum in dem Workshop *Leseförderung mit dem Goethe-Institut: Praxisnahe Impulse für Schule und Kindergarten* von Detlef Pfeifer, spielten bei den verschiedenen Aufgaben sehr gut mit. Sie lernten wieder neue Möglichkeiten kennen, mit den Kindern Geschichten erzählen neu und anders zu gestalten.

Dies war eine besonders gut vorbereitete Tagung, die als sehr gelungen bezeichnet werden kann. Ein großes Dankeschön an die AGDS, das GI und UNAM. Dem Pädagogischen Beirat, allen voran Karin Rothkegel, sei herzlich für die fast perfekte Organisation und Durchführung gedankt.

## 30. Tagung des SAGV 2025 in Windhoek, Namibia

GERDA-ELISABETH WITTMANN

University of Namibia

Um brisante und in der heutigen Zeit besonders relevante Themen ging es in diesem Jahr bei der 30. Tagung des SAGV, die von der *University of Namibia* in Windhoek ausgerichtet wurde. Die Tagung fand vom 13.-16. April 2025 statt und es nahmen insgesamt 68 Personen daran teil.



Abbildung 1: „Dürfen wir fotografieren?“ Die wichtigsten Fragen wurden schon bei der Registration geklärt.



Abbildung 2: Fröhliche Gesichter beim Tagungsempfang

Nach einem fröhlichen Wiedersehen bei der Registration mit anschließendem Umtrunk am 13. April 2025, wurde die Tagung offiziell am 14. April 2025 von Herman Beyer, dem Abteilungsleiter des *Department of Humanities and Arts* der *University of Namibia* eröffnet.

Sowohl Clarissa Judmann von der Deutschen Botschaft, als auch Stefan Buchholz von dem Deutschen Akademischen Austauschdienst richteten Grußworte an die Teilnehmenden. Auch die Präsidenten des GAS - Verbandes, Akila Ahouli, des GOZA, James Orao, und des SAGV, Stephan Mühr, sprachen im Namen ihrer Verbände. Dr Stanley Tsarwe von der *University of Namibia* hielt im Anschluss den ersten Plenarvortrag.



Abbildung 2: Stephan Mühr begrüßt die Teilnehmenden im Namen des SAGV



Abbildung 3: Historische Stadttour mit Goodman Gwasira

Über drei Tage wurden insgesamt 2 Plenarvorträge, 55 weitere Vorträge, 3 Workshops und eine Podiumsdiskussion zum Thema „Alternative Wahrheit(en) und Realität(en) in Zeiten des Wandels“ gehalten. Ein ganz besonderer Höhepunkt war der Plenarvortrag von Karen Schramm von der Universität Wien zum Thema „Authentische Lesetexte in KI-geprägten Zeiten didaktisieren (lassen)“.

Ergänzt wurde das akademische Programm durch zwei Empfänge auf Kosten des SAGV, eine Buchvorstellung und eine Exkursion zum Thema ‚Wer erzählt die Geschichte Windhoeks?‘, die von einem Experten der *Heritage Studies*, Goodman Gwasira, inhaltlich begleitet wurde. Hierbei ging es vor allem um die Frage, wer in Windhoek wie und woran erinnert – und wessen Erinnerungen im kollektiven Gedächtnis eine Rolle spielen (dürfen).

Die Ergebnisse der Tagung werden, wie üblich, in den nächsten Bänden unserer Zeitschriften *Acta Germanica* und *eDUSA* veröffentlicht. Der SAGV und die *UNAM German Section* bedanken sich sehr herzlich bei allen Beteiligten. Vor allem unseren Sponsoren, dem DAAD und dem österreichischen Kulturforum, sei herzlich für die finanzielle Unterstützung gedankt. Wir freuen uns schon jetzt auf die 31. Tagung des SAGV, die 2027 in Johannesburg stattfindet.

## Aktivitäten an der Deutschabteilung der University of Zimbabwe (August-November 2025)

**ROMA GENDER**

DAAD-Lektorin University of Zimbabwe

Von August bis November 2025 hat sich ein vielfältiges Programm ergeben, das sowohl studienbezogene Lehr- und Outreach-Projekte als auch Alumni-Netzwerk- und Botschaftskooperationen umfasst. Ziel war es, das Profil des Faches Deutsch zu stärken, um hoffentlich bald wieder Deutsch als Hauptfach anbieten zu können und den Austausch mit Alumni zu intensivieren sowie die Sichtbarkeit des Deutschen in Harare und Umgebung zu erhöhen.

### „Walking Tour“ durch das CBD Harare mit dem Botschafter



In Kooperation mit Deutsch-Alumni der University of Zimbabwe führte eine Gruppe von Studierenden (aus dem dritten Jahr) eine Stadttour für den neuen Botschafter Christoph Retzlaff durch – auf Deutsch. Diese Tour wurde durch ein Social Media Posting der Deutschen Botschaft hervorgehoben und anschließend sogar als „Best-Practice“ im Auswärtigen Amt kommuniziert - so der Botschafter. Die Einbindung der Alumni hat gezeigt, wie wichtig die Verbindung zwischen Hochschule und Praxis ist. Der Effekt war eine erhöhte Sichtbarkeit in den sozialen Medien sowie eine positive Resonanz bei den Studierenden, der Botschaft und Entscheidungsträgern der Universität.

## Outreach an der PASCH-Schule



Gemeinsam mit Dr. Cleopatra Gota (German Section) und der DAAD Lektorin besuchten Studierende der German Section die Harare Heritage School (PASCH-Schule). Dort unterstützten sie beim Aufbau und bei der Beratung für das Fach Deutsch. An diesem Tag fand an der Schule ein Career Day statt, bei dem auch die deutsche Botschaft vertreten war. Ziel war es, Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten des Deutschlernens und –studiums aufzuzeigen und Interesse für Deutschland als Studien-Destination zu wecken. Studierende erhielten Informationen über Stipendien- und Austauschprogramme, insbesondere über das VORsprung-Programm.

## Unterrichtsprojekt TikTok



Deutsch-Studierende nahmen im professionellen Studio gemeinsam mit dem TikTok-Creator Niklas Kolorz (ca. 2 Mio Follower im deutschsprachigen Raum) Videos auf. Im Unterricht wurden bereits Texte geschrieben und Aussprache geübt. Mit Aufwärmübungen und Einzelcoachings entstanden dann die Videos im TikTok Format, die den Studierenden noch am gleichen Tag zur Verfügung gestellt wurden.

## Interviews am Oktoberfest mit Weißwurstessen

Die Zimbabwe German Society richtete das Oktoberfest 2025 aus, an dem sich die Studierenden der Universität mit einem Unterrichtsprojekt beteiligten. Sie führten Interviews mit deutschen Gästen zur Veranstaltung, Essen, Tradition und Kleidung durch, unter anderem mit der Kulturattachée und dem Veranstalter. Ein Weißwurstessen ergänzte das Erlebnis. Die Interviews wurden als Video dokumentiert und werden in der Lehre und als Werbematerial für das Oktoberfest 2026 genutzt.



## Freundschaftsfußballspiel

Ein sportliches Event rundete das Semester ab: Ein Freundschaftsfußballspiel zwischen Deutschlernenden aller Fakultäten, Alumni der German Section der University of Zimbabwe und deutschen Gästen. Der Platz wurde vom DAAD gemietet; Getränke und Transport wurden ebenfalls vom DAAD finanziert. Dieses Ereignis zeigte, wie Sprachförderung auch über informelle Formate funktionieren kann und wie Alumni-Netzwerke lebendig gestaltet werden. Die Studierenden erfuhren so auch das Gefühl der Gemeinschaft der Deutschsprechenden anzugehören und schlossen untereinander neue Freundschaften. Natürlich wurde der Imperativ intensiv geübt: SCHIESS! PASS! Die Botschaft berichtete auf ihren Social Media Kanälen.



### Gründung des DAAD-Alumnivereins

Schließlich wurde im November der DAAD-Alumniverein Simbabwe gegründet, in dem Dr. Cleopatra Gota (German Section UZ) als Gründungsmitglied vertreten ist. Der Verein plant nun bereits Aktivitäten für das Jahr 2026 und wird die Verbindung zwischen ehemaligen Deutsch-Studierenden (sofern sie vom DAAD gefördert wurden), der Universität, allen DAAD Alumni und der deutschen Botschaft weiter verstärken.

### Ausblick: Antrittsbesuch des neuen Botschafters an der Uni & German Day 2026

Noch im Jahr 2025 steht der Antrittsbesuch des deutschen Botschafters an der University of Zimbabwe an – ein wichtiger Schritt zur weiteren institutionellen Verankerung. Gleichzeitig laufen die Vorbereitungen für den German Day 2026, der von der German Section geplant wird. Diese Veranstaltung soll Studierende, Alumni, Schulen, deutsche Institutionen und die breite Öffentlichkeit zusammenbringen.

Die Aktivitäten zeigen deutlich: Die German Section der University of Zimbabwe befindet sich in einem dynamischen Aufbruch. Durch praxisnahe Unterrichtsprojekte, Outreach-Maßnahmen, Medien- und Kulturangebote, öffentlichkeitswirksame Projekte sowie die Etablierung eines Alumni-Netzwerks wird das Faches Deutsch erneut gestärkt. Mit Dr. Cleopatra Gota und Tichaona Mpesa als engagierte Kollegen vor Ort sowie der Unterstützung des DAAD und der Botschaft kann hoffentlich Deutsch bald wieder als Hauptfach an der University of Zimbabwe belegt werden.

## Internationale Tagung der Deutschlehrer:innen (IDT) 2025 in Lübeck

TRUDIE STRAUSS

University of the Free State

Die 18. Internationale Tagung der Deutschlehrer:innen (IDT) fand vom 28. Juli bis 1. August 2025 in der Musik- und Kongresshalle (MuK) in Lübeck statt. Die Tagung stand unter dem Motto „Vielfalt wagen – mit Deutsch“ und gilt als weltgrößter Kongress für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.



Foto 1: Musik- und Kongresshalle (MuK) in Lübeck (Foto: Maximilian Mozr)

### Programm

Rund 2.500 Teilnehmende aus aller Welt besuchten die IDT 2025 in Lübeck und nutzten die Gelegenheit, sich in 37 unterschiedlichen Sektionen zu fachlichen und praxisrelevanten Themen auszutauschen. Die Sektionen deckten ein breites Spektrum ab, das sich in sieben übergreifenden Themenbereichen gliederte: Deutsch & Gesellschaft, Zielgruppen des Deutschunterrichts, Lehr-Lernkontakte, Lehrkräftebildung / Professionalisierung, Sprachaneignung & Plurilingualität, Unterrichtsmethoden & Materialien sowie Ästhetik, Kreativität & literarische Zugänge. Damit spiegelte das Fachprogramm sowohl theoretische Forschungsperspektiven als auch praktische Anwendungsmöglichkeiten wider. Ergänzt wurde das Angebot durch zahlreiche praxisorientierte Workshops, Podiumsdiskussionen und Posterpräsentationen, die den Teilnehmenden Raum für intensive Diskussionen, Erfahrungsaustausch und Vernetzung ermöglichten.

### KI im Unterricht

Ein zentrales Schwerpunktthema der IDT 2025 war die Rolle künstlicher Intelligenz (KI) im Sprachunterricht, was sich in einer Reihe von Vorträgen, Workshops und Diskussionsformaten widerspiegeln. In mehreren Sektionen wurde diskutiert, wie KI-gestützte Tools sinnvoll in den DaF/DaZ-Unterricht integriert werden können – zur

Förderung individueller Lernwege, zur automatisierten Auswertung von Lernprodukten oder zur Entwicklung authentischer Sprachaufgaben. In den Workshops bekam man praktische Einblicke in den Einsatz von Chatbots, KI-basierten Schreibassistenten und adaptiven Lernplattformen. Währenddessen thematisierten die Podiumsdiskussionen die Chancen und Risiken (mit Fragen der Datensouveränität, Transparenz, Urheberrecht und die veränderte Rolle der Lehrkraft). Insgesamt zeigte die Tagung deutlich, dass KI nicht nur als technisches Werkzeug, sondern als didaktische Herausforderung und Innovationschance betrachtet wird, die neue Kompetenzen, Reflexionsräume und pädagogische Orientierung erfordert.

### Rahmenprogramm

Durch das Rahmenprogramm der IDT 2025 hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, auch an abwechslungsreiche kulturelle und soziale Aktivitäten teilzunehmen, die den wissenschaftlichen Austausch ergänzten und einen unmittelbaren Bezug zur Gastgeberstadt Lübeck herstellten. Neben Stadtführungen durch die historische Altstadt fanden musikalische Darbietungen, literarische Abende sowie Besuche in Museen und Kultureinrichtungen statt.

Ein besonderer Höhepunkt war der Empfang in der Kulturwerft Gollan, einer ehemaligen Werfthalle mit maritimem Ambiente, der Raum für informelle Begegnungen und Gespräche zwischen internationalen Teilnehmenden, Lehrkräften und Referent:innen bot. Begleitet wurde der Abend von musikalischen Darbietungen, Poetry-Slam-Beiträgen, Theaterperformances sowie DJ-Sets, ergänzt durch kulinarische Angebote und regionale Spezialitäten. Der Empfang verband kulturelle Unterhaltung mit Networking und unterstrich die offene, lebendige Atmosphäre der Tagung.



Foto 2: Im Übergangsgarten am Koberg in Lübeck; Foto 3: Beim Stadtrundgang „Gänge und Höfe“ (Fotos: Karin Groenewald)

## Ausstellungen

Begleitend zum Fachprogramm präsentierten zahlreiche deutsche und internationale Verlage, Fachinstitutionen und Kulturorganisationen ihre neuesten Lehrwerke, digitalen Tools und didaktischen Materialien in einer umfangreichen Ausstellung. Die Teilnehmenden hatten die Gelegenheit, aktuelle DaF/DaZ-Lehrbuchreihen, Prüfungsvorbereitungsprogramme, interaktive Plattformen sowie innovative KI-gestützte Lernlösungen direkt zu erproben und mit Vertreter:innen der Verlage ins Gespräch zu kommen.

Ergänzt wurde die Ausstellung durch Stände von Institutionen wie dem Goethe-Institut, dem DAAD oder Fachverbänden, die über Fortbildungsangebote, Forschungsinitiativen und internationale Kooperationen informierten. Die Ausstellungsfläche fungierte als inspirierender Austauschort, an dem neue Trends sichtbar wurden und konkrete Impulse für den eigenen Unterricht oder institutionelle Projekte gesammelt werden konnten.

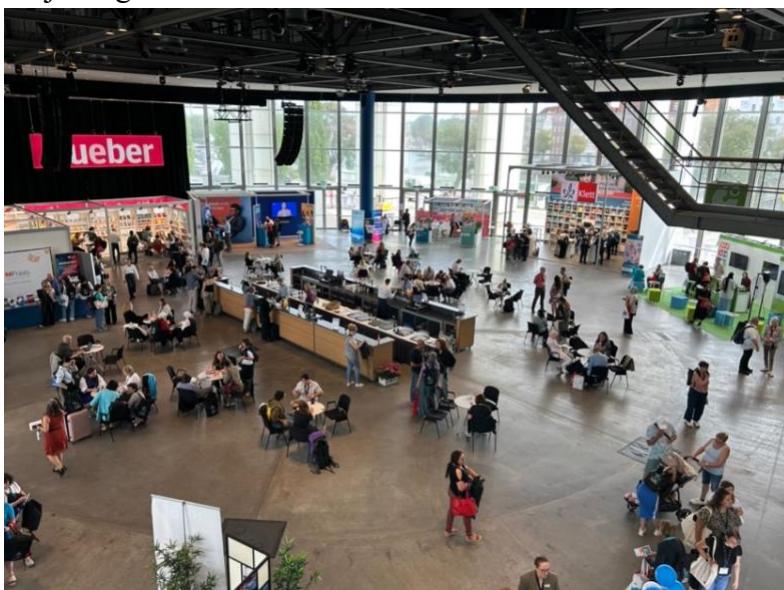


Foto 4: Ausstellungsfläche der MuK (Foto: Trudie Strauss)

## Abschlussveranstaltung

In der Abschlussveranstaltung hielt Prof. Dr. Claire Kramsch einen zentralen Vortrag, der die Rolle des Fremdsprachenunterrichts in Zeiten von Globalisierung und künstlicher Intelligenz reflektierte. Sie beleuchtete, wie Sprachenlernen nicht nur Kompetenzvermittlung, sondern auch kulturelle Bildung, kritisches Denken und interkulturelle Handlungskompetenz fördern kann.



Im Vortrag „Die Fremdsprachendidaktik in unserer Zeit – zwischen Bildung, Profit und Politik“ stellte Kramsch die Chancen und Herausforderungen des Einsatzes digitaler und KI-gestützter Werkzeuge in den Vordergrund, betonte aber zugleich die unverzichtbare Rolle der Lehrkraft als pädagogische Orientierungsperson. Ihr Vortrag verband theoretische Perspektiven mit praktischen Implikationen für Unterricht und Lehrerbildung und bildete damit einen nachdenklichen und zukunftsorientierten Abschluss der Tagung.

Foto 5: Claire Kramsch im Abschlussvortrag  
(Foto: Maximilian Mozr)

## Dank

Mehrere Teilnehmende aus südlichem Afrika wurden durch Förderungen unterstützt. Unser Dank gilt daher dem Goethe-Institut und der ZfA für die Ermöglichung der Teilnahme.

Ausgewählte Beiträge der Tagung werden im Jahr 2026 in vier Tagungsbänden veröffentlicht. Einen Foto-Rückblick der Tagung findet man hier: <https://youtu.be/2OfFm0C95Yw?si=pcuJb1RC07SaHoiI>.

## IDT 2025, Lübeck – ein unvergessliches Abenteuer für alle Deutschlehrkräfte!

VIVIENNE KANINAS  
Namib High School

Mein Name ist Vivienne Kaninas, ich bin Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache an der *Namib High School* in Swakopmund, Namibia. Im Rahmen meiner Tätigkeit als DaF-Lehrkraft für die Klassen 8 bis 11 wurde mir dieses Jahr die Gelegenheit geboten, im Rahmens eines Stipendiums der Zentralstelle fürs Auslandsschulwesen (ZfA) nach Lübeck, Deutschland, zu reisen und an der Internationalen Deutschlehrer:innentagung (IDT) teilzunehmen. Mit etwa 3000 Teilnehmer:innen aus 120 Ländern ist diese Tagung die größte Tagung für Deutschlehrer:innen weltweit. Die Tagung fand vom 28. Juli bis zum 1. August 2025 unter dem Motto „Vielfalt wagen – mit Deutsch“ statt. Gastgeber waren in diesem Jahr die Deutsche Auslandsgesellschaft e.V. und die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Ich hatte zum ersten Mal die Gelegenheit, ins Ausland zu reisen, was mich mit einer Mischung aus Aufregung und Nervosität erfüllte. Am ersten Tag wurde zunächst die Registrierung durchgeführt. Im Anschluss daran erhielt man eine Tasche, ein Namensschild und einige kleine Geschenke, zu denen unter anderem ein Stift, eine Yogibar und ein Notizheft gehörten. Es waren zahlreiche Lehrerinnen aus verschiedenen Teilen der Welt anwesend. Ich habe meinen Kolleginnen zu Hause gesagt, dass es sich um eine Art "Comicon" für Deutschlehrkräfte zu handeln scheint.



Abbildung 1: Die Tagungstaschen sorgten für Begeisterung. (Foto VK)

Nach der Registrierung bestand die Möglichkeit, die Halle zu erkunden und die Stände einer Reihe von Verlagen mit unterschiedlichen Materialien zu besichtigen. Es war erfreulich, dass bekannte Verlage wie Hueber, Cornelsen und Deutsche Welle mit Ständen vertreten waren. Bei einigen Ständen, darunter auch dem Goethe-Institut, bestand die Möglichkeit, an einem Spiel teilzunehmen. Dabei konnte man eine Tasche, einen Stift, eine Flasche oder ein Notizheft gewinnen.

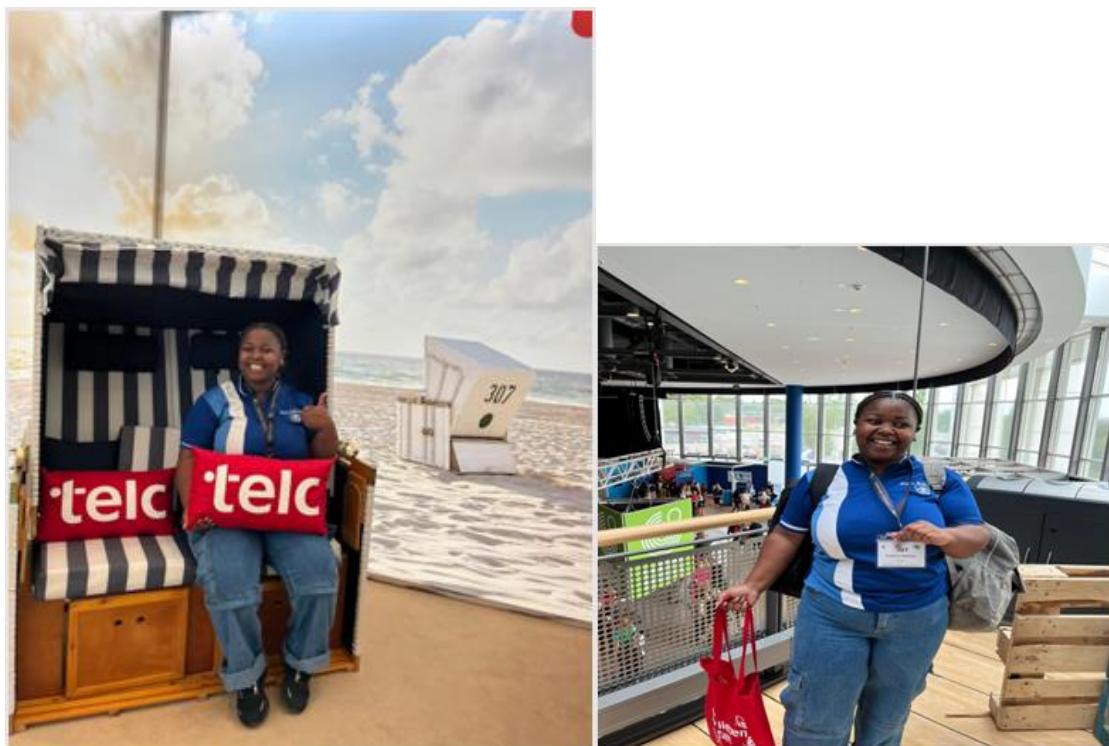


Abbildung 2 und 3: Kreative Verlagsstände (Fotos VK)

Die Seminare waren eine interessante Erfahrung, die jedoch auch einige Herausforderungen mit sich brachten. Ich hatte den Eindruck, dass ich kaum Deutsch verstehen konnte. Die Leute haben sehr schnell gesprochen und einige von ihnen hatten Dialekte, aber diejenigen, die Standarddeutsch sprachen, konnte ich verstehen.

Meine Lieblingsveranstaltung war "Bilddominierende Medien im DaF-Unterricht". Hier ging es um Comics, die man eigentlich im Unterricht einsetzen könnte. Comics sind eine tolle Methode, Lernenden etwas beizubringen. Man kann sie benutzen, um Geschichten zu erzählen, oder Lernende können selbst Comics schreiben. Das ist nicht nur interessant und macht Spaß, sondern die Lernenden lernen auch viel schneller die Sprache und Grammatik. Das hätte ich nicht gedacht. Ich fand das echt spannend.

Auch wissenschaftlich hatte die IDT einiges zu bieten und die Region Subsahara Afrika wurde immer sichtbarer. Unter anderem war mit Frau Dr Gerda-Elisabeth Wittmann die Region im wissenschaftlichen Komitee vertreten. Dr Malick Ndao aus dem Senegal hielt einen Plenarvortrag. Die Posterausstellung wurde von Akademiker:innen aus Freiburg und Windhoek geleitet und es gab eine Podiumsdiskussion zum Thema "Sprachunterricht mit Ziel Migration – Chance auf ein besseres Leben oder brain drain?". Es war einfach inspirierend zu sehen, wie stark die Region weltweit auch inhaltlich mithalten kann – von den vielen Fachvorträgen und Workshops ganz abgesehen.



Abbildung 4: Inspirierte Teilnehmerinnen aus Namibia, Botswana und Südafrika (Foto VK)

Lübeck zeichnet sich durch eine hohe Ästhetik aus. Die vorgefundene Architektur stellte eine für mich persönlich vollkommen neue Erfahrung dar. Die Möglichkeit, den Fluss inmitten der Stadt zu betrachten, war überaus faszinierend.

Ich habe zu viel Marzipan gegessen, aber das gehört einfach zu meiner Erfahrung dazu. Ich habe noch nie so viele Deutschlehrer:innen an einem Ort gesehen und auch noch nie in einer so schönen Stadt. Ich hoffe, dass ich beim nächsten Mal wieder die IDT besuchen kann. Dann weiß ich, worauf ich achten muss und wie ich meine Veranstaltungen planen kann. Ich werde wahrscheinlich mit einem leeren Koffer fliegen.

## Workshops für Deutschlernende in Namibia: Ein Wochenende voller Sprache, Kultur und Abenteuer!

CLARISSA JUDMANN  
Deutsche Botschaft Namibia

Am 16. März 1972 beschloss die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland die Einführung eines „Deutschen Sprachdiploms“ (DSD), das seit 1974 angeboten wird. Es dient als Eintrittskarte zu höheren Bildungschancen in Deutschland: Mit dem Niveau I (A2/B1) können sich Schülerinnen und Schüler für ein Studienkolleg qualifizieren, während Niveau II (B2/C1) den direkten Hochschulzugang ermöglicht. In Namibia wird das DSD an der DHPS, der Delta Secondary School und der Namib High School angeboten.



DSD-Camp 2025

Vom 03. bis 05. Oktober 2025 erhielten fünfzig Schülerinnen und Schüler dieser drei Schulen, die sich auf das DSD im kommenden Jahr vorbereiten, die Gelegenheit, ein Wochenende in der Goanikontes Oasis zu verbringen und sich zwei Tage lang intensiv mit der deutschen Sprache zu beschäftigen. Die Workshops wurden gemeinsam von den drei Schulen, dem German Language Department der University of Namibia (UNAM) und der Deutschen Botschaft Windhuk organisiert und vom Auswärtigen Amt finanziert.

Das Wochenendseminar war ein Wirbelwind kreativer Aktivitäten, die darauf abzielten, die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden auf spannende und praxisnahe Weise zu fördern. Im Laufe von zwei ereignisreichen Tagen nahmen die Schülerinnen und Schüler an sieben abwechslungsreichen Workshops teil, darunter:

- Eine Tanzchoreografie zu einem deutschen Lied entwickeln
- Eine neue Erfindung gestalten: Die Teilnehmenden nutzten ihren deutschen Wortschatz, um innovative Ideen zu entwerfen und zu präsentieren
- Deutsche Grammatik verändern: ein spielerischer, interaktiver Zugang zu kniffligen Grammatikthemen



- Escape-Room-Challenge: eine spannende Sprachaufgabe, bei der Teamarbeit und Deutschkenntnisse unter Druck gefragt waren



- Deutsche Rezepte kochen: beim Zubereiten klassischer deutscher Gerichte lernten die Schülerinnen und Schüler typische Küchenwörter
- Wortschatztraining: abwechslungsreiche Übungen zur Festigung wichtiger Wörter und Redewendungen
- Deutsch und Sport: eine unterhaltsame körperliche Aktivität

Als besonderes Highlight wanderte die Gruppe frühmorgens zu den historischen Weitzenberg-Ruinen, einem alten deutschen Farmhaus, das 1917 durch eine Flut zerstört wurde. Diese Wanderung war nicht nur eine sportliche Herausforderung, sondern auch eine Gelegenheit, mehr über die lokale Geschichte und ihre Verbindung zur deutschsprachigen Welt zu erfahren.

Gemeinsam feierten die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Workshopleiterinnen und -leiter die Kraft der deutschen Sprache, die Menschen verbindet und neue Welten eröffnet.

Die Deutsche Botschaft Windhuk spricht allen Freiwilligen, dem Goanikontes-Team, das 65 hungrige Teilnehmende versorgte, sowie allen Beteiligten, die zu diesem großen

Erfolg beitragen, ihren herzlichen Dank aus. Dieses unvergessliche Wochenende war nicht nur ein wichtiger Meilenstein für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, sondern auch eine inspirierende Erinnerung an den Wert von Sprache, Kultur und Zusammenarbeit.



Ein letztes Gruppenfoto vor den Weitzenberg-Ruinen

## GIP-Workshop an der Universität Tübingen

### Ein produktiver Abschluss

**SYLVIA SCHLETTWEIN**

University of Namibia

Vom 22.-25. April 2025 fand im Rahmen einer 2021 ins Leben gerufenen, vom DAAD finanzierten, Germanistischen Institutspartnerschaft „*Diversität und Gedächtnis. Transkulturalität zwischen Deutschland, Namibia und Südafrika*“ zwischen den Universitäten Namibia, Pretoria und Tübingen der letzte gemeinsame Workshop in Tübingen statt. Im Fokus stand die Erstellung der Aufsätze zu einer Auswahl der in den letzten vier Jahren für die GIP erarbeiteten und an den beteiligten Universitäten erprobten Lehreinheiten zur Funktion, Darstellung und Praxis sowohl der Erinnerungskultur in Namibia, Südafrika und Deutschland in Bezug auf die Aufarbeitung von Kolonialismus und Apartheid als auch der Entwicklung einer post- und dekolonialen Erinnerungskultur. Lesetipp: Schauen Sie in diesem eDUSA in der „Sondersektion“ nach.



**Abbildung 1:** Teilnehmende am Workshop: v.l.n.r. Dorothee Kimmich, Sigrid Köhler, Marianne Zappen-Thomson, Stephan Mühr, Sylvia Schlettwein, Gerda Wittmann, Doreen Bryant, Meja Ikobwa, Henk van der Westhuizen

Gleich nach der Anreise am Morgen des 22. April startete um 15:30 die Arbeit mit der Vorstellung der Aufsatzkonzepte und der Diskussion über das weitere Vorgehen.

Die nächsten drei Vormittage von 9-13:00 und am Donnerstag auch der gesamte Nachmittag waren der intensiven Arbeit an den Didaktisierungen geweiht, entweder alleine vor dem Laptop oder in den jeweiligen Arbeitsgruppen, die da waren: die linguistisch und sprachdidaktische ausgerichtete AG *Performative Landeskunde* (Dr. Gerda Wittman, UNAM; Henk van der Westhuizen, University of Pretoria, Prof. Dr. Doreen Bryant, Universität Tübingen), die kulturwissenschaftliche AG *Racial Passing, Erinnerung und Empörung* (Professorin Emerita Dr. Marianne Zappen-Thomson, UNAM; Professor Dr. Stephan Mühr, University of Pretoria, Professorin Dr. Dorothee Kimmich, Universität Tübingen) und die literaturwissenschaftliche AG *Postkoloniales und Dekoloniales Erzählen und Erinnern* (Sylvia Schlettwein, UNAM; Dr. Meja Ikobwa, University of Pretoria, Professorin Dr. Sigrid Köhler, Universität Tübingen). Dabei gab die Didaktisierung der Lehreinheiten und besonders das Einpassen der eigenen Einheit in einen tabellarischen Unterrichtsentwurf allen nochmals Anlass zur Reflexion der eigenen Lehre. So wurde z.B. recht intensiv darüber diskutiert, was der Unterschied zwischen Lehr- und Lernzielen und Lehr- und Lerninhalten sei. Gut, dass es genügend Kaffee und eine reiche und ausgewogene Auswahl an Knabbereien gab, um biologische Tagestiefs auszugleichen.



Abbildung 2: Kolonial, postkolonial oder dekolonial? – Laden in Tübingen

Abbildung 3: Alt wie ein Baum ... Blick auf die Schlossmauer in Tübingen. Fotos: Sylvia Schlettwein

Zwei Exkursionen, ein dekolonialer Stadtrundgang mit dem Stadtmuseum Tübingen und ein Vortrag mit Führung von Dr. Annika Vosseler zur Provenienzforschung von Museumsexponaten im Museum der Universität Tübingen, brachten nicht nur Abwechslung ins Programm, sondern boten auch Anlass zu weiterer anregender Diskussion und Reflexion – und neuen Erkenntnissen, weil auch bei Akademikern die Erinnerung nicht immer zuverlässig ist und jeder von uns immer dazu lernt.

Ein gemeinsames Abendessen im Hölderlinturm über dem Neckar am Tag vor der Abreise der Gäste aus Namibia und Südafrika rundete den produktiven Abschlussworkshop dieser insgesamt fruchtbaren Partnerschaft ab und lässt auf Kooperationen und Verbindungen hoffen, die über das Haltbarkeitsdatum einer finanzierten Institutspartnerschaft hinausgehen.



**Abbildung 4:** Abschied von Tübingen mit Blick auf den Neckar vom Hölderlinturm  
Foto: Gerda Wittmann

## **Das Kompetenznetzwerk SANDD – Subsahara-Afrika-Netz DaF Digital<sup>20</sup>: S(t)andd der Dinge nach dem 2. Netzwerktreffen in Augsburg**

**ABDINGHOFF, N., HARAKAWA, E., KIEFER, L., OKOKO, L., SCHÖNEBERG, U.**  
(SANDD)

Herbstliche Farben begrüßten die Teilnehmer:innen des 2. SANDD-Netzwerktreffens, das in hybrider Form vom 14.-16. Oktober an der Universität Augsburg stattfand. Auf der Tagesordnung standen u.a. der wissenschaftliche Austausch über die Themenbereiche Literatur und Literaturdidaktik und Deutsch in Beruf und Studium, sowie Vorstellung und Launch der zur besseren Vernetzung von Deutschlehrkräften neu gegründeten Plattform Dafubao. Dabei befindet sich die vom DAAD bis April 2027 mit Mitteln des Auswärtigen Amts geförderte internationale Kooperation zur Förderung der Deutschlehrendenausbildung und zur Weiterentwicklung des Fachs DaF eher im Frühling als im Herbst ihres Schaffens.

Seit Mai 2024 bündeln die Universität Augsburg (Deutschland), die Université de Kara (Togo), die Kenyatta University (Kenia), die University of Namibia (Namibia), und die Universität Paderborn (Deutschland) ihre Kompetenzen im Bereich DaF-Lehre und -Forschung, nutzen Synergieeffekte und schaffen standortspezifische Unterstützungs- und Vernetzungsangebote. Bis 2026 werden u.a. die Themenbereiche Digitalität, Mehrsprachigkeit, Literaturdidaktik und Deutsch für den Beruf in SANDD intensiv bearbeitet. Nach der erfolgreichen Auftaktveranstaltung im Oktober 2024 in Windhoek, Namibia (siehe auch den Bericht in eDUSA 19, 2024) wurde nun in Augsburg getagt. Nach Monaten der virtuellen Zusammenarbeit war dies das zweite Treffen aller Beteiligten in Präsenz.

### **Kick-Off SANDD-Fortbildungszyklus III und IV**

Das Netzwerktreffen fungierte, wie bereits im vergangenen Jahr, als Auftakt für zwei neue Fortbildungsreihen, die ab November 2025 digital fortgesetzt werden. Die diesjährigen Fortbildungszyklen werden zu den Themen „Deutsch in Beruf und Studium als Gegenstand der DaF-Lehrkräftebildung“ und „Literatur und Literaturdidaktik aus postkolonialer Perspektive in der DaF-Lehrkräftebildung“ angeboten.

Am 14. Oktober erfolgte der Auftakt der Fortbildungsreihe Deutsch in Beruf und Studium, den Prof. Dr. Christian Efing (RWTH Aachen) mit dem Titel „Sprachkompetenz ist berufliche Handlungskompetenz. Perspektiven auf DaF im Beruf“ eröffnete. In seinem Beitrag zeigte Prof. Dr. Efing auf, wie eng Sprachkompetenz mit

---

<sup>20</sup> Das Subsahara-Afrika-Netz DaF Digital (Förderkennzeichen 57730000) wird vom DAAD mit Mitteln des Auswärtigen Amts (AA) gefördert.

beruflicher Handlungskompetenz verknüpft ist und welchen Stellenwert Deutsch als Fremdsprache (DaF) im beruflichen Kontext einnimmt.

Anschließend folgte ein Workshop von Dr. Kodjo Hola Fambi (Universität Paderborn) und Elizabeth Waithaka (Kenyatta University). Beide vermittelten in ihrem Workshop „Fachtexte verstehen“ praxisnahe Methoden, um Studierenden das Verständnis komplexer Fachtexte zu erleichtern. Der zweite Workshop des Tages stand unter dem Titel „Wissenssprache und Sprache im Fachstudium“. Hier erläuterten Dr.in Gerda-Elisabeth Wittmann (University of Namibia) und Prof.in Dr.in Sandra Ballweg (Universität Paderborn) zentrale sprachliche Anforderungen im Fachstudium und deren Bedeutung für die DaF-Lehrkräftebildung.

Abschließend behandelte Dr. Aqtime Gnouléléng Edjabou (Université de Kara) in seinem Vortrag „Berufsorientiertes Deutsch: Implikationen für die Lehrendenbildung und die Lehrwerkauswahl“ die berufsorientierte Deutschvermittlung im Spiegel der aktuellen Reformdiskussionen zu neuen Hochschulkonzepten – mit besonderem Fokus auf die Konsequenzen für die Lehrendenbildung sowie auf die Auswahl geeigneter Lehrwerke. Den Start der Fortbildungsreihe zum Thema Literatur und Literaturdidaktik aus postkolonialer Perspektive am 16. Oktober markierte eine Podiumsdiskussion, bei der Vertreter:innen aus Kenia (Elizabeth Waithaka), Namibia (Dr.in Gerda-Elisabeth Wittmann), Togo (Dr. Massimlawe Harakawa, Université de Kara) und Deutschland (Dr. Sonja Reiß-Held, Universität Augsburg) unter der Moderation von Dr. Kodjo Hola Fambi über den Status Quo und mögliche Potenziale von Literatur im Unterricht in schulischen und universitären Kontexten.

Anschließend folgte ein Vortrag von Prof.in Dr.in Almut Hille (Freie Universität Berlin) zum Thema „Postkoloniale Kritik in literarischen Texten für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. Die Präsentation führte in grundlegende Konzepte des Literatur- und Kanonbegriffs ein, stellte mögliche Funktionen von literarischen Texten im Unterricht und deren Bedeutung für das literar-ästhetische Lernen heraus und endete mit einem Beispiel für die Arbeit mit Texten bzw. Textauszügen in einem lehrwerkgestützten Unterricht.

Den Abschluss des Kick-Offs bildete der Vortrag von Prof. Dr. Akila Ahouli (Université de Lomé), der den Titel „Afrikanische Germanistik im Spiegel postkolonialer Literaturdebatten: Perspektiven und Herausforderungen“ trug. Ahouli stellte zunächst die afrikanische Germanistik vor, bevor er einen Überblick über postkoloniale Theorien gab. Im Anschluss illustrierte er den Zusammenhang zwischen Literatur und (Post-) Kolonialismus und stellte sowohl damit verbundene Perspektiven als auch Herausforderungen für die afrikanische Germanistik heraus.

**Symposium Deutschlehrkräftebildung: Agieren in postkolonialen Realitäten**

Nach Eröffnung und Grußworten von Dr. Stephan Hollensteiner (Leiter des Akademischen Auslandsamtes der Universität Augsburg), Elke Hanusch (Leiterin des Referates Germanistik, deutsche Sprache und Lektorenprogramm, DAAD), Prof. Dr. Klaus Wolf (Dekan der Philologisch-Historischen Fakultät der Universität Augsburg), Prof.in. Dr.in. Kristina Peuschel und Dr.in Tamara Zeyer (beide Universität Augsburg), startete das Symposium und damit die Auseinandersetzung mit postkolonialen Realitäten der Deutschlehrkräfteausbildung an den unterschiedlichen Standorten.

Zunächst gab es Impulsvorträge zu verschiedenen Schwerpunkten des postkolonialen Agierens. Prof. Albert Gouaffo von der Université de Dschang, präsentierte in seinem Vortrag „Wenn das Kolonialerbe zum Eigentum wird. Deutsch im frankophonen Afrika aus postkolonialer Perspektive“, eine Bestandaufnahme der Lehr- und Forschungspraxis sowie die postkoloniale Perspektive der Spracheignung in der Region. Dr. Edjabou sprach über „Postkoloniale Perspektiven auf den Deutschunterricht in Togo“. Diese Vorträge gaben einen zentralen Einblick in den Deutschunterrichtskontext in Westafrika. Einen weiteren Bereich des postkolonialen Agierens in der Lehrkräfteausbildung in Deutschland behandelte Prof.in Dr.in Kristina Peuschel in ihrem Vortrag „Rassismuskritik als Lernaufgabe in der Lehrkräftebildung DaF/DaZ an der Universität Augsburg: Befunde aus der fachdidaktischen Forschung“. Zu den postkolonialen Realitäten der Deutschlehrkräfte gehört auch die Mehrsprachigkeit. Die Deutschlehrkräfteausbildung hat daher auch in diesem Bereich zu Dekonstruktion beizutragen. Weitere Impulse gab Prof.in Dr.in Sandra Ballweg in ihrem abschließenden Vortrag „Dekolonisierung von Mehrsprachigkeit“.

Einen tieferen Austausch zum Thema bot im Anschluss eine Podiumsdiskussion über Perpektiven der Deutschlehrerbildung in Subsahara-Afrika. Zu den Diskutant:innen gehörten Dr. Edjabou, Dr.in Lorna Okoko (Kenyatta University), Dr.in Gerda-Elisabeth Wittmann, Siyana Dimitrova (Auswärtiges Amt), Nina Salden (Leiterin des Bereichs Strategie und Steuerung, DAAD), Prof.in Dr.in Almut Hille, Prof. Dr. em. Dietmar Rösler (Universität Gießen).

Insgesamt bot das Symposium eine wichtige Plattform für den Austausch von Wissen und Erfahrungen im Bereich der Deutschlehrerbildung in postkolonialen Realitäten. Die Diskussionen und Vorträge trugen zur Weiterentwicklung des Fachs bei und zeigten die Relevanz und Komplexität der Thematik. Das Symposium endete mit vielen wertvollen Erkenntnissen und neuen Perspektiven für die Zukunft der Deutschlehrerbildung in postkolonialen Kontexten.

## Vorstellung der Kommunikations- und Vernetzungsplattform Dafubao

„SANDD ist dafubao“ – so hatte es Elizabeth Waithaka passend auf den Punkt gebracht. Und in der Tat ist die Arbeit in SANDD ohne die Plattform dafubao.net inzwischen nicht mehr denkbar. Gemeinsam mit der Firma fairkom aus Dornbirn, Österreich, hat das SANDD-Konsortium intensiv über ein Jahr hinweg an der Entwicklung einer neuen, digitalen Open-Source-Plattform zur Kommunikation, Vernetzung und dem gemeinsamen Lernen erarbeitet. Die Plattform trägt den Namen dafubao – kurz für *DaF unterm Baobab* – und soll das gemeinsame, digital gestützte Gespräch über und für die Deutschlehrkräftebildung in Ländern der Region Subsahara-Afrika unterstützen. Ziel des Aufbaus der Plattform ist es, den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen deutschen und afrikanischen Hochschulen nachhaltig zu fördern, kostenfreie und datenschutzkonforme Tools zur gemeinsamen digital gestützten Arbeit in der DaF-Lehrkräftebildung zur Verfügung zu stellen und einen virtuellen Ort zu kreieren, der sich durch seine Nutzer:innen weiterentwickelt und wächst.

Neben der Bereitstellung von Tools für eigene Videokonferenzen, Dateiaustausch, Chats und Foren sollen perspektivisch digitale Lernressourcen als Open Educational Resources (OER) aus dem SANDD-Netzwerk verfügbar gemacht werden. Die Plattform dafubao.net bietet insbesondere die Möglichkeit, sich über institutionelle und nationale Grenzen hinweg zu vernetzen und die Kommunikation im globalen Kontext zu erleichtern. Durch individuell nutzbare Einzel- oder Gruppenchats wird die Zusammenarbeit zwischen Kolleg:innen und Kommiliton:innen über Kontinente hinweg unterstützt. Lehr-/Lernmaterialien und Dokumente können über die Plattform geteilt und einander zur Verfügung gestellt werden.

Das gemeinsame, zukunftsorientierte Mitwirken an der Plattform trägt wesentlich zur Stärkung der im Mittelpunkt stehenden DaF-Lehrkräftebildung bei und fördert den Aufbau internationaler, akademischer Partnerschaften.

Die nächsten beiden SANDD-Netzwerktreffen finden 2026 an der Kenyatta University in Kenia und an der Université de Kará in Togo statt.

Auf unserer Projektwebsite sandd.info findet man weitere Informationen zum Projekt. Weiterhin kann man sich ab sofort auf unserer Netzwerkplattform dafubao.net registrieren.



Das SANDD-Team mit Gästen zum Launch der Netzwerkplattform dafubao.net im Rahmen des 2. Netzwerktreffen am 15.10.2025 an der Universität Augsburg (Foto: SANDD)

## DAAD Alumni-Konferenz in Kapstadt

Lukas Valtin

DAAD-Lektor Stellenbosch University

Bei der DAAD-Alumni-Konferenz in Kapstadt trafen sich – im Jahr des 100. Jubiläums des DAAD – rund 70 Alumni aus Namibia und Südafrika vom 18. bis 20. September 2025 unter dem Motto „Shaping Careers and Thinking Ahead Together – Marking 100 Years of DAAD“. Die Veranstaltung sollte die im Zuge der Corona-Pandemie mehr oder weniger zum Erliegen gekommene Alumni-Aktivität in der Region zu neuem Leben erwecken, was beispielhaft gelang. Sie zeigte die Vielfalt der DAAD-Community und stärkte die Verbindung der innerregionalen afrikanischen Netzwerke mit Deutschland.

Nach einem Grußwort von Generalkonsulin Tanja Werheit eröffnete DAAD-Vizepräsidentin Dr. Muriel Helbig die Konferenz. In einer Podiumsdiskussion diskutierten Alumni und DAAD-Vertreter über die Bedeutung des DAAD für ihre Karrieren und die Rolle des Alumni-Netzwerks für die Institution. Anschließend folgten von einigen Teilnehmer\*innen selbst organisierte Workshops zu karriererelevanten Skills wie *Time Management and Self-Management*, *How to Apply for Research Grants*, *Women in Academia* oder *Research with an Impact: Turning Research into Real-World Change* sowie ein Überblick über Services und Fördermöglichkeiten für Alumni und ein gemeinsamer *Think Tank* zur zukünftigen Alumniarbeit in der Region.

Die Konferenz entwickelte eine erfreuliche Eigendynamik, die sogar in die Initiative mündete, die *South African DAAD Alumni Association* als neue, formale Körperschaft zur Bündelung und Organisierung von Alumni-Aktivitäten zu gründen.

Sie verdeutlichte, dass der DAAD weit mehr als ein Instrument für den Wissensaustausch ist: Er schafft dauerhafte Verbindungen über Kontinente, Kulturen und Generationen hinweg.



## **DAAD Alumni-Konferenz in Kapstadt: Austausch, Vernetzung und neue Impulse**

**Isabell Pfaff**

DAAD-Lektorin University of Namibia

Vom 18. bis 20. September 2025 fand in Kapstadt, Südafrika, die regionale DAAD Alumni-Veranstaltung „Shaping Careers and Thinking Ahead Together: A Conference for South African and Namibian Alumni – Marking 100 Years of DAAD“ statt. Die Konferenz wurde von den DAAD-Lektor\*innen in Südafrika und Namibia organisiert und verfolgte das übergeordnete Ziel, die Alumnivereine im südlichen Afrika nachhaltig zu reaktivieren, Teilnehmende fachlich weiterzuqualifizieren und den länderübergreifenden Austausch zu stärken.

Bereits ab dem Nachmittag des 18. September konnten sich die Teilnehmenden registrieren. Am Abend bot ein inoffizielles Eröffnungsdinner – begleitet von der Generalkonsulin der Bundesrepublik Deutschland in Südafrika, Tanja Werheit, der DAAD-Vizepräsidentin Dr.<sup>in</sup> Muriel Helbig sowie Barbara Müller vom DAAD-Alumnireferat – einen ersten Rahmen für persönlichen Austausch, das Wiederauflebenlassen früherer Kontakte und neue Begegnungen zwischen südafrikanischen und namibischen Ehemaligen. Die eindrucksvolle Aussicht vom 25ten Stockwerk des Hotel Sky in Kapstadt bildete dabei eine ganz besondere Kulisse.

Die offizielle Eröffnung erfolgte am Morgen des 19. September durch Frau Werheit und die Keynote von Dr.<sup>in</sup> Helbig. Daran schloss sich die Podiumsdiskussion „From Exchange to Impact: DAAD Alumni in Conversation“ an, moderiert von Lauren Kohn. Auf dem Podium diskutierten Dr.<sup>in</sup> Sumita Ramgareeb (Präsidentin des südafrikanischen Alumnivereins DASA), Rodney Seibeb (Chairperson des namibischen Alumnivereins ANGA), Robert Kotzé (International Office der Stellenbosch University) und Dr.in Helbig über die Rolle internationaler Mobilität auf ihren Karrierewegen, persönliche Erfahrungen während ihrer Förderphase sowie Perspektiven für die zukünftige Gestaltung der Alumniarbeit. Auch Erwartungen an die weitere Unterstützung durch den DAAD wurden offen thematisiert. Im weiteren Verlauf des Tages nahmen die Teilnehmenden Workshops zu Themen wie Forschungsförderung, Forschungs-transfer, Selbst- und Zeitmanagement oder der Stärkung von Frauen in der Wissenschaft wahr. Ergänzend stellte Barbara Müller in einer eigenen Session die aktuellen Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten des DAAD vor.



Abbildung 1: Plenumsdiskussion. Von links nach rechts: Robert Kotzé, Rodney Seibeb, Lauren Kohn, Dr.<sup>in</sup> Sumita Ramgareeb, Dr.<sup>in</sup> Muriel Helbig

Am 20. September standen zwei parallele Formate zur Auswahl: das Future Literacies Laboratory sowie der Think Tank „Alumni Initiatives and Potentials of Associations“, der sich durch einen besonders interaktiven Charakter auszeichnete. Im Speed-Networking und in einem World-Café diskutierten die Teilnehmenden Potenziale, Herausforderungen und regionale Chancen der Alumniarbeit. Im Rahmen des Think Tanks entstand ein erstes „Commuqué and Resolution“ für den südafrikanischen Alumniverein, welches noch vor Ort von mehreren Teilnehmenden unterzeichnet wurde. Nach dem offiziellen Abschluss der Konferenz boten mehrere Exkursionen in Kapstadt (u. a. Lion's Head, Kirstenbosch Botanical Gardens, historische Stadtführung) Raum für weiteren Austausch in informeller Atmosphäre. Die Rückmeldungen aller Beteiligten fielen durchweg positiv aus: Die gut abgestimmten Workshopinhalte, die hohe Beteiligung und die spürbare regionale Verbundenheit unterstrichen die Bedeutung der Alumniarbeit im südlichen Afrika. Bereits kurz nach der Konferenz fanden erste Folgetreffen namibischer Alumni statt, während südafrikanische Ehemalige weiter an der Formalisierung ihres Vereins arbeiten – ein deutliches Zeichen für die nachhaltige Wirkung der Veranstaltung.

Besonders bereichernd war die Vielfalt der anwesenden Alumni, die aus ganz unterschiedlichen beruflichen und persönlichen Hintergründen zusammenkamen. Besonders berührend war die persönliche Geschichte zweier Teilnehmenden, die sich zu Beginn ihrer jeweiligen DAAD-Stipendien während eines Sprachkurses kennengelernt hatten und inzwischen verheiratet sind – ein eindrückliches Beispiel dafür, wie DAAD-Förderung Menschen auf verschiedenen Ebenen miteinander verbindet. Ebenso bewegend war der Beitrag einer weiteren Alumna, die schilderte, wie das Stipendium nicht nur ihre eigene berufliche Laufbahn nachhaltig verändert, sondern auch das Leben

ihrer gesamten Familie positiv beeinflusste. Ihr Erfahrungsbericht verdeutlichte die langfristige, oftmals generationsübergreifende Wirkung internationaler Mobilitätsprogramme und unterstrich die Relevanz einer starken Alumniarbeit in der Region.



Abbildung 2: Gruppenfoto

## Kulturelle Veranstaltungen der Deutschabteilung an der University of Cape Town (UCT)

**GERMAN SECTION**  
University of Cape Town

Wie jedes Jahr hat die German Section an der University of Cape Town (UCT) wieder eine Reihe von kulturellen Veranstaltungen organisiert.

### Languages Sing! (4. September 2025)

Dazu gehört die seit 2023 jährlich stattfindende Konzertreihe der Operngesangsstudierenden des South African College of Music (SACM), mit dem Titel Languages Sing!, unter Federführung von A/Prof Gesa Singer. In ihrer Funktion als course convenor für Deutsch, Italienisch und Französisch, welche am College angeboten werden, koordiniert sie diese Konzertreihe, zu der auch die jeweiligen diplomatischen Vertretungen eingeladen werden, mit großem Erfolg. Für die Studierenden bietet dies eine besondere Gelegenheit, ihr Talent sowie ihre Sprachfertigkeit vor einem breiten Publikum zu präsentieren. Hier kann man sich einen Eindruck davon verschaffen: [Languages Sing \(all files\)](#)



Einige Operngesangsstudierende, Repräsentantinnen des Deutschen Generalkonsulats Kapstadt, A/Prof Gesa Singer (2.v.r.), Violina Anguelov-Hobbs (r., Vocal Lecturer SACM)

Bei den "Medal Awards", der Auszeichnung der Jahrgangsbesten der School of Languages and Literatures (SLL), die am 27. August stattfand, haben einige Studierende von SACM mit ihren Gesangsdarstellungen ebenfalls zum festlichen Rahmen der Veranstaltung beigetragen.



Medal Awards mit Generalkonsulin Tanja Werheit, ausgezeichneten Deutsch-Studierenden, Friederike Heinz, DAAD-Lektorin (2.v.r.), GK Kanzler Karl-Heinz Schmitz.

### **German Cultural Day (3. Oktober 2025)**

Der German Cultural Day, der jährlich von der Deutschabteilung an UCT organisiert und dieses Jahr am 3. Oktober 2025 gefeiert wurde, lieferte mit faszinierenden kreativen Beiträgen der Studierenden wie einer eigenen Märchen-Adaption, Gedichtlesungen und szenischem Lesen sowie einem festlichen Ausklang eine willkommene Gelegenheit zum Austausch der Studierenden untereinander. Das Kulturangebot der Abteilung wurde dadurch belebt, diversifiziert, mit Studieninhalten verknüpft, und die Motivation der Beteiligten wurde ebenfalls beflügelt.



Dr Gwyndolen Ortner, dahiner Friederike Heinz und Mine Leyla (DAAD), Deutsch-Studierende 1.-3. Studienjahr und Honours der UCT.



3. Years students performing



Besuch beim Oktoberfest an der DSK

## Extrakurrikulare Aktivitäten DAAD

Darüber hinaus haben Friederike Heinz, DAAD Lektorin, und Mine Leyla, DAAD Assistenz, durch die Organisation von Filmvorführungen, einem regelmäßig stattfindenden Stammtisch sowie Exkursionen zur Vielfalt der kulturellen Angebote der German Section an UCT und zum Gespräch (auf Deutsch 😊) beigetragen.



Exkursion zum Konzert der Band Treptow in Stellenbosch, zusammen mit UWC und SU-Studierenden



Allen Beteiligten vielen Dank für die tolle Kollaboration und herzlichen Glückwunsch!

## Kochen als Kulturvermittlung

DORLE MEIER

DAAD-Sprachassistentin Stellenbosch University

### Eine kulinarische Reise durch Deutschland

Am 9. Oktober fand an der Stellenbosch Universität ein Kochabend statt, der von der diesjährigen DAAD-Sprachassistentin für die Studierenden des Deutschdepartments organisiert wurde. Rund 35 Studierende aus verschiedenen Studienjahren nahmen daran teil. Die Veranstaltung stand unter dem Motto einer kleinen kulinarischen Reise durch Deutschland und sollte den Teilnehmenden auf entspannte aber aktive Weise Einblicke in verschiedene regionale Küchen vermitteln.



Das Kochen erfolgte in Kleingruppen, die jeweils eines der drei ausgewählten Gerichte umsetzten. Mithilfe bereitgestellter Rezepte und Materialien bereiteten die Gruppen die einzelnen Speisen selbstständig zu, was den interaktiven Charakter des Abends stärkte und gemeinschaftliches Lernen förderte. Die Mischung aus dem gemeinsamen Kochen, den neuen Zubereitungstechniken und den landeskundlichen Hintergrundinformationen sorgte dabei für eine lebendige Atmosphäre.

Als Vorspeise wurde das norddeutsche Labskaus vorbereitet - ein traditionsreiches Gericht, das eng mit der maritimen Kultur und der Geschichte der norddeutschen Seefahrt verbunden ist. Für viele der anwesenden Studierenden war das Gericht vor allem optisch, aber auch geschmacklich neu und bot die Gelegenheit, grundlegende Aspekte der norddeutschen Küche kennenzulernen.

Die Hauptspeise führte in den Süden Deutschlands: Selbstgemachte Käsespätzle bildeten den zweiten Gang. Die Studierenden stellten den Teig eigenständig her und verarbeiteten ihn schließlich mit Spätzlepressen und -reiben, wodurch sie einen einen praktischen Einblick in grundlegende Aspekte der schwäbischen Kochtradition erhielten.

Den Abschluss bildete ein Dessert aus Roter Grütze, das als sogenannte *Schneewittchencreme* geschichtet wurde. Diese ostdeutsche Spezialität ergänzte das Menü um eine weitere regionale Komponente, zu der ebenfalls kurz historische und regionale Hintergründe erläutert wurden.



Nachdem alle Speisen fertig waren, wurde gemeinsam gegessen, probiert und über Geschmackserlebnisse diskutiert. Die Rückmeldungen der Studierenden waren durchweg positiv. Viele freuten sich darüber, Gerichte kennenzulernen, die sie vorher noch nie probiert hatten und zugleich etwas über deren kulturellen Hintergrund zu erfahren. Der Abend trug spürbar zur Gemeinschaft der Studierenden bei und bot einen abwechslungsreichen Zugang zur deutschen Kultur, der bei den Teilnehmenden noch lange in Erinnerung bleiben dürfte.

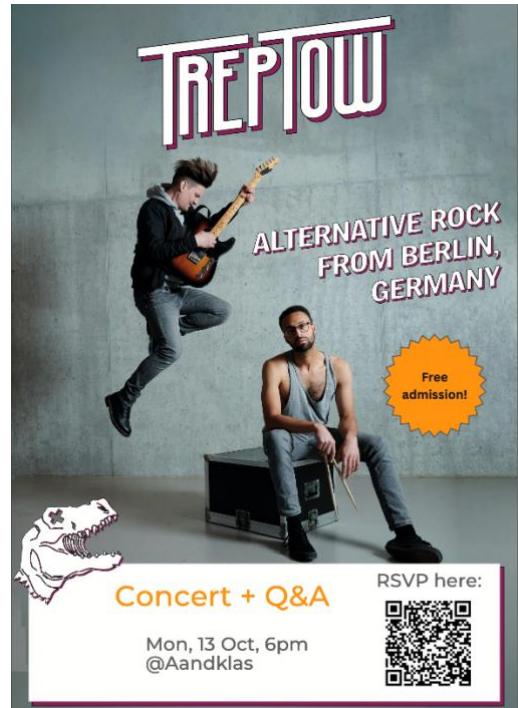
## Treptow-Konzert in Stellenbosch

LUKAS VALTIN

DAAD-Lektor Stellenbosch University

Den Anfang der extrakurrikularen Angebote Lukas Valtins machten in seinem ersten Jahr ein Filmabend ("Goodbye, Lenin") und ein Konzert des Berliner Rockduos *Treptow* mit anschließender Fragerunde, zu dem auch Studierende der UCT und der UWC eingeladen wurden.

Die Liedertexte wurden im Seminar anschließend für didaktische Aktivitäten verwendet, die dem Deutschstudium im 2. und 3. Jahr eine sehr aktuelle, unkonventionelle Unterrichtskomponente verliehen.



## Neuer DAAD-Lektor in Stellenbosch



Seit Februar 2025 ist Lukas Valtin als neuer DAAD-Lektor am Department of Modern Foreign Languages der Stellenbosch University aktiv. Er unterrichtet Sprach- und Literaturkurse in allen drei Undergraduate-Jahren, ist Ansprechpartner für DAAD-Stipendien, Repräsentant des DAAD in bildungspolitischen Angelegenheiten und organisiert extrakurrikulare Aktivitäten. Den Anfang dieser extrakurrikularen Angebote machten in seinem ersten Jahr ein Filmabend ("Goodbye, Lenin") und ein Konzert des Berliner Rockduos *Treptow* mit anschließender Fragerunde. Darüber hinaus hat er eine DAAD-Alumni-Konferenz in Kapstadt mitorganisiert, bei der sich – im Jahr des 100. Jubiläums des DAAD – rund 70 Alumni trafen.

Herr Valtin hat Deutsche Literatur, Englische Philologie und Europäische Literaturen an der Humboldt-Universität zu Berlin studiert und zuvor bereits an dieser, sowie der Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasilien, und der Hochschule für nachhaltige Entwicklung in Eberswalde, Deutschland, unterrichtet. Seine Forschungsinteressen sind u.a. die deutsch- und englischsprachige Gegenwartsliteratur, kulturwissenschaftliche Ansätze der Literaturwissenschaft, Utopien, postkoloniale Literaturen, die Diskursanalyse, sowie insbesondere das Schreiben von Christian Kracht und Juan S. Guse.

(LV)

## Neue DAAD-Lektorin in Kapstadt



Seit Februar 2025 ist Friederike Heinz DAAD-Lektorin an der *School of Languages and Literatures* der *University of Cape Town*. Sie hat Afrikawissenschaften, Deutsch als Fremdsprache und Erziehungswissenschaften in Berlin studiert und bereits während des Studiums Unterrichtserfahrung in Mexiko und Uganda gesammelt. Weitere Stationen führten sie als DAAD-Sprachassistentin nach Ghana sowie als Kurskoordinatorin und Dozentin an das IIK Bayreuth und an das Sprachenzentrum der Universität Bayreuth. Von 2014 bis 2019 war sie zudem als DAAD-Lektorin in Benin an der *Université d'Abomey-Calavi* tätig.

Zuletzt gab sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd im Studiengang Germanistik und Interkulturalität sozio-linguistische Seminare. Ergänzend dazu sammelte sie Berufserfahrung in der Entwicklungszusammenarbeit bei *Brot für die Welt* in Berlin. Ihre Lehr- und Forschungsinteressen liegen in der DaF-Didaktik, Mehrsprachigkeit, Gesprächsforschung sowie interkulturellen Kommunikation im postkolonialen Kontext. In ihrer neuen Position an der UCT möchte sie mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze zum Sprachenlernen sowie ihr Interesse für die Verknüpfung von Literatur und Theater im DaF-Kontext gezielt in die Hochschullehre und in didaktische Seminare einbringen. Zugleich setzt sie sich dafür ein, das DaF-Netzwerk in Südafrika und die regionale Vernetzung im subsaharischen Raum weiter zu stärken. (FH)

## Promotion für Diana Jordão da Cruz



Diana Jordão da Cruz ist promovierte Kulturwissenschaftlerin (TU Chemnitz, Universität Leipzig) und diplomierte Wirtschaftshispanistin. Sie ist Leiterin des Germanistischen Instituts der Fakultät für Wissenschaft und Technologie der Universität von São Tomé und Príncipe (seit 2017) und DAAD-Ortslektorin seit 2016. Ihr Forschungsinteresse bezieht sich auf DaF im lusophonen Afrika, DaF-Motivationsforschung im lusophonen Afrika und postcolonial studies. Außerdem initiierte sie SILAPP im Jahr 2023 (Internationales Symposium der deutschen Sprache in den portugiesischsprachigen Ländern). Das Foto zeigt sie bei der Feier zur Verteidigung ihrer Dissertation am 02.09.2025 an der TU Chemnitz, mit Betreuern und Kolleginnen.

(DJC)

---

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  
Isabell Pfaff, Karin Groenewald, Cleopatra Gota  
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

---

## Call for Contributions 2026

**Wir freuen uns auf Artikel und Beiträge  
für die nächste Ausgabe**

**Wissenschaftliche Artikel zur Sprach- und  
Literaturdidaktik bis 15. August 2026\***

**Beiträge aus dem und für den Unterricht,  
Beiträge zu Veranstaltungen oder Personen (gern mit Fotos),  
Rezensionen und Ankündigungen bis 15. September 2026  
an Dr Isabel dos Santos: [icds@sun.ac.za](mailto:icds@sun.ac.za)**

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

## CFP DAAD-Begegnungstagung in Nairobi 2026



Deutscher Akademischer Austauschdienst  
German Academic Exchange Service

**Der DAAD lädt in Zusammenarbeit mit seinem Beirat Germanistik sowie Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulgermanistik aus Ländern südlich der Sahara zu einer „Germanistischen Begegnungstagung“ ein:**

### **Begegnungstagung mit den Partnerländern südlich der Sahara**

#### **Germanistik(en) vernetzt: Herausforderungen und Zukunftsräume**

**31. August – 04. September 2026 in Nairobi**

**Die Begegnungstagung, die Germanistinnen und Germanisten aus den Ländern der Region südlich der Sahara sowie andere internationale Fachvertreterinnen und -vertreter zusammenbringt, soll ein Forum für den Austausch über fachpolitische, -wissenschaftliche und -didaktische Fragestellungen eröffnen, die sich – bei aller regionalen Vielfalt – und allen entsprechenden Unterschieden in der internationalen Germanistik stellen. Insbesondere soll die Tagung Impulse für die Deutschlehrkräfteausbildung, die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, für die regionale und überregionale Vernetzung sowie für den Aufbau und die Weiterentwicklung nachhaltiger Kooperationsprojekte geben.**

In vielen Ländern der Region stehen germanistische Institute aktuell vor großen Herausforderungen. Zu den wichtigsten Tendenzen zählen dabei: teilweise sehr hohe, teilweise sehr niedrige Studierendenzahlen in germanistischen Studiengängen, steigende Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache und damit nach Lehrkräftebildung in diesem Fach, die zunehmende Verbreitung digitaler Lehr-Lernformate und ein wachsender Bedarf an qualifizierten Lehrkräften. Vielerorts geht es darum, Curricula stärker an gesellschaftliche, kulturelle und berufliche Anforderungen anzupassen und gleichzeitig den Stellenwert der Germanistik einerseits in ihrem wissenschaftlichen Profil und andererseits mit Blick auf Kompetenzentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe sichtbar zu machen.

Vor dem Hintergrund dieser Situation ergeben sich zentrale Fragen: Wie kann die Germanistik in der Region gesellschaftlich noch relevanter positioniert werden? Welche Rolle übernimmt die Germanistik in der Lehrkräfteausbildung und wie kann diese gestärkt werden? Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte und Studierende, um den vielfältigen Anforderungen in Schule, Hochschule, Kultur- und Bildungsarbeit sowie in beruflichen Kontexten gerecht zu werden? Welches sind dringliche wissenschaftliche Fragestellungen und Perspektiven? Welche Zukunftsräume eröffnen sich durch Vernetzung, Internationalisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit? Und wie kann Nachwuchsförderung nachhaltig gestaltet werden? Antworten auf diese Fragen müssen ebenso vielseitig ausfallen wie die kontext- und länderspezifischen Profile der Germanistiken in der Region.

Für die Diskussion und den wissenschaftlichen Austausch bitten wir um die Einreichung von Kurzbeschreibungen (Abstracts) für 15-minütige Impulsvorträge zu folgenden Themenschwerpunkten:

**Schwerpunkt 1: Professionalisierung von Lehrkräften**

- Ausbildung und Qualifizierung von Deutschlehrkräften
- Curriculumsentwicklung im Bereich Deutsch als Fremdsprache
- Didaktisch-methodische Innovationen
- Digitale Lehr-Lernformate und damit verbundene Herausforderungen
- Stellenwert von KI in Studium und Unterricht
- Stärkung fachlicher, kultureller und didaktischer Kompetenzen, u.a. durch den Einsatz von Dhoch3
- Nachwuchsförderung im Bereich DaF/DaZ und Germanistik
- Kooperationen zwischen Hochschulen, Schulen und Mittlerorganisationen

**Schwerpunkt 2: Deutsch in Gesellschaft und Beruf**

- Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit und beruflicher Bildung
- Deutschkenntnisse als Schlüsselqualifikation in Wirtschaft, Kultur, Tourismus und Entwicklungszusammenarbeit
- Deutsch für akademische und berufliche Mobilität
- Praxisorientierung germanistischer Studiengänge
- Regionale Bedarfe und Perspektiven von Deutsch im Arbeitsmarkt
- Zusammenarbeit mit Institutionen, Unternehmen und NGOs

**Schwerpunkt 3: Germanistik und ihre gesellschaftliche Relevanz**

- Germanistik und nationale Sprachenpolitiken
- Germanistik zwischen Selbstverständnis und nationalen Wahrnehmungen
- Germanistik als Beitrag zu einer Kultur der Kritik, kultureller Teilhabe und gesellschaftlicher Reflexion
- Zwischen transkulturellen Verflechtungen und De/Kolonialität: deutschsprachige und afrikanische Medien, Literaturen, Künsten
- Germanistik zwischen Wissenschaft, Vermittlung und gesellschaftlichem Engagement
- Germanistik und Migrationsprozesse
- Literarische und kulturelle Gegenwartsdiagnosen in Afrika und/oder Europa in komparatistischer Perspektive
- Germanistik und Global Citizenship / Plurikulturalität

Im Mittelpunkt der Tagung stehen Arbeitsgruppen, in denen die durch Ihre Impulsstatements angestoßenen Themen vertiefend diskutiert und gemeinsame Perspektiven sowie Netzwerkinitiativen entwickelt werden können.

Einreichungen des wissenschaftlichen Nachwuchses sind ausdrücklich erwünscht. Interdisziplinäre und länderübergreifende Ansätze werden besonders begrüßt.

Die Tagungssprache ist Deutsch.



Wenn Sie als Germanist oder Germanistin, in der Deutschlehrkräfteausbildung oder in einem Fach mit Deutschlandschwerpunkt an einer Hochschule oder Forschungseinrichtung in einem Land südlich der Sahara oder in besonderen Fällen in Deutschland tätig sind und sich um eine Teilnahme bewerben möchten, senden Sie bitte Ihre Bewerbung mittels des Links zu einer Lime-Survey-Abfrage

<https://www.daad.de/surveys/428211?lang=de>

**bis zum 18.01.2026 (23.59 Uhr MEZ)**

- eine Skizze (max. 300 Wörter) Ihres Vorschlags für ein 15-minütiges Statement für eine Arbeitsgruppe oder für ein Poster
- und einen Lebenslauf oder kurze bio-bibliographische Informationen zu Ihrer Person als PDF.

Bitte geben Sie dabei auch an, welchem der oben genannten Themenfelder Sie Ihren Beitrag zuordnen möchten.

Bitte beachten Sie, dass nur Bewerbungen über oben genannten Link akzeptiert werden können. Eine Bewerbung per Mail ist nicht vorgesehen.

Die Auswahl der Beiträge erfolgt durch den Beirat Germanistik des DAAD. Sie erhalten im März 2026 Rückmeldung, ob Ihr Beitrag angenommen wurde.

Wenn Ihr Beitrag ins Programm aufgenommen wird, übernimmt der DAAD die Kosten für die Anreise und Ihren Aufenthalt in Nairobi vom 31.08.-4.9.2026.

Wir freuen uns auf Ihren Beitragsvorschlag.

Rückfragen richten Sie bitte an

Elke Hanusch oder Eva Thamm ([begegnungstagung@daad.de](mailto:begegnungstagung@daad.de))

Die Veranstaltung wird aus Mitteln des Auswärtigen Amtes finanziert.