



# IDV

## magazin

[ Nr. 105 • Juni 2024 ]

[ BERUF:  
DEUTSCHLEHRER/IN ]



# Für eine nachhaltige Zukunft: **Innovativ** und **digital**

ösd

## MIT UNSEREN TOOLS ZUM ERFOLG!

Besuchen Sie uns:    



### ANGSTREDUKTION:

Fertigkeiten verbessern durch konstantes Üben der Formate in einem stressfreien Kontext und Erlerntes in Prüfungssituationen leichter abrufen.



### INDIVIDUELLE LERNWEGE:

Besser auf die Bedürfnisse und Lernstile der Lernenden eingehen. Mit interaktiven Übungen und verschiedenen Lernformaten die Vorbereitung unterhaltsamer gestalten und die Motivation Ihrer Lernenden steigern.



### UMFASSENDE PRÜFUNGSVORBEREITUNG:

Durch spezifische Übungen, Lösungen, Kommentare und weiterführende Informationen sich mit den Prüfungsformaten vertraut machen.

NEU

## Digitaler Einstufungstest

Messen Sie ganz einfach den Lernfortschritt Ihrer Schüler:innen – mit unserem Tool zur Einstufung des Sprachniveaus: [einstufungstest.osd.at](https://einstufungstest.osd.at)

- Modellsatzbroschüren
- Test-Training digital
- Übungsmaterialien



Weitere Infos unter  
[osd.at/digital](https://osd.at/digital)  
oder QR-Code  
scannen

A1

A2

B1

B2

C1

C2



## Liebe Leser:innen,

**W**as bedeutete es heute eine Deutschlehrerin oder ein Deutschlehrer zu sein? Das Berufsfeld hat sich so schnell verändert wie noch nie und bleibt weiter dynamisch: Wachsendes Interesse an Deutsch und steigende Nachfrage bei Deutschkursen in den einen Ländern und Bereichen (vor allem in der Erwachsenenbildung und zum Zweck der Arbeitsmigration), Rückgänge in den Ländern, in denen Deutsch traditionell war, aber die Schülerzahlen sinken. Weltweiter Mangel an Lehrkräften und gleichzeitig völlig neue Möglichkeiten durch die fortschreitende Digitalisierung und virtuelle Klassenräume. Was heißt es in diesem Kontext als Deutschlehrer/in zu arbeiten? Warum habe ich diesen Beruf gewählt und warum liebe ich ihn. Was macht mir das Leben als Deutschlehrer/in schwer? Diese und andere Fragen zu ihrem Beruf stellten wir Kolleginnen und Kollegen in der ganzen Welt. Die Antworten haben uns gefreut, denn sie zeigen, mit wie viel Liebe und Passion Kolleginnen und Kollegen aus vier Kontinenten in ihrem Beruf arbeiten, wie offen sie in Albanien, Brasili-

en, Deutschland, Estland, Georgien, Indien, Indonesien, Pakistan, im Senegal und in Vietnam für neue Entwicklungen sind und wie kreativ sie digitale Innovationen in ihren Unterricht integriert haben. Doch sie sind sich auch der Herausforderungen und Schwierigkeiten bewusst, die sie genauer analysieren, und machen Vorschläge, damit der Beruf die Anerkennung findet, die er verdient. Hinzu kommen Ausblicke auf die neuesten Entwicklungen, Chancen und Herausforderungen, die sich auf die Berufspraxis von Deutschlehrenden in den kommenden Jahren auswirken werden. Wir danken den Kolleginnen und Kollegen, die sich an diesem Heft mit spannenden Beiträgen beteiligt haben, für Ihre oftmals sehr persönlichen Einblicke in ihren beruflichen Alltag, was sie motiviert und wie sie ihre Freude am Unterrichten von Deutsch erhalten. Das IDV-Magazin setzt mit diesem Heft Diskussionen fort, die bereits in den Nummern 97 (Deutsch für Fachkräfte), 100 (Unterrichten nach der Pandemie) und 104 (Künstliche Intelligenz im Unterricht) aus den Jahren 2020–2023 begonnen wurden.

*Matthias Jung  
Puneet Kaur*

## In dieser Ausgabe

Deutschlehrkraft heute: Entwicklungen, Herausforderungen, Chancen   Matthias Jung	5
Deutschlehrerin? Wie bitte?! Oder: Zwischen Umlauten und KI – Die Reise von zwei Deutschlehrerinnen durch die Sprachwelten der Zukunft   Fernanda Winter & Flavia Staudacher	10
Mehr als „Muttersprache“: Lehrkräfte mit einer anderen Erstsprache als Deutsch – oder warum Diversität im DaF/DaZ-Unterricht zählt   Annegret Middeke	15
Deutsch unterrichten in Albanien: Mehr als bloß Wörter und Grammatik vermitteln   Nicasia Picciano	21
Der DaF-Hybrid-Unterricht an Staatlichen Sprachschulen in Spanien   Isabel Hoffmann López	25
Beruf: Deutschlehrer/in in Georgien   Ketevan Muktiashvili	30
Der Deutschlehrerberuf im Senegal im Kontext der Digitalisierung   Cheikh Anta Babou	31
Deutschunterricht macht Spaß   Vidya Pingle	37
Deutschlehrer im digitalen Zeitalter: Anpassung an die Digitalisierung und Fortbildung durch den Deutschlehrerverband   Santiah Tiah	42
Was macht den Deutschlehrerberuf attraktiv und wie bleibt er es?   Katrin Saar	49
Deutschlehrerin in Pakistan   Shehla Riaz Khan	52
Zum Beruf des Deutschlehrens in den Post-Covid-Zeiten in Vietnam. Ein multiperspektivistischer Ansatz   Vo Thien Sa	53
Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)-Unterricht für Gegenwart und Zukunft   Annegret Middeke	60

## IDV – Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V.



<i>Präsident:</i> Benjamin Hedžić	hedzic@idvnetz.org
<i>Vizepräsidentin:</i> Monika Janicka	janicka@idvnetz.org
<i>Generalsekretärin:</i> Puneet Kaur	kaur@idvnetz.org
<i>Schatzmeisterin:</i> Veska Andrea Jónsdóttir	jonsdottir@idvnetz.org
<i>Schriftleiter:</i> Edvinas Šimulynas	simulynas@idvnetz.org
<i>Expertin Österreich:</i> Sonja Winklbauer	winklbauer@idvnetz.org
<i>Experte Deutschland:</i> Christoph Mohr	mohr@idvnetz.org
<i>Experte Deutschland:</i> Matthias Jung	jung@idvnetz.org
<i>Expertin Deutschland:</i> Anja Häusler	idv-haeusler@online.de
<i>Expertin Schweiz:</i> Liana Konstantinidou	konstantinidou@idvnetz.org
<i>Herausgegeben von:</i> Matthias Jung und Puneet Kaur	
<i>Redaktion:</i> Matthias Jung und Puneet Kaur	
<i>Grafikdesign:</i> Nora Blaževićiūtė   nora.blazeviciute@gmail.com	
<i>Für Werbeinserate im IDV-Magazin:</i> simulynas@idvnetz.org	

# Deutschlehrkraft heute: Entwicklungen, Herausforderungen, Chancen

MATTHIAS JUNG

Wahrscheinlich haben sich der Unterricht, die Aufgaben, die Anforderungen, aber auch die Möglichkeiten von Deutschlehrenden noch nie so schnell gewandelt wie in den letzten fünf Jahren. Dabei kommen drei mächtige Faktoren zusammen:

- der sich zunehmend verschärfende Mangel an DaF/DaZ-Lehrkräften weltweit und speziell in den deutschsprachigen Ländern, ausgelöst durch den enormen Bedarf an Sprachkursen zur sprachlichen Integration von Geflüchteten und ausländischen Arbeitskräften, die den Geburtenrückgang der letzten Jahrzehnte kompensieren sollen. Dieser Bedarf besteht in den DACH-Ländern sowohl im öffentlichen Schulwesen, in dem immer mehr Kinder, die nicht mit Deutsch aufgewachsen sind, befähigt werden müssen, dem Unterricht auf Deutsch zu folgen, als auch in der Erwachsenenbildung.
- die digitale Erweiterung der Unterrichtsoptionen durch virtuelle Klassenräume mit Zoom & Co. ab 2020, die infolge der Pandemie schlagartig und weltweit in die Unterrichtswirklichkeit einbrach
- die nur etwa zwei bis drei Jahre später folgende nächste Beschleunigung der digitalen Revolution durch generative Sprachmodelle wie ChatGPT u. a. als unmittelbar für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen anwendbare Form der Künstlichen Intelligent (KI).

Diese drei Entwicklungen verändern das Berufsbild wie die Berufsausübung von Deutschlehrenden nachhaltig: Gefragt sind zum einen neue Qualifikationen in digitaler ebenso wie in berufssprachlicher Hinsicht, wobei letztere Kompetenz auch eine qualitativ andere als früher in Zeiten von „Wirtschaftsdeutsch“ und „Deutsch für den Tourismus“ ist.

Zum anderen können Lehrkräfte mit dem während der Pandemie zum Alltag gewordenen Online-Live-Unterricht überall in der Welt unterrichten, d. h. da wo sie gerade gebraucht werden, egal wo sie wohnen. Auch Deutschlehrende können jetzt als „digitale Nomaden“ im Land ihrer Wahl leben, aber weltweit arbeiten, denn das Ende der Pandemie bedeutete keineswegs die generelle Rückkehr zum physischen Präsenzunterricht. Stattdessen nimmt der Unterricht im virtuellen Klassenraum aktuell wieder kontinuierlich zu, da man sich nun immer mehr bewusst wird, welche neuen Möglichkeiten der digitale Fernunterricht in vielen Konstellationen bietet, und ihn nicht mehr nur als Behelfslösung sieht. Dass Deutschlehrende weltweit hier permanent die neusten Entwicklungen in ihren Unterricht integrieren, zeigen nicht zuletzt die Berufsskizzen im vorliegenden Heft, in denen etwa Staudacher / Winter (Brasilien), Riaz Khan (Pakistan), Sa (Vietnam) oder Babou (Senegal) wie selbstverständlich auf die Nutzung von KI für den Deutschunterricht eingehen.

Und schließlich eröffnet der enorme Bedarf an qualifizierten Deutschlehrkräften, gerade in Kombination mit der Möglichkeit, den Beruf weltweit und unabhängig vom Wohnort auszuüben, neue Chancen, den finanziell oft viel zu wenig anerkannten Lehrberuf finanziell attraktiver zu gestalten.

## BERUFSVORBEREITENDER UND -BEGLEITENDER UNTERRICHT

In Zeiten der Fachkräftemobilität geht es nicht mehr um berufliche Kontakte mit Deutschsprachigen im Heimatland, sondern um die sprachliche Integration am Arbeitsplatz bei einem sehr breiten Spektrum von Berufen in den zielsprachlichen Ländern, nicht zuletzt im industriell-gewerblichen, handwerklichen oder Dienstleistungssektor bis hin zu Lehrkräften in Krankenhäusern, Pflegeheimen, Arztpraxen, Apotheken, Kindertagesstätten und Schulen.

Dabei kommen die Vorteile der neuen virtuellen Optionen in grenzüberschreitenden Programmen zur Gewinnung von ausländischen Fachkräften in besonderem Maße zur Geltung, unabhängig davon, ob die Sprachausbildung berufsbezogenen noch im Heimatland oder berufsbegleitend Kurse in den Zielsprachenländern erfolgt, in denen die Zugewanderten sprachlich in eine neue Arbeitswelt integriert werden sollen. Digitale Formate eröffnen die Möglichkeit, den Spracherwerb ortsunabhängig und arbeitsplatznah, berufs- oder ausbildungsbegleitend zu unterstützen. Das gab es früher nicht in dieser Breite, stellt aber auch ganz andere Anforderungen an die Lehrkräfte, die entsprechend mehr und individueller auf die Lernenden eingehen müssen.

Berufsbegleitendes Sprachlernen ist besonders effizient, wenn es sich zu Nutze macht, dass die Lernenden täglich in authentischen Situationen auf Deutsch kommunizieren, d. h. sie auch ohne Anleitung durch eine Lehrkraft viel lernen, aber vielleicht auch manche kulturellen Muster missverstehen und nicht intuitiv die strukturelle wie semantische Systematik bestimmter grammatisch-lexikalischer Phänomene durchblicken. Hier kommt es also sehr viel stärker als im berufsvorbereitenden Gruppenunterricht auf die individuelle Lernberatung an, so dass das sogenannte Sprachcoaching, aber auch die Unterstützung des spontanen Spracherwerbs am Arbeitsplatz durch die Kolleginnen und Kollegen, die Gestaltung des Arbeitsumfelds als Lernort und die Selbststeuerung bzw. die bewusstere Wahrnehmung des Lernprozesses in den Vordergrund rücken.

Ansätze sind hier zum einen das sogenannte kollegiale „Mentoring“, d. h. die Betreuung durch erfahrene und sprachlich sichere Personen am Arbeitsplatz, die jederzeit für kommunikative Hilfestellungen ansprechbar sind, auch wenn sie keine DaF/DaZ-Ausbildung haben. Zum anderen können (digitale) Lerntagebücher als (vor-)strukturierte Portfolios zum effektiveren Selbstlernen und Nacharbeiten des täglichen sprachlichen Inputs genutzt werden und als Anknüpfungspunkt für einen systematischeren sprachbegleitenden Unterricht durch eine ausgebildete Lehrkraft oder einen Sprachcoach dienen.

## HYBRIDE CURRICULA

Für Kolleginnen und Kollegen außerhalb des deutschen Sprachraums ist es schwierig, berufsbegleitende und berufsvorbereitende Kurse zu unterrichten, egal ob digital oder in Präsenz. Selbst wenn sie in Deutschland aufgewachsen sind, fehlt ihnen mehr als Lehrkräften in den DACH-Ländern der Zugang zur Arbeitswelt der Zielsprachenländer, soweit sie sich nicht im Bildungssystem abspielt. Wer vor Ort in Deutschland, Österreich oder der Schweiz ist, hat es viel leichter, sich mit dem jeweiligen Arbeitsumfeld der Lernenden vertraut zu machen, kann etwa die Firmen besuchen und mit den Mitarbeitenden im Betrieb sprechen. Spezielle arbeitsplatzbezogene Lernzielkataloge helfen dabei, zumindest berufsübergreifend sich den betrieblichen Realitäten und ihren kommunikativen Erfordernissen anzunähern (Bärenfänger et al. 2019).

Bis auf die große Gruppe der Fachkräfte in Krankenhäusern und Pflegeheimen, für deren Sprachausbildung sich eigene Lehrerfortbildungen, Lehrwerke und Sprachprüfungen finden lassen, sind die jeweiligen Zielgruppen vor Ort meist zu klein, als dass sich eine Spezialisierung im Heimatland lohnte.

Als Lösung bieten sich für die Fachkräftemobilität grenzüberschreitende hybride Curricula<sup>1</sup> an, d. h. Sprachausbildungsprogramme, die systematisch Präsenz- und Online-Unterricht, Lehrkräfte im Heimatland und Lehrkräfte in den Zielsprachenländern im Lehrplan verbinden, so dass sich folgende Zweiteilung ergibt: Vor der Ausreise unterrichten Lehrkräfte im Herkunftsland allgemeinsprachliches Deutsch und bereiten auf die entsprechenden allgemeinen B1-Prüfungen vor, die für die Visumserteilung gefordert werden. Nach der Einreise in das Zielland übernehmen Lehrkräfte, die in den deutschsprachigen Ländern leben die enger berufsbezogene Deutschvermittlung auf den höheren Stufen. Hybride Curricula eröffnen vielfältige weitere Möglichkeiten, die Inlands- und Auslandsperspektive zu verknüpfen, etwa auch in der grundüberschreitenden Lehrerbildung und Praktika. Ein solches Beispiel schildern Jung / Middeke (2023), bei dem Lehr-

<sup>1</sup> Zu curricularen Hybridunterricht vgl. auch den Bericht von Isabel Hoffmann Lopez im vorliegenden Heft.

amtsstudierende aus Deutschland, Online-Fachkräftekurse in Tunesien unterstützen.

## KÜNSTLICHE INTELLIGENZ

Die Herausforderungen im Rahmen der notwendigen sprachlichen Integration von Geflüchteten in den Arbeitsmarkt wie von gezielt direkt aus dem Ausland angeworbenen Fachkräften sind enorm. Helfen kann hier die Künstliche Intelligenz, die das Potenzial hat, den Lehrerberuf radikal zu verändern. Für den berufsbezogenen Unterricht, der früher irreführend *Fachsprachen*-Unterricht genannt wurde, als ginge es nur um die Spezialvokabeln eines bestimmten Faches, kann man etwa mit KI wunderbar im Unterricht nach Berufsfeldern binnendifferenzieren. Die KI produziert in Windeseile für Teilnehmende z. B. aus Bereichen wie Klimatechnik, IT oder Vertrieb, die nebeneinander im selben Kurs sitzen, Texte und Dialoge aus ihrem Arbeitsalltag, mit denen sie sich dann auseinandersetzen müssen. Generell hilft die KI Lehrkräften bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung (z. B. Korrekturen und Hausaufgaben), und auch die Schülerinnen und Schüler können dank KI mehr individuelle Unterstützung bekommen, indem ihnen ein nimmermüder KI-Bot an die Seite gestellt wird, der geduldig ihre Fragen beantwortet, Fehler korrigiert oder mit ihnen Dialoge übt. Mit KI verlieren übrigens auch die Kompetenzunterschiede zwischen Lehrkräften, die mit und in Deutsch aufgewachsen sind, und solchen, die es sich erst später als Fremdsprache angeeignet haben, an Bedeutung, da die KI Nachteile bei der Sprachkompetenz von nicht-erstsprachlichen Lehrkräften zum Teil wie etwa bei Korrekturen kompensieren kann.

Wie bei der digitalen Wende hin zum virtuellen Klassenzimmer in Corona-Zeiten droht die KI andererseits aber auch den Graben zwischen Lehrkräften und Lernenden, die Zugang zu den notwendigen Online-Diensten haben und denjenigen, denen die entsprechende Ausstattung, gute Internetverbindungen und finanziellen Möglichkeiten fehlen, weiter zu vergrößern, auch wenn derzeit noch die meisten KI-Dienste zumindest in einer Basisversion kostenlos zur Verfügung stehen und mit einem internetfähigen Mobiltelefon genutzt werden können. Wie gut, dass die Grundform des natürlichen wie des gesteuerten Spra-

chenlernens das Miteinandersprechen bleibt, ganz ohne irgendwelche Hilfsmittel.

## LEHRKRÄFTEMANGEL, GLOBALISIERUNG UND QUALITÄTSSICHERUNG

Die Gleichzeitigkeit von neuen Anforderungen und Mangel an Lehrkräften hat vielfältige Auswirkungen auf ihre Qualifizierung wie auch auf den Arbeitsmarkt für die Deutschvermittlung: Einerseits steigt die Vergütung der „Dienstleistung“ Deutschunterricht, andererseits können auch wenig qualifizierte Personen leichter Deutschstunden erteilen. Dadurch wird gleichzeitig die wirtschaftliche Konkurrenz angeheizt. Denn man kann mittlerweile unabhängig vom Wohnort weltweit digital unterrichten, aber natürlich auch in andere Länder ziehen, wo man bessere Verdienstmöglichkeiten und/oder Arbeitsbedingungen vorfindet. Das ist langfristig oder neuerdings sogar verstärkt temporär möglich: So bieten sich für Kurzaufenthalte insbesondere die Monate von Juni bis September an, in denen wegen Sommerkursen ein besonders hoher Bedarf an Lehrkräften besteht. Für Langfristaufenthalte sind die staatlich finanzierten sogenannten Integrationskurse für Menschen, die in den deutschsprachigen Ländern Schutz und eine sichere Zukunft suchen, besonders attraktiv. Hier sind beispielsweise in Deutschland die staatlich garantierten Honorare für diesen Kurstyp 2016 um ca. 75 % gestiegen und haben sich mittlerweile (Stand 2024) gegenüber dem Honorarsatz von 2015 deutlich mehr als verdoppelt.

Gleichzeitig vergrößern sich dadurch aber auch die Ungleichgewichte in der Bezahlung von Deutschlehrenden in der Erwachsenenbildung. Die Honorarsätze zwischen einem Hochpreis- und einem Niedrigpreisland unterscheiden sich bei gleich qualifizierten Lehrkräften oft um das Fünffache! Auch wenn man die stark abweichenden Lebenshaltungskosten berücksichtigt, verbleibt eine enorme Differenz. Durch die Ausbreitung des Unterrichts im virtuellen Klassenzimmer stehen die Lehrkräfte in den hochpreisigen Zielsprachenländern auf einmal in unmittelbarer Konkurrenz zu ihren Kolleginnen und Kollegen weltweit. Fachkräfteprogramme, in denen oft der Sprachunterricht zumindest zum Teil finanziert, gelegentlich so-

gar zusätzlich ein Zuschuss zu den Lebenshaltungskosten sowie die Flug- und Visumskosten komplett gezahlt werden, aber auch Sprachkursanbieter nutzen diese Kostenunterschiede naheliegenderweise aus, da sie ihrerseits unter einem Preis- und Konkurrenzdruck stehen. Ergebnis ist, dass Honorare für digitalen Unterricht in den Hochpreisländern nach unten und in den Niedrigpreisländern nach oben nivelliert werden. Das ist ein typischer Globalisierungsprozess, der zunächst in der Warenwirtschaft während der vergangenen Jahrzehnte zur Abwanderung ganzer Branchen in andere Länder geführt hat und der jetzt infolge der zunehmenden Digitalisierung auch entsprechend geeignete Dienstleistungsbereiche erfasst hat. Ein typisches Beispiel, das dem Sprachunterricht nahekommt, ist Übersetzen und Dolmetschen, wo es mittlerweile ebenfalls gleichgültig ist, in welchem Land man lebt.

Diese Tendenz zur weltweiten Preisangleichung auch bei kommunikativen Dienstleistungen ist Fluch und Segen zugleich: Sie verbessert weltweit die Einkommensmöglichkeiten von Lehrkräften, nicht zuletzt aufgrund der großen Flexibilität, die die Digitalisierung eröffnet. Auch wer im staatlichen Schulsystem, in einem ganz anderen Beruf oder nur in Teilzeit arbeitet, kann sein Gehalt mit ein paar internationalen, besser bezahlten Unterrichtseinheiten aufbessern, die zudem Abwechslung und interessante Herausforderungen bedeuten, da man es auf einmal mit ganz anderen Zielgruppen und Ländern als den eigenen zu tun hat (vgl. den Beitrag von Staudacher / Winter in diesem Heft). Idealerweise leistet die Digitalisierung wie hier einen Beitrag zur Lösung des Lehrermangels, soweit es sich um ein Problem der „Ressourcenallokation“ handelt: Potenziell verfügbare Lehrkräfte, die früher zur falschen Zeit am falschen Ort waren, können so zusätzlich gewonnen werden.

Wesentlicher Faktor für die Möglichkeit, weltweit zu unterrichten, ist die Qualifikation der betreffenden Lehrkräfte. Der hohe Bedarf an Deutschlehrenden in Kombination mit der profitorientierten Verlockung, die weltweit niedrigsten Honorarsätze zu bezahlen, scheinen nichts Gutes für die Qualität des globalisierten Deutschunterrichts zu verheißen, zumal erfolgreicher digitaler Unterricht zusätzliche Kompetenzen und technische Rahmenbedin-

gungen erfordert, ohne die seine Lernergebnisse nicht mit dem Präsenzunterricht mithalten können. Wer allerdings von den höheren Honoraren in den Zielsprachenländern profitieren möchte, muss auch die dafür erwarteten höheren didaktischen wie sprachlichen Kompetenzen erfüllen, was wiederum die Fortbildungsmotivation erhöhen dürfte. Und wie bereits geschildert, können gut qualifizierte Lehrkräfte jetzt zusätzliche Stunden online erteilen, und Aufenthalte in den Zielsprachenländern können auch ohne Stipendien als „Work & Travel“ selbständig finanziert und organisiert werden.

## MUTTERSPRACHLICHE KOMPETENZ ALS QUALITÄTSMERKMAL?

Im digitalen Zeitalter und einer globalisierten, durch vermehrte Migration charakterisierten Welt treten zunehmend Lehrkräfte in direkte Konkurrenz, die vorher durch Ländergrenzen in ihrem Berufsalltag weitgehend voneinander getrennt waren. Damit kommt auch Bewegung in eine normative Vorstellung, die selten hinterfragt wurde: „Muttersprachliche“ Lehrkräfte seien Lehrkräften mit ausländischer Deutschlernbiographie überlegen. Diese Annahme war zwar schon immer viel zu undifferenziert (vgl. hierzu den Beitrag von Annegret Middeke in diesem Heft). So hat eine groß angelegte sozialwissenschaftliche Studie für den Bereich zu Erfolgsfaktoren für Integrationskurse in Deutschland sogar ergeben, dass der Migrationshintergrund von Lehrkräften einen positiven Einfluss auf das Sprachenlernen haben kann (Scheible / Rother 2017).

Die Migrationsbewegungen seit den 1950er Jahren des vorigen Jahrhunderts und nicht zuletzt der aktuelle Lehrermangel beschleunigen eine Neubewertung dieser naiven Überzeugung auf breiter Front. In den Zielsprachenländern gibt es mittlerweile einen breiten Übergangsbereich von Lehrkräften, für die Deutsch Muttersprache im nativen Sinne ist, anderen für die sie die Zweitsprache darstellt, in der sie die meiste Zeit aufgewachsen sind und sich in Alltag, Schule und Beruf bewegen, während wieder andere Deutsch als Fremdsprache ursprünglich in ihrem Heimatland studiert haben. Sie sprechen Deutsch auf einem Niveau, das laut GER meist C2 beträgt, mit einem leichten, nur für Fachkundige oder einem für jeden

als „ausländisch“ identifizierbaren Akzent oder können als perfekt bilingual angesehen werden. In den öffentlich geförderten Integrationskursen in Deutschland dürften rund 50 % der über ca. 6.000 aktiven Lehrkräfte nicht in Deutschland aufgewachsen sein<sup>2</sup>. Für die Zulassung als Lehrkraft in diesem Kurstyp wird ein abgeschlossenes Studium in einem deutschsprachigen Land und je nach Studienrichtung und Unterrichtserfahrung eine zusätzliche DaF/DaZ-Qualifikation benötigt. Wer im Ausland studiert hat, benötigt unabhängig von seiner Staatsbürgerschaft zusätzlich einen anerkannten C2-Nachweis, wenn er Kurse bis zum Niveau C1 unterrichten will.

Die Realität sieht mittlerweile so aus, dass in den DACH-Ländern der Anteil der Lehrkräfte, für die Deutsch eine im Bildungssystem erlernte „Fremdsprache“ oder eine Zweitsprache ist, in der sie größtenteils in Schule und Alltag aufgewachsen sind – was übrigens einschließt, dass ihre Sprachkompetenz in der Zweitsprache meist deutlich umfassender ist als in der „Muttersprache“, die sie manchmal nur noch mit Akzent sprechen – steigt. Das gilt erst recht für den digitalen Sprachunterricht, für den zusätzlich weltweit Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Das Positive an dieser Entwicklung, die es verdient, genauer untersucht zu werden, ist, dass die Kompetenz von Kolleginnen und Kollegen immer weniger nach ihrem Akzent und gelegentlichen Fehlern bewertet wird, sondern nach didaktischen Kriterien und dem Lernerfolg, den die betreffenden Kolleginnen und Kollegen erzielen. Unabhängig davon bleibt die hohe Kompetenz in der gelehrten Sprache, abhängig von dem unterrichteten Sprachniveau wichtig.

## FAZIT UND AUSBLICK

Die oben beschriebenen neuen Entwicklungen sind in vollem Gang und stehen nicht zufällig auch im Fokus der online veranstalteten IDV-Kontinentaltagung Lateinamerika am 22.06.2024 unter dem Motto „(Fort-)Bildung, Mobilität, Inklusion“ oder der Jahrestagung Deutsch als

Fremd- und Zweitsprache des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) mit dem Titel „Zukunftskompetenz Deutsch“ vom 9.-12.10.2024 in Göttingen sowie weiterer Tagungen von Deutschlehrer- und Fremdsprachenlehrerverbänden wie dem FIPLV in aller Welt. Das heißt aber nicht, dass es keinen Präsenzunterricht mehr geben wird, dass nur noch Fachkräfte unterrichtet werden oder die Zahl der Deutschlehrenden, von einem KI-Bot willig assistiert, demnächst den Bedarf deckt. Auch werden sich die insgesamt mangelnde Anerkennung von DaF/DaZ-Lehrkräften im Hinblick auf Bezahlung und Arbeitsbedingungen oder die Überschätzung einer „akzentfreien“ Deutschkompetenz nicht von heute auf morgen ändern. Infolge aktueller Trends könnten sogar die Gräben zwischen privilegierten und weniger privilegierten Kolleginnen und Kollegen bzw. Lernerinnen und Lernern vertieft, Arbeitsplätze durch KI wegrationalisiert oder durch Lohndumping die Ausbeutung erhöht werden.

Läuft es gut, bietet die neue DaF/DaZ-Welt den Lehrkräften dagegen mehr interessante Berufsmöglichkeiten und ein verbessertes Einkommen, rücken Kolleginnen und Kollegen weltweit auf Augenhöhe enger zusammen, weil sie dank hybrider, länder- und institutionenübergreifender Curricula im selbstverständlichen digitalen Austausch stehen oder sich dank gesteigerter Fachkräftemobilität, die auch für Lehrende gelten sollte, häufiger persönlich begegnen und idealerweise bei spannenden neuen Inhalten und Projekten, etwa aus dem großen Feld der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zusammenarbeiten (vgl. den Beitrag von Middeke zum Thema BNE in diesem Heft). Wer die im vorliegenden Heft versammelten Schlaglichter auf das Berufsbild Deutschlehrende weltweit, die Einblicke in persönliche Motivationen und die Beispiele für das hohe Engagement der Deutschlehrenden in aller Welt liest, kann optimistisch sein, dass solche Kolleginnen und Kollegen, stellvertretend für viele, die neuen Herausforderungen zu meistern und die Chancen zu nutzen wissen.

<sup>2</sup> Leider werden hier keine genauen Zahlen erhoben, lediglich die ausländische Staatsangehörigkeit wird erfasst, viele der Lehrkräfte haben aber mittlerweile die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen. Auch ist unklar, wie viele der beim Bundesamt für Migration und Flüchtlingen zugelassenen Lehrkräfte tatsächlich (noch) aktiv in Deutschland unterrichten.

## LITERATUR

Bärenfänger, Olaf / Nitsche, Nadja / Plassmann, Sibylle (2019): Berufsbezogene Deutschsprachförderung – Lernziele. Herausgegeben von der telc gGmbH. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/lernzielkatalog-spezial-und-basisberufssprachkurse.html?nn=282388>.

Jung, Matthias (2017): Sprachliche Förderung von Flüchtlingen und Migranten. Kontinuitäten und Diskontinuitäten seit den 70er Jahren. In: Heiner Barz (Hg.): Flüchtlinge willkommen und dann? Die Flüchtlingskrise als Herausforderung für Gesellschaft und Bildung. Düsseldorf: University Press, 41–63.

Jung, Matthias / Middeke, Annegret (2023): Chancen hybrider Sprachbildungsprojekte in der internationalen Arbeitskräftemobilität. In: Martina Kofer / Karin Becker (Hgg.): Berufsbildender Deutschunterricht im Kontext von Migration und Einwanderung. Münster: Waxmann, 107–120. Online zugänglich unter: <https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&buchnr=4794>.

Scheible, Jana A. / Rother, Nina (2017): Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten. Bundesamt für Migration und Forschung (BAMF), Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl, Working Paper 72. Online abrufbar unter: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp72-erfolgreich-deutsch-lernen-wie.pdf>.

## BIO-INFO

Dr. Matthias Jung ist Geschäftsführender Vorstand des Instituts für Internationale Kommunikation e. V. (IIK) in Düsseldorf und Berlin und Vorsitzender des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF) an der Universität Göttingen. Er interessiert sich aktuell besonders für alles Digitale sowie Fachkräfteprogramme und berufssprachlichen Unterricht. BAMF-Lernzielkatalog.

# Deutschlehrerin? Wie bitte?! Oder: Zwischen Umlauten und KI – Die Reise von zwei Deutschlehrerinnen durch die Sprachwelten der Zukunft

FERNANDA WINTER & FLAVIA STAUDACHER

Immer wieder werden wir gefragt, wie wir Deutschlehrerinnen geworden sind. Unsere ehrliche Antwort? Es war wohl das größte Missverständnis unseres Lebens! „Deutschlehrerin? Wie bitte?!“ Das war nicht unbedingt unser Plan A, B oder sogar C. Aber hier stehen wir nun, zwischen Eszett, Umlauten und der digitalen Unterrichtsrevolution, und wir könnten nicht glücklicher sein.

## WARUM DEUTSCHLEHRERIN?

Flavia beantwortet die Frage mit einem Schmunzeln: „Das ist eine gute Frage, und die Antwort ist genauso unkonventionell wie mein Weg hierher. Ich erinnere mich noch, wie ich als Kind davon träumte, Ärztin oder Hundetrainerin zu werden – aber Deutschlehrerin? Das war nicht einmal auf meinem Radar. Doch das Leben hat einen seltsamen

Sinn für Humor, und so fand ich mich plötzlich in einem Klassenzimmer wieder, umgeben von aufgeregten Schülerinnen und Schülern und der Herausforderung, die deutsche Sprache zu entwirren. Als ich 1997 zum ersten Mal nach Deutschland geflogen bin, um drei Monate zu bleiben und einen Deutschkurs zu besuchen, konnte ich mir nicht vorstellen, dass ich eines Tages die Sprache unterrichten würde. Nach einem Studium der Kulturwissenschaften, einer Ausbildung als Ergotherapeutin und vielen Jahren Arbeit als Gruppenleiterin in einer Einrichtung für Menschen mit Behinderung habe ich mich – knapp 20 Jahre später – als Quereinsteigerin getraut, Deutsch zu unterrichten. Die Liebe zur deutschen Sprache kam nicht als Blitz aus heiterem Himmel, sondern eher wie ein sanfter Regenschauer – leise, aber durchdringend. Mein Weg zur Deutschlehrerin war vielleicht nicht so geradlinig wie

die Konjunktion „und“, aber es war definitiv der Weg des Herzens. Es begann mit einer Faszination für die logische, aber gleichzeitig poetische Struktur der deutschen Sprache und endete damit, dass ich meine Leidenschaft mit anderen teilen wollte. Als ich mich entschied, meine Begeisterung zu teilen, wurde aus einem zufälligen Lehrerberuf eine leidenschaftliche Berufung.“

Fernanda hingegen erwidert mit einer nachdenklichen Miene: „Warum Deutschlehrerin? Diese Frage lässt sich nicht so schlicht und gerade beantworten, denn sie benötigt das Stellen einer noch grundsätzlicheren Frage: ‚Warum Deutsch?‘. Als Brasilianerin hatte ich kaum Kontakt mit der deutschen Sprache oder Kultur, außer ein paar kurzen und vagen Äußerungen meiner Familie mütterlicherseits über unsere deutschen Vorfahren, die vermutlich Ende des neunzehnten Jahrhunderts nach Brasilien eingewandert sind. Die Geschichte klang ohnehin immer so unpräzise und weit entfernt von meiner Realität, dass ich als Kind oder Jugendliche einfach keine Gedanken zum Thema gemacht habe – was habe ich überhaupt zu tun mit meinem Urgroßvater, der aus irgendwelchem ungeklärten Grund aus Deutschland geflohen ist? – Mich interessierte als Jugendliche vielmehr die Verbesserung der sozialpolitischen Aspekte meines Landes und wie ich meinen Beitrag dazu leisten konnte. Aber ironischerweise kam ich aus genau diesem Grund wieder in Kontakt zu Deutschland. 2006 habe ich mit 16 an einem Projekt des Bildungs- und Gesundheitsministeriums in Partnerschaft mit UNICEF teilgenommen, das *Saúde e Prevenção nas Escolas* (‚Gesundheit und Vorbeugung in den Schulen‘) hieß. Mit Begeisterung und Engagement hatte ich die Möglichkeit, mich mit Jugendlichen aus ganz Brasilien über Themen wie Sexualität, sexuell übertragene Krankheiten und Schwangerschaft von Minderjährigen auszutauschen. Diese freiwillige Arbeit führte mich dazu, 2007 die jungen Menschen aus Brasilien in einer Jugendsitzung in Deutschland zu vertreten. Damals konnte ich nur Portugiesisch und ein selbst gelerntes Englisch sprechen, aber ich wusste nicht mal, wie man sich auf Deutsch begrüßt. Nichtsdestotrotz war ich nach zwanzig Tagen in Mecklenburg-Vorpommern in den Klang der deutschen Sprache verliebt. Nachdem ich zurück in Brasilien war, begann ich Deutsch zu lernen und habe niemals aufgehört.

Nun komme ich letztendlich zur ursprünglichen Frage: ‚Warum Deutschlehrerin‘. Meine akademische Laufbahn ging eigentlich nicht in Richtung Sprachen. Nach dem *Vestibular*, die brasilianische Version des Abiturs, entschied ich mich für ein allgemeines Studium im Bereich Geisteswissenschaften und erstaunlicherweise wählte ich nach dem Abschluss der allgemeinen Bildung Religionswissenschaft mit Schwerpunkt auf Religionsphilosophie. Da kam ich wieder in Kontakt zur deutschen Sprache durch die Werke der deutschen Philosophen. Ein Wintersemester an der Universität Passau und ein Winterkurs des DAAD an der Universität Freiburg während meines Bachelors waren der Endspurt zu meiner Entscheidung, Deutschlehrerin zu werden, damals als Nebenjob.

Ich habe mich beim Werther Institut in Juiz de Fora als Deutschlehrerin beworben und wurde 2015 als Lehrkraft des Instituts angenommen. Ich habe parallel zu meinem Masterstudium und Promotion in Religionsphilosophie weiter Deutsch als Fremdsprache unterrichtet und trotz der Möglichkeit, an der Universität Karriere zu machen, war es mir klar, was mir richtig Freude brachte und welchen Beruf ich leidenschaftlich ausüben konnte: Deutschlehrerin.“

## **WILLKOMMEN ZUR NEUEN NORMALITÄT: LEHREN UND LERNEN NACH DER PANDEMIE**

Als wir beiden in den vier Wänden des Werther-Instituts angefangen haben, Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten, hätten wir nicht denken können, wie schnell und kräftig sich das Lehren und Lernen während und nach der Pandemie verwandeln würden. Sowohl virtuelle Klassenzimmer als auch digitale Tafeln, Bücher und Medien im Allgemeinen waren zwar vor 2020 schon Teil der Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts, aber keiner hat gedacht, dass innerhalb weniger Monate diese *Tools* als unverzichtbare Instrumente in den Unterricht einbezogen würden.

Die Pandemie hat nicht nur den Verlauf der Digitalisierung im Unterricht beschleunigt, sondern auch verschiedene Herausforderungen zu den virtuellen Klassenräumen gebracht. Da physische Räume keine Rolle mehr spielten, mussten wir didaktische Prinzipien wie „Bewegung im

Klassenzimmer“ und „Lernen mit dem Körper“ an die digitale Welt anpassen. Anfangs waren wir vorsichtig und etwa unsicher: „Werden sich die Lernenden an das digitale Lernen anpassen?“; „Sollten wir komplett auf gedrucktes Material verzichten?“; „Wie können wir Gruppenarbeit im Online-Klassenzimmer gestalten?“; „Wie gehen wir mit Leistungsbeurteilung um?“, dies waren einige unserer zahlreichen Fragen. Zum Glück waren wir nicht allein und plötzlich hat sich eine Art Netzwerk der DaF-Lehrenden entwickelt, das uns ermöglicht hat, einander zu unterstützen und neue Fortbildungen und Meetings zum Thema zu entdecken. Nie war die Kommunikation zwischen Lehrkräften so stark und praktisch dank WhatsApp, Zoom, Google-Meetings und auch der traditionellen E-Mail. Nach einem Jahr fühlten wir uns schon wohl mit der „neuen Normalität“.

Aber das Beste kommt noch: Mit der Digitalisierung wurde auch eine Partnerschaft zwischen Instituten und Lehrern weltweit möglich und seit 2022 konnten wir vom Werther Institut als Partnerinstitut des IIK in Deutschland in internationalen Projekten unterrichten. Aktuell arbeiten wir als Lehrkraft des Triple-Win-Projekts und leiten Deutschkurse für tunesische Pflegekräfte. Früher konnten wir uns gar nicht vorstellen, von Brasilien aus Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Ländern die deutsche Sprache beizubringen. Klingt doch spannend, oder?

## DIE DIGITALE WELT ALS NEUES KLASSENZIMMER

Das Leben als Deutschlehrerin ist ein Balanceakt zwischen Tradition und Innovation. Virtuelle Klassenzimmer, Zoom-Meetings und die fortschreitende KI-Unterstützung stellen dabei die Eckpfeiler unseres modernen Lehrrepertoires dar – das sind unsere neuen Werkzeuge im Arsenal, das es uns ermöglicht, die Lehre auf ein neues Niveau zu heben.

In diesem digitalen Klassenzimmer sind wir nicht nur Lehrerinnen, sondern auch Navigatoren durch die digitalen Wellen des Lernens. Die Vielfalt an Werkzeugen (wie z. B. Zumpad, Wordwall, Talkpal, Learningapps, Kahoot oder Quizlet) eröffnet uns die Chance, den Unterricht nicht nur effizienter, sondern auch zugänglicher zu gestalten.



Bild 1: Logos

## ENTWICKLUNGEN, SORGEN UND CHANCEN

Ach, die Achterbahn des Deutschunterrichts! Einerseits sorgt sich manch eine Lehrkraft wegen der Übermacht der Technologie, während andere die Chancen in den Weiten des Cyberspace sehen.

Die Idee, dass eine künstliche Intelligenz unseren Platz einnehmen könnte, klingt fast wie der Plot eines Science-Fiction-Romans. Wir sollten KI als unseren treuen Assistenten sehen, der uns die mühsamen Aufgaben abnimmt, damit wir uns auf die wirklich wichtigen Dinge konzentrieren können: den lebendigen Austausch, die individuelle Betreuung und die Inspiration der Schülerinnen und Schüler. KI ist ein bisschen wie ein persönlicher Assistent, nur intelligenter und ohne Kaffeepflicht.

KI kann den Lehrer nicht ersetzen. In einer Welt von Algorithmen und Codes bleibt die menschliche Note unersetzlich. Die Fähigkeit, auf individuelle Bedürfnisse einzugehen, Humor in den Unterricht zu bringen und eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen – das sind die Dinge, die KI nicht leisten kann. Virtuelle Klassenzimmer und Zoom-Meetings bieten die Freiheit, grenzenlosen Raum für interaktiven Austausch zu schaffen, während sie uns gleichzeitig die Möglichkeit geben, persönliche Verbindungen in die Ferne zu knüpfen (stellen Sie sich vor, wir sind zwei Brasilianerinnen, die Schülern in Tunesien Deutsch beibringen!). Und die KI-Unterstützung fungiert dabei als unsichtbarer Begleiter, der uns in der Bewältigung von Routineaufgaben unterstützt, damit wir uns intensiver auf die individuellen Wünsche und Fragen



Bild 2: KI generiertes Bild

unserer Schülerinnen und Schüler konzentrieren können. Der Punkt ist nun, wie wir die Tradition mit den Möglichkeiten der Zukunft verweben.

Wir sehen das moderne Klassenzimmer als ein faszinierendes Orchester, in dem neue digitale Werkzeuge nicht nur Instrumente sind, sondern ihre eigene Dynamik und Lebendigkeit einbringen. Wir können zum Beispiel Texte und Aufgabe mit Hilfe von ChatGPT generieren, mit Revoicer oder ElevenLabs Audios erzeugen, mit Zumpad Texte korrigieren usw.

Diese Technologien spielen wie wohlkomponierte Noten in einem musikalischen Meisterwerk, wobei jede von ihnen eine harmonische Rolle im großen Ganzen einnimmt. In dieser klangvollen Inszenierung sind wir, die Lehrenden, die Dirigenten dieses Orchesters. Unsere Aufgabe besteht darin, die verschiedenen Instrumente, sprich: die digitalen Werkzeuge und künstlichen Intelligenzen, so zu koordinieren, dass sie ein harmonisches Gesamtbild ergeben. Das digitale Klassenzimmer wird somit zu einem interaktiven Spielfeld, auf dem Tradition und Innovation in einem eleganten, synchronen Tanz miteinander verschmelzen.

Genauso wie ein Orchestermeister die Balance zwischen den einzelnen Instrumenten findet, balancieren wir als

Lehrkräfte die traditionellen Lehrmethoden mit den modernen Technologien aus. Das Resultat ist eine melodische Unterrichtsumgebung, in der die Stärken jeder Komponente zur Geltung kommen und gemeinsam ein beeindruckendes Stück Sprachunterricht gestalten. Unsere Reise durch die Welt der Künstlichen Intelligenz zeigt uns, dass die wahre Magie in der Zusammenarbeit liegt. Die Fähigkeiten von KI können den Unterricht bereichern, aber der Lehrer bzw. die Lehrerin bleibt der Dirigent des Sprachorchesters.

## KÜNSTLICHE INTELLIGENZ ALS UNSER TREUER LEHRERASSISTENT

Oder, wie wir ihn liebevoll nennen, unseren digitalen Co-Piloten im Klassenzimmer. Flavia teilt mit Begeisterung ihre Erfahrungen: „KI kann uns auf vielfältige Weise unterstützen, insbesondere indem sie uns bei Routineaufgaben unter die Arme greift. Persönlich nutze ich KI für die Erstellung von Konversationsfragen zu einem bestimmten Thema oder für die Entwicklung von Texten mit spezifischen Strukturen und Wortschatz, wie zum Beispiel dem Perfekt, oder von medizinischem Vokabular. Darüber hinaus habe ich mithilfe von KI präzise Audiodateien mit bestimmten grammatischen Konstruktionen entworfen.“ Die Möglichkeiten scheinen schier endlos zu sein, und die Bandbreite an Funktionen ist wahrlich bemerkenswert.

Ein kleiner Tipp, den wir gerne teilen, damit Sie das Beste aus der KI herausholen können: Das „Prompt“, also Ihre Eingabe, sollte so akkurat wie möglich sein. Bestimmen Sie das Niveau Ihrer Lernenden, definieren Sie klar Ihre Rolle als DaF-Lehrkraft, wählen Sie den gewünschten Tonfall (respektvoll, formell, freundlich, lustig...), entscheiden Sie sich für einen Stil (beschreibend, dialogisch, überzeugend...), und geben Sie Ihr Ziel genau vor (die Nutzung einer Struktur zu zeigen, etwas zu erklären oder eine Übung bzw. einen Text zu generieren). Auf diese Weise können Sie sicherstellen, dass die KI Ihnen genau das liefert, was Sie benötigen, um einen maßgeschneiderten und effektiven Unterricht zu gestalten.

Der digitale Co-Pilot wird somit zu einem unverzichtbaren Werkzeug in unserem pädagogischen Repertoire. Mit präziser Anleitung und klaren Vorgaben werden wir Zeu-



Bild 3: Zoom Bild mit Infos zu den Autorinnen

gen einer nahtlosen Integration von KI in den Bildungsprozess. Diese Technologie ermöglicht es uns, Lehrinhalte auf innovative Weise zu gestalten und den Unterricht individuell an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. So öffnen sich neue Horizonte im Bildungsbereich, in denen die Symbiose von menschlichem Einfühlungsvermögen und künstlicher Intelligenz zu einem erfolgreichen Lehransatz führt.

## NOCH UNENTDECKTE POTENZIALE

Wir können feststellen, dass viele Lernende das volle Potenzial von KI noch nicht erkannt haben. Einige setzen KI ein, um Texte für den Unterricht zu verfassen, was zwar eine kreative Nutzung, aber möglicherweise nicht die effektivste Anwendung ist, um eine Sprache zu lernen.

Sie könnten KI als Deutsch-Tutor nutzen: eine Möglichkeit, die deutsche Sprache auf eine informative und strukturierte Weise zu erlernen und kleine Anregungen zu bekommen. Oder um Vokabeln zu trainieren und sogar, um selbst geschriebene Texte zu korrigieren. KI kann erklären und obendrein komplexe Grammatikregeln in verständliche Konversationen einbetten. KI-basierte Chatbots ermöglichen den Lernenden die praktische Anwendung ihrer Sprachkenntnisse in simulierten Konversationen. Diese interaktiven Werkzeuge bieten sofortiges Feedback und helfen ihnen, ihre sprachlichen Fähigkeiten in einer realistischen Umgebung zu verbessern. Zudem stehen Sprachenlernende oft zögerlich vor der Herausforderung, sich auszudrücken, getrieben von der Angst vor möglichen

Fehlern. Es entsteht eine Lernumgebung ohne den ständigen Druck der Beurteilung. Diese angstfreie Zone ermutigt zu Experimenten und fördert eine aktive Teilnahme am Spracherwerb. Hier werden Fehler nicht als Hürden betrachtet, sondern als unverzichtbare Schritte auf dem Weg zu einer fließenden Sprachbeherrschung – eine Melodie, die von der KI mit sanftem Taktgefühl geleitet wird.

## WARUM WIR KEINE ANGST VOR KI HABEN?

KI kann nicht unsere Rolle als inspirierende Begleiter und kreative Mentoren ersetzen. Wir sind die Herzschläge im Rhythmus des Deutschunterrichts. Die Lernenden dürfen und sollen durch die digitale Welt navigieren, als wären sie in einem Sprachabenteuer, und wir sind ihr Begleiter, der die Karte überprüft. KI ist nicht nur ein Tool, sondern ein Teil unseres Teams. Sie übernimmt die Routine, während wir uns auf das Wesentliche konzentrieren: die Lernenden anzuregen und die Leidenschaft für die deutsche Sprache zu entfachen. Zwischen den Zeilen der Grammatik und den Umlauten liegt eine Welt, die darauf wartet, entdeckt zu werden. Deutsch lernen nur mit KI? Nun, das ist wie bei einem Satz ohne Verb: Es fehlt etwas.

Also, liebe Kolleginnen und Kollegen, schnallen Sie sich an: Der Deutschunterricht ist eine gemeinsame Reise durch das Universum der Wörter und der neuen Medien. Es ist eine ab und an turbulente, aber stets lehrreiche und vor allem unterhaltsame Fahrt durch die Welt der deutschen Sprache! In diesem Sinne, auf zu neuen Horizonten

im Deutschunterricht. Möge jeder Umlaut eine Abenteuer-geschichte erzählen, jede Konjunktion ‚und‘ eine Brücke zu neuen Sprachwelten sein und die Künstliche Intelligenz als unser unsichtbarer Co-Pilot die Reise durch die digitalen Gefilde des Sprachenlernens und -lehrens mit unerwarteten Entdeckungen bereichern. Und so schließen wir mit einem Augenzwinkern und einem Lächeln.

### BIO-NOTIZ

Dr. Fernanda Winter ist Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache am Werther-Institut in Brasilien. Seit 2015 leitet sie DAF-Kurse auf den Niveaustufen A1-C1.

Flavia Staudacher ist ausgebildete Ergotherapeutin und hat einen Abschluss in Kulturwissenschaften (Philosophie und Psychologie) von der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Seit 2016 widmet sie sich dem Unterrichten der deutschen Sprache auf den Niveaus A1 bis C1.

## Mehr als „Muttersprache“: Lehrkräfte mit einer anderen Erstsprache als Deutsch – oder warum Diversität im DaF/DaZ-Unterricht zählt

ANNEGRET MIDDEKE

**E**in großes, omnipräsentes Wort, das ein großes, omnipräsentes Problem in Deutschland beschreibt, ist Fach- und Arbeitskräftegewinnung. In 44 Prozent aller Berufsgruppen fehlen laut Bundeswirtschaftsministerium (Dezember 2023) qualifizierte Arbeitskräfte. Auch der Bildungsbereich, und speziell die DaF/DaZ-Vermittlung, ist stark von der Fachkräftelücke betroffen. In vielen nicht-deutschsprachigen Ländern sieht die Situation nicht rosiger aus – nach Schätzung des Goethe-Instituts fehlen weltweit rund 4.000 Deutschlehrkräfte –, sodass sich die Frage aufdrängt, ob die Möglichkeiten, den Bedarf zu decken und die Situation zu verbessern, denn wirklich effektiv ausgeschöpft werden. Zum einen werden zunehmend DaF/DaZ-Kurse online durchgeführt, darunter Integrationskurse des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF), spezialisierte Firmenkurse u. a. m., bei denen es kaum noch eine Rolle spielt, an welchem Ort sich die Lehrkraft befindet (Stichwort: digitale Deteritorialisierung [Degener-Storr 2022]). Zum anderen gibt es in Deutschland zugewanderte qualifizierte Deutschlehrkräfte mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die

laut Prof. Dr. Ursula Hirschfeld (2019) eine „hohe Unterrichtskompetenz sowie reiche interkulturelle und Sprachlernerfahrung“ aufweisen.

Der wachsende Bedarf an Deutschlehrkräften in den deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Ländern hat in den letzten Jahren zu einer verstärkten Mobilität dieses besonderen Fachkräftetyps geführt, sei es durch den Umzug in andere Länder, in denen entsprechende Arbeitsmöglichkeiten zu besseren Bedingungen vorhanden sind, oder durch die Fluchtmigration von Germanist\*innen (siehe z. B. den Erfahrungsbericht von Elena Manchenko aus Odessa 2023), die sich in den deutschen, österreichischen oder Schweizer Bildungsarbeitsmarkt integrieren. Ein nennenswertes Beispiel für transnationale Mobilitäten ist das German Language Center der German Jordanian University, das „zu den größten universitären Deutschabteilungen der Welt“ (de Jong 2015: 41) zählt und an dem DaF-Lehrkräfte nicht nur aus Jordanien und den deutschsprachigen Ländern, sondern auch aus den arabischen Nachbarländern, aus der EU und der

ganzen Welt Deutsch als Fremd- und als Fachfremdsprache unterrichten. Grenzüberschreitender (oder auch: deterritorialisierter) Deutschunterricht findet zunehmend im Bereich der virtuellen sprachlichen Vorbereitung auf Arbeitsmigration statt, bei der z. B. Lehrkräfte in Kyjiw philippinische Pflegekräfte in Manila für eine deutsche Organisation online unterrichten.

Diese Beispiele zeigen, dass die traditionelle Dichotomie „Deutschlehrkräfte außerhalb der deutschsprachigen Länder haben Deutsch als Fremdsprache gelernt und sprechen die Landessprache als Erstsprache, während Deutschlehrkräfte in den deutschsprachigen Ländern mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind“ immer weniger zutrifft. Aufgrund des demographischen Drucks wie wirtschaftlicher Bedarfe verblassen im „Zeitalter der Migration“ (Khanna 2021) die früher so deutlichen nationalen Arbeitsmarktgrenzen und kulturellen Barrieren, sodass sich auch das Verhältnis von nativen und nicht-nativen Deutschlehrkräften neu justiert. Die damit einhergehende Entmythifizierung der „muttersprachlichen“ Deutschkompetenz kann als große Chance für eine zusammenwachsende DaF/DaZ-Welt betrachtet werden.

In diesem Kontext hat der Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF) im Dezember 2023 an der Universität Jena einen Fachtag zum Thema „Herausforderungen und Potenziale von DaF/DaZ-Lehrkräften mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“ durchgeführt. An Bildungsinstitutionen in den nicht-deutschsprachigen Ländern ist dies der Standard und – die Deutschkenntnisse von Lernenden weltweit zeigen es immer wieder auf beeindruckende Weise – ein Erfolgsmodell. Auch in Deutschland unterrichten immer mehr Lehrkräfte, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, in DaF/DaZ-Kursen, sind also zuständig für das Vermitteln der deutschen Sprache und Kultur (die sie sich mitsamt dem fachdidaktischen Handwerk professionell angeeignet haben und ihnen genauso „gehört“ wie den sog. „Muttersprachler\*innen“). Besprochen, geschweige erforscht, wurde und wird das Thema hingegen kaum, wie Prof. Dr. Claudia Riemer in ihrem Impulsvortrag anhand der wenigen Veröffentlichungen hierzu belegt.

Wenn ich mich an meine eigenen Sprachlehrer\*innen in der Schule und im Studium erinnere, fallen mir verschiedene Lehrer\*innentypen ein: der vor dem Pinochet-Regime aus Chile geflüchtete Spanischlehrer am Gymnasium, der keine fachdidaktische Ausbildung hatte, aber auf mitreißende Weise bereits in der ersten Stunde versuchte, uns Gedichte von Pablo Neruda nahezubringen und über den „imperialismo americano“ zu diskutieren; der Englischlehrer (ein Deutscher), den wir „Mr. 100 Vokabeln“ nannten (weil er zu sagen pflegte: „Yesterday I looked it up in the dictionary, but unfortunately I forgot it today“); die Französischlehrerin (auch eine Deutsche), die uns kaum etwas beibringen konnte, weil sie Durchsetzungsprobleme hatte; die in der DDR sozialisierte Russischlehrerin, die uns im Slavistikstudium großartig die russische Grammatik erklären konnte, aber nicht verstand, dass wir im „Westen“ keinen Bezug zu den sowjetischen Inhalten des Lehrwerks hatten; der Bulgarischprofessor, ein exzellenter Kulturwissenschaftler, dessen Sofioter Akzent uns Verstehensprobleme bereitete; der Tschechischlektor (ein Deutscher), der notorisch lustlos wirkte; aber auch der Polnischlektor und die Spanischlektorin im Romanistikstudium, die es „voll drauf“ hatten. Allein diese Beispiele zeigen Vermittlungsbesonderheiten und -schwierigkeiten in den verschiedensten Bereichen, angefangen bei einem Mangel an fachdidaktischer Ausbildung, über sprachliche Überforderung, fehlende kulturelle Anpassung an die Welt der Lernenden bis hin zu methodischen und persönlichkeitsbezogenen Defiziten. Geschadet hat mir nichts von alledem, wenngleich ich heute aus der Perspektive, selber Studierende auf das Unterrichten des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache vorzubereiten, rückwirkend Optimierungsbedarf bei einigen Sprachlehrer\*innen feststellen würde. Jedoch: An welcher Stelle spielt es eine Rolle, ob sie „Muttersprachler\*innen“ waren? Wohl einzig und allein bei dem wortschatzschwachen Englischlehrer, der, wäre er „native-speaker“, die Vokabeln nicht im Wörterbuch hätte nachschlagen müssen.

Dass ein\*e Sprachlehrer\*in den zentralen Gegenstand, die zu vermittelnde Sprache, beherrschen muss, ist eine so elementare Grundvoraussetzung für die Ausübung der Tätigkeit, dass sie eigentlich gar nicht der Rede wert sein dürfte. Was eine „gute Lehrkraft“ ausmacht, sind bekanntlich andere Dinge. Die Professionssoziologie untersucht

Berufe in Bezug auf ihre sozialen Strukturen, Praktiken und die Bedingungen, unter denen sie ausgeübt werden, und beschäftigt sich u. a. damit, welche Merkmale eine professionelle Tätigkeit kennzeichnen. Sie nennt drei wesentliche Kriterien für Professionalität: (1) die notwendige, durch einen entsprechenden Abschluss nachgewiesene Befugnis, (2) die Befähigung in Form von Fachwissen und erforderlichen Kompetenzen und (3) die Anerkennung innerhalb der Fachgemeinschaft (siehe Pfadenhauer 2005: 14, hier nach Centeno García 2014: 427).

Es gibt valide Verfahren zur Feststellung von Befugnissen und Befähigungen, die, unabhängig von der Erstsprache, auch bei Deutschlehrkräften zum Tragen kommen, sodass die Punkte (1) und (2) sich als unproblematisch erweisen. Haben wir also ein Problem mit (3), der Anerkennung durch die Fachgemeinschaft? Überlegungen zur „Legitimität und Wahrnehmung“ von Lehrkräften, die nicht Deutsch als Erstsprache haben, stehen im Zentrum der Ausführungen von Claudia Riemer auf dem FaDaF-Fachtag in Jena, wobei sie auch die Frage aufwirft, *wie lange* diese Lehrkräfte eigentlich als „nicht-muttersprachlich“ eingestuft werden. Riemer hinterfragt in dem Zusammenhang die Rolle des Marketings, das (mit der bis dato nicht belegten Vorannahme, dass Deutschlernende eine „muttersprachliche“ Lehrkraft bevorzugen) den „Nimbus der muttersprachlichen Lehrkraft“ nutzt, um sie als Idealbild und Maßstab für Sprachkompetenz und Lehrfähigkeit aufrechtzuerhalten. Online-Werbung wie „Lernen Sie Deutsch von echten Muttersprachlern!“ oder „Unsere Lehrer sind deutsche Muttersprachler mit jahrelanger Erfahrung“, auch Testimonials auf Websites und Social Media von Sprachschulen, in denen Lernende ihre Erfahrungen betonen, wie hilfreich es war, von einem\*r Muttersprachler\*in unterrichtet zu werden, werden als Marketinginstrument genutzt und stärken den von Riemer beschriebenen „Nimbus der muttersprachlichen Lehrkraft“ als Goldstandard.

Das führt zu struktureller Diskriminierung und eingeschränkten Karrierepotenzialen von Lehrkräften, deren „Muttersprache“ eben nicht Deutsch ist. Von Selbstzweifeln, etwa wenn sie Fehler machen oder mit Akzent sprechen, aber auch von kritischen Fremdpositionierungen und Diskriminierungserfahrungen berichteten sowohl die

Diskutant\*innen, Dr. Bertrand Toumi und Varvara Lange, die als zugewanderte „Nichtmuttersprachler\*innen“ hochkompetent und erfolgreich DaF/DaZ an Bildungsinstitutionen in Deutschland unterrichten, als auch andere Teilnehmer\*innen des Fachtags – trotz der unterrichtlichen Erfolge, die sie alle vorweisen können. So erzählt Bertrand Toumi von der Vorbildfunktion, die er als in (mindestens) zwei Kulturen beheimateter Deutschlehrer besonders ernst nimmt. Die geteilten Sprachlern- und Akkulturationserfahrungen tragen außerdem dazu bei, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, was für nicht privilegierte, mitunter traumatisierte Lernende, die Deutsch unter extrem prekären Umständen lernen, besonders wichtig ist. Varvara Lange, die inzwischen festangestellte Lehrerin für Deutsch, Latein und Russisch an einem Gymnasium ist, erinnert sich an einen Deutschkurs mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen im Jahr 2016. Für diese Kinder, die z.T. nach monatelanger Flucht ohne ihre Familie und ohne irgendeine Bezugsperson in Deutschland angekommen sind, war sie weitaus mehr als nur die Lehrerin und musste nahezu alle sozialen Rollen übernehmen, was eine anspruchsvolle, aber auch besonders schöne und erfüllende Aufgabe gewesen sei.

Damit keine neue Dichotomie entsteht, möchte ich klarstellen: Es geht hier nicht darum, im Umkehrverfahren die „muttersprachlichen“ Lehrkräfte als defizitär und die „nicht-muttersprachlichen“ als die besseren darzustellen, sondern darum, ihre bislang (zu) wenig beachteten, wertvollen Stärken einmal hervorzuheben. Claudia Riemer betont ihre positiven Sprachlernerfahrungen und ihr tiefes Verständnis für grammatische Strukturen und sprachliche Transferprozesse und weist nicht zuletzt auf den Vorteil hin, dass sie oft eine ähnliche Lernkultur mit den Lernenden teilen, was bei „muttersprachlichen“ Deutschlehrkräften nur dann der Fall ist, wenn sie über reiche internationale Lehrerfahrung verfügen.

Wenn das Thema Deutschlehrkräfte mit einer anderen Erstsprache als Deutsch also ein „Elefant im Raum“ ist, wie Claudia Riemer dessen Brisanz metaphorisch umschreibt, dann liegt es wohl eher an irrationalen Berührungängsten im Berufsfeld und einem inneren Widerstand, sich aus der tiefen Verwurzelung der Vorstellung, dass „Muttersprachlichkeit“ den feinen Unterschied ma-

che, zu lösen, als an sachlichen Gründen. Wie stark das etablierte Denken herausgefordert wird, beschreiben Magdalena Knappik, Inci Dirim und Marion Döll (2013) anhand eines Vorfalls in einer Pressekonferenz zu ihrem Forschungsprojekt „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“, bei dem sie mit der unerhörten Frage „Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?“ konfrontiert wurden. Der Vorfall ist verstörend und beschämend und hatte für das konkrete Projekt eine „strikte Medienabstinenz“ zur Folge. Es bleibt aber die erschreckende Erkenntnis, dass „allein die *Thematisierung* von Lehrkräften mit ‚Migrationshintergrund‘“ die Denkmuster (zumindest eines Teils) unserer Gesellschaft so sehr irritierte, dass eine öffentliche Diskussion darüber als unmöglich angesehen wurde (vgl. ebd.: 8; Hervorhebung von mir). Angesichts der aktuellen politischen Lage in Deutschland und Österreich habe ich Zweifel, dass so etwas heute, zehn Jahre später, nicht mehr passieren könnte. Sollten wir nicht allein schon deshalb als Vertreter\*innen des Faches DaF/DaZ und als Fachverband, der für die Interessen des Faches einsteht, es zu unserer Aufgabe machen, vehement an einem Umdenken zu arbeiten? Der Fachtag in Jena, der neben dem Impulsvortrag von Claudia Riemer mit anschließendem Gespräch mit Varvara Lange, Bertrand Toumi und den Tagungsteilnehmenden auch eine Podiumsdiskussion mit Vertreter\*innen des DAAD, des Goethe Instituts und einem Jenaer Kollegen umfasste, der aus einem Projekt zur Integration nicht-erstsprachlicher Lehrkräfte in das deutsche Schulsystem berichtete, war ein wichtiger Anfang. Aber eben nur ein Anfang.

Eine Versachlichung des Themas brächte schon die augenscheinlich schmerzhafteste Verabschiedung von dem emotional besetzten Terminus „Muttersprache“, zumal wir seit einem Vierteljahrhundert den GER haben, der sprachliche Kompetenzen differenziert beschreibt. Selbstverständlich ist es richtig und seriös, einen kommunikativen Kompetenzanspruch, für bestimmte Kurse auch auf C2-Niveau, an Deutschlehrkräfte zu erheben und einen Nachweis dafür zu verlangen – was im Übrigen nicht jede\*r „Muttersprachler\*in“ automatisch erreicht. Prof. Dr. Claudia Harsch spricht es in ihrem Vortrag „Bald 20 Jahre Referenzrahmen: Bilanz, Kritik und aktuelle Weiterentwicklungen – ein Diskussionsanstoß“ in der Reihe „Zur Sache, FaDaF!“ unumwunden aus:

„Natürlich sind Muttersprachler nicht alle C2-kompetent. Ich komme aus einer Arbeiterfamilie, und ich glaube nicht, dass meine Eltern in der Lage wären, einen akademischen Vortrag zu halten. Sie sind trotzdem Muttersprachler. Ab B1+ / B2 hängen die Sprachhandlungen sehr mit formaler Bildung zusammen.“ (Harsch 2020: Min. 52:25 – 53:44).

Wir leben in einer von Diversität geprägten Gesellschaft, multikultureller Pluralismus ist unsere Stärke. Die Mehrheit der Deutschen wünscht sich, das ergab eine repräsentative Umfrage der Bundesbürger\*innen aus dem Jahr 2023, eine Vielfalt an Akzenten in der Aussprache in den deutschen Medien bei Nachrichtensendungen und in Talk-Shows. Einer der Gründe dafür ist, dass dadurch die Vielfalt in unserer Gesellschaft authentisch und somit besser im Programm abgebildet werde (vgl. NDR 2023). Authentizität ist eines der didaktischen Grundprinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts. Und doch drängen sich beim Thema Akzent viel zu häufig Bedenken in den vom „Muttersprachenideal“ geprägten Diskurs: dass aber bitte die Verständlichkeit gewährleistet sein müsse. Man dreht sich im Kreis, denn auch das ist in den Deskriptoren des GER festgelegt. Schon in der Beschreibung von „B2 Sprechen“ heißt es: „Kann sich so *spontan und fließend verständigen*, dass ein *normales Gespräch* mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist.“ Wie könnte das funktionieren ohne eine verständliche Aussprache?

Die Crux liegt möglicherweise in der Auffassung von Authentizität: Claire Kramersch beschreibt bereits im Jahr 1997 den fatalen Zusammenhang zwischen der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht und dem Prestige des\*der „Muttersprachler\*in“ als sprachlichem Vorbild:

„The study of foreign languages and literatures is predicated, explicitly or implicitly, on the notion of native speaker. In language pedagogy, the premium put in spoken communicative competence since the 1970s has endowed native speakers with a prestige they did not necessarily have in the 1950s and 1960s, when the grammar-translation and the audiolingual methods of language teaching prevailed; today foreign language students are expected to emulate the communicative skills of native speakers.“ (Kramersch 1997: 359)

Selbstverständlich ist das kein Plädoyer für eine Rückkehr in die 1960er Jahre, sondern ein Denkanstoß, die Kriterien für Authentizität zu hinterfragen und zu erweitern. Dem\*der „idealisierten Muttersprachlerin“ nachzueifern, beruht auf dem Missverständnis, „Sprache als standardisiertes System und nicht als soziale und kulturelle Praxis“ zu betrachten, was dazu führt, „die einzigartige mehrsprachige Perspektive“ von Lernenden und Lehrenden, die keine „Muttersprachler\*innen“ sind, auf die Sprache zu vernachlässigen (vgl. ebd. 359f.). Authentizität bedeutet eben nicht nur Sprachwissen und -können, was man mit Fug und Recht von jedem\*r Sprachlehrer\*in erwarten darf, sondern auch Vielfalt. Wenn wir den Perspektivenwechsel schaffen und die Präsenz mehrsprachiger Deutschlehrkräfte in unserem Bildungssystem, d. h. auch in den DaF/DaZ-Kursen, als Normalfall, als Selbstverständlichkeit und als Bereicherung anerkennen, so kann, das erwartet z. B. Ursula Hirschfeld (2019), dies „mit einer stärkeren Akzeptanz sprachlicher Diversität einhergehen“.

Angesichts aller genannten Argumente – und sicherlich gibt es viele weitere – und vor dem Hintergrund eines eklatanten Mangels an DaF/DaZ-Lehrkräften scheint es an der Zeit, die überholten Vorstellungen vom Ideal der „Muttersprachlichkeit“ zu überwinden. Dies würde nicht nur dazu beitragen, den akuten Lehrkräftemangel zu lindern, sondern auch die Qualität und Diversität des Deutschunterrichts zu verbessern, indem alle vorhandenen Ressourcen und Potenziale optimal genutzt werden. Letztlich sollten wir uns darauf konzentrieren, dass Lehrkräfte die notwendige sprachliche und didaktisch-methodische Kompetenz besitzen, um erfolgreich zu unterrichten, unabhängig davon, welche Sprache ihre Erstsprache ist.

## LITERATUR:

- Bundeswirtschaftsministerium (2023): Fachkräfte für Deutschland. Herausforderungen Fachkräftesicherung. (<https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Dossier/fachkraeftesicherung.html>).
- Centeno García, Anja (2014): Zukunftsperspektiven und professionelles Selbstverständnis – Als DaFlerin auf dem Arbeitsmarkt. In: Mackus, Nicole / Möhring, Jupp (Hg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Göttingen: Universitätsverlag, 423–432.
- Degener-Storr, Jana (2022): Neue Kontexte der Sprachvermittlung. Digitale Deterritorialisierung – Wo findet Deutschunterricht heute statt. (<https://www.goethe.de/prj/dlp/de/magazin-sprache/23057148.html>).
- De Jong, Michael (2015): Modularer studienbegleitender Deutschunterricht zur Vorbereitung auf Studium und Praktikum in Deutschland am Beispiel der German-Jordanian University in Amman, Jordanien. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache (20, 1), 40–55 (<http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zi/f/>).
- Harsch, Claudia (2019): Bald 20 Jahre Referenzrahmen: Bilanz, Kritik und aktuelle Weiterentwicklungen – ein Diskussionsanstoß. Vortrag in der FaDaF-Veranstaltung „Deutschkompetenz von A1 bis C2. Sinn, Unsinn und aktuelle Weiterentwicklungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)“ am 13.12.2019 in der Reihe „Zur Sache, FaDaF!“ (<https://www.youtube.com/watch?v=XQUwxPhd5kc>).
- Hirschfeld, Ursula (2019): Lehrkräfte mit Akzent im DaF-/DaZ-Unterricht? (<https://www.goethe.de/ins/in/de/spr/mag/21555935.html>).
- Khanna, Parag (2021): Move – Das Zeitalter der Migration. Aus dem Englischen von Norbert Juraschitz und Karsten Petersen. Berlin: Rowohlt.
- Knappik, Magdalena / Dirim, Inci / Döll, Marion (2013): „Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?!“ Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachförderung – Versuch einer Klärung. In: ÖDaF-Mitteilungen (29, 2), 6–15.
- Kramsch, Claire (1997): The Privilege of the Nonnative Speaker. Publications of the Modern Language Association of America (PMLA) (112, 3), 359–69.
- Manchenko, Elena / Janus, Philine (2023): Als ukrainische Lehrerin in Deutschland – ein Erfahrungsbericht. (<https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/520902/als-ukrainische-lehrerin-in-deutschland-ein-erfahrungsbericht/>).
- NDR (2023): Deutsche sind aufgeschlossen für fremdsprachige Akzente in den Medien. (<https://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/zapp/Mehrheit-ist-aufgeschlossen-fuer-fremdsprachige-Akzente-in-Medien-,akzente100.html>).
- Riemer, Claudia (2023): Herausforderungen und Potenziale von DaF/DaZ-Lehrkräften mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Unveröffentlichter Impulsvortrag auf dem FaDaF-Fachtag am 08.12.2023 an der Universität Jena.

Alle Links zuletzt geprüft am 14.6.2024.

## BIO-INFO

Dr. Annegret Middeke ist wissenschaftliche Angestellte an der Abteilung Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen und Geschäftsführerin des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF). Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Interkulturelle Sprach- und Kulturvermittlung, Deutsch für den Beruf, deutsch-slawische kulturelle Wechselbeziehungen, germanistische Diskurse weltweit.

# JETZT KOMPLETT: M O M E N T E

Das intermediale  
DaF-Lehrwerk

**A1 – B1** inklusive Code  
zur interaktiven Version sowie mit  
kostenlosem Blended Learning Planer  
im Lehrwerkservice!



**NEU**



Hier testen!

[www.hueber.de/momente](http://www.hueber.de/momente)

## Deutsch unterrichten in Albanien: Mehr als bloß Wörter und Grammatik vermitteln

NICASIA PICCIANO

### LEHRERIN/LEHRER SEIN – EIN BESONDERER BERUF

Lehrerin/Lehrer zu sein ist ein besonderer Beruf. Es geht nicht nur bloß darum, das eigene Wissen zu vermitteln. In erster Linie möchte man als Lehrerin/Lehrer selbstverständlich die Lernenden dabei unterstützen, ein höheres Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten zu erreichen. Es bleibt aber, dass das Unterrichten ein sehr komplexes Geschehen ist. In der Tat findet es nicht im Vakuum statt. Ganz im Gegenteil. Es ist also eine Begegnung von Menschen, die ihre individuellen Biografien, Vorstellungen, Wünsche und Motive im Klassenraum mitbringen. Anders ausgedrückt: Man ist als Lehrerin/Lehrer da, um vor allem zu verstehen, welche Erwartungen und Interessen die Lernenden haben und diese am besten zu erfüllen. Das gilt für alle Fächer und nicht zuletzt für Deutsch als Fremdsprache (DaF).

### DIE LEHRERIN/DER LEHRER ALS ÜBERMITTLERIN/ÜBERMITTLER

Das Lehren der deutschen Sprache ist viel mehr, als den Lernenden die Basis einer neuen Sprache zu vermitteln. Es geht auch um das Weitergeben unserer eigenen Erfahrungen und Kenntnisse von Wissen, Werten, Sichtweisen und Weltanschauungen.

Im Unterricht werden deswegen nicht nur Wörter, Redewendungen und Grammatik vermittelt, damit die Kommunikation zwischen den Lernenden gelingt. Sondern es werden auch die Informationen mit Bezug auf die Traditionen und die Kultur des Landes übergeben. Diskussionen werden dazu geführt und unterstützt und konstruktive Vergleiche mit dem eigenen Land gefördert. Letztendlich besuchen die Lernenden in Albanien am häufigsten aus dem Grund den Kurs, um nach Deutschland, in die Schweiz oder Österreich zu ziehen. Es ist daher von we-

sentlicher Bedeutung, sie auch so vorzubereiten, damit sie wissen, was sie erwartet.

### LEHRERIN/LEHRER ALS ORCHESTERDIREKTORIN/ ORCHESTERDIREKTOR

Unterrichten ist aber auch viel mehr als das. Eine Lehrerin/ein Lehrer ist auch dazu da, um die Bedürfnisse und eventuell die Ängste sowie die Hemmungen der Lernenden zu verstehen und ihnen dabei zu helfen, diese jeweils zu überwinden. Sie/Er ist selbstverständlich keine Psychologin/kein Psychologe, wie viele inzwischen behaupten würden. Trotzdem muss sie/er auch ein Mensch sein, der über ein hohes Empathieniveau verfügt. Im Raum kommen unterschiedliche Menschen mit verschiedenen Biografien und Charakteren zusammen. Es gibt die/den egozentrischen, die/den schüchternen, die/den aufmerksamkeits-suchenden, die/der kontinuierlich stört usw. In dieser facettenreichen Konstellation muss die Lehrerin/der Lehrer in der Lage sein, sich als Direktorin/Direktor eines Orchesters zu bewegen und sich so auch zu beweisen. Kurzum: Sie/Er muss es schaffen, einen harmonischen Chor zu entfalten.

Um dies zu erreichen, gibt es kein endgültiges Patentrezept. Trotzdem gibt es ein paar Tipps, die am besten berücksichtigt werden müssen / sollten: Die aufmerksame *Beobachtung*, wer im Raum sitzt; die Festlegung von vornherein definierter *Regeln* und die Einführung von *Ritualen*, die das „Wir-Gefühl“ möglicherweise bilden und verstärken. Diese können entweder am Anfang, kurz nach der Pause oder kurz vorm Ende des Unterrichts eingespielt werden, womit ich auch persönlich in meinem Unterricht sehr gute Erfahrungen gemacht habe.

Dennoch muss man *authentisch sein*. Die Lehrerin/der Lehrer sollte keine Rolle spielen. Sondern sie/er muss

sich als Mensch zeigen, was sie/er denkt und wie sie/er bestimmte Dinge im Leben betrachtet. Nur auf diese Art und Weise wird das Entstehen einer ernsthaften Beziehung zwischen ihr/ihm und den Lernenden möglich. Konsequenterweise sollen diese eingeführten Faktoren zum Ziel führen: eine harmonische, produktive und gemeinsame Zusammenarbeit zwischen der Lehrerin/dem Lehrer und den Lernenden zu schaffen.

## LEHRERIN/LEHRER: KONTINUIERLICHER LERNPROZESS

Jedoch ist der Job als Lehrerin/Lehrer ein kontinuierlicher Lernprozess. Zudem fordert er auch einen fortlaufenden Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen sowie eine aktive Teilnahme an Fortbildungen und Workshops, wo neue didaktische und relevante Lehrmethoden erklärt und verinnerlicht werden. Kurzum: Eine Lehrerin/ein Lehrer zu sein, bedeutet immer auf dem neuesten Stand zu bleiben. Und das ist das Spannendste an dem Job. Man wird nie gelangweilt. Im Gegenteil, man wird herausgefordert, sich neu aufzustellen und an die Situation anzupassen. Zudem führt er zu einer Bereicherung als Mensch. Man lernt neue Leute mit ihren Interessen, Gefühlen sowie Erwartungen kennen, und man möchte diesen mit voller Kraft dabei helfen, eine neue Sprache zu meistern. Wenn das geschieht, ist es einfach toll. Die Lehrerin/der Lehrer ist da als eine Art Direktorin/Direktor, um den Chor (die Lernenden) zu leiten und zu korrigieren. Um das Stück harmonisch vor dem Publikum zu spielen, müssen zwangsläufig alle zusammenarbeiten.

## DIE BEHERRSCHUNG EINER ZWEITEN SPRACHE: ERWEITERUNG UNSERES MENSCHLICHEN HORIZONTS

Eine neue Sprache zu beherrschen erweitert unseren Horizont als Menschen. Zudem ermöglicht sie uns, eine andere Kultur und Weltanschauung zu verstehen. Sie erlaubt uns auch den Humor und die Ironie einer anderen Gesellschaft wahrzunehmen. Letztendlich ist der Mensch ein Mensch durch eine Sprache. Alles spiegelt sich wider in der Sprache. Denn diese ist schließlich die Übersetzung in Gänze, was wir sind. Wir versuchen in Sprachen Bilder

zu zeigen, Erfahrungen zu sammeln, ganz schwierig ist es, Gefühle in Sprache zu übersetzen usw. Darüber hinaus gilt, je mehr man einen großen Wortschatz hat, desto mehr kann man die Welt feiner unterscheiden. *Aber braucht man, um sich verständlich zu machen, eher mehr Wörter als weniger?* Mehr Wörter sind eigentlich besser als weniger. Mehr verschiedene Wörter heißt meistens mehr Unterscheidungsmöglichkeiten. Und das ist meistens ein Vorteil. Dennoch kann die Sprache auch die Quelle des Missverständnisses sein. Denn die Sprache beinhaltet auch die Fähigkeit, bei anderen immer auch emotionale Spuren zu suchen. Sprache ist im Grunde genommen eine Konstruktion.

## WIE LERNT MAN EINE ZWEITE SPRACHE?

Das Lernen einer zweiten Sprache sollte man am besten mit anderen Menschen tun. Die Sprache ist letztendlich ein Mittel der menschlichen Kommunikation. Das *Solo-lernen* ist nur teilweise erfolgreich. Um im Endeffekt zu üben, was man gelernt hat, braucht man zwangsläufig die anderen.

Es ist auch sehr wichtig, mit allen Sinnen zu lernen. Um erfolgreicher mit einer neuen Sprache zu sein, braucht man das Lesen, das Üben, das Sprechen und das Hören. Alle diese Aspekte gehen eng zusammen. Das eine schließt das andere nicht aus. Im Gegenteil, sie ergänzen sich vielmehr.

Zudem hilft es sehr, wenn Regeln, Wörter und Redewendungen einer neuen Sprache durch Beispiele weitergegeben werden. Auf diese Art und Weise können die Lernenden sie besser verinnerlichen.

Darüber hinaus ist es ganz klar, dass die Lehrerin/der Lehrer eine entscheidende Rolle während des Unterrichts und beim Vermitteln einer neuen Sprache spielt. Sie/Er muss einer bestimmten Methodik und Didaktik folgen, sie/er muss die Lernenden motivieren und unterstützen usw. Aber es ist auch selbstverständlich, dass man eine neue Sprache nicht allein lernen kann, indem man einen Sprachkurs besucht. Es ist notwendig, auch aktiv am Unterricht teilzunehmen und zu Hause zu lernen. Die akti-

ve Mitgestaltung, der kontinuierliche Austausch und das persönliche Engagement der Lernenden sind ein entscheidender Faktor für das erfolgreiche Erlernen einer Sprache. Kurzum: Es geht nicht um eine Einbahnstraße. Wie in einem Orchester erfordert das Lernen der deutschen sowie anderer Sprachen viel Mühe, Zeit und Engagement.

## **DEUTSCH LEHREN IN ALBANIEN – MEHR ALS NUR EINE ANDERE SPRACHE VERMITTELN**

Heutzutage ist Deutsch vor allem in den Balkanländern und insbesondere in Albanien, wo ich in der Zeit Mai 2023 – Februar 2024 gelebt habe, sowie im Kosovo, wo ich fast zwei Jahre gelebt habe, sehr beliebt. Das liegt nicht daran, dass man diese Sprache zwangsläufig mag. Sondern es hat praktische Gründe. Auch wenn immer mehr Touristen Albanien als Reiseziel wählen<sup>1</sup>: Es ist kein Geheimnis, dass Albanien ein armes Land ist, wo die Arbeitsbedingungen sehr schlecht (Picciano 2024) und die Chancen, einen Job zu finden, eher gering sind. Dieses Szenario ist daher der Auslöser von Migrationswellen nach Deutschland, in die Schweiz oder nach Österreich, d.h. in die deutschsprachigen Länder (DACH). Es gibt aber auch eine kleine Minderheit von Lernenden, die diese Sprache als Spaß bzw. als Hobby lernen möchten. Das liegt daran, dass sie neugierig und weltoffen sind. Und das ist sehr gut so!

## **LEHRERIN AUS ZUFALL**

Persönlich bin ich „zufällig“ dem Job begegnet. Vielleicht war es auch kein Zufall, da ich mich vorher bei verschiedenen Nichtregierungsorganisationen in den westlichen Balkanländern um die Friedensforschung gekümmert habe. Und ich bin froh, dass das geschehen ist. Ich bin inzwischen der festen Überzeugung, dass das aktive Mitgestalten einer Gesellschaft, die auch durch das Vermitteln des Wissens und einer Sprache stattfindet, viel spannender, interessanter und in der Perspektive wirkungsvoller ist als andere Berufe.

Als eine Lehrerin spielt man eine wichtige Rolle, indem man nicht nur die neue Sprache durch Beispiele, Übungen, Spiele usw. im Klassenraum weitergibt. Man trägt auch die Verantwortung, dass die Lernenden Werte, Sichtweisen und die Kultur sowie die Tradition des Landes, dessen Sprache sie erlernen, näher kennenlernen. Das ist von wesentlicher Bedeutung vor allem in Albanien, da die Mehrheit der Lernenden Deutsch lernt, um auszuwandern. Sie müssen deshalb auch vorbereitet sein, was sie da erwartet.

Schließlich ist die Beherrschung einer zweiten Sprache eine bereichernde Konstellation. Die Sprache ist letztendlich das Instrument, um eine andere Kultur besser zu verstehen. Und es ist eine Tatsache, dass die Integration in einer Gesellschaft am besten gelingt, indem man die Sprache des Landes sowie die Kultur jeweils beherrscht und kennt.

## **DIE LIEBE DES DEUTSCHLEHRENS**

Es gibt aber auch einen anderen persönlichen Grund, warum ich Deutsch sehr gerne lehre. Und das ist meine enge Verbundenheit mit Deutschland als Land mit seinen demokratischen Werten und Weltanschauungen bundesweit, regional sowie international. Ich habe dreizehn Jahre lang in Deutschland gelebt, gearbeitet und promoviert.

Nicht zuletzt habe ich die deutsche Staatsangehörigkeit 2018 bekommen. Und das war ein berührendes Moment, dann hat es für mich viel bedeutet. Es ging nicht bloß darum, um einen neuen Pass zu bekommen. Das hätte ich auch nicht gebraucht. Im Gegenteil habe ich diese Entscheidung selbstbewusst getroffen, weil ich mich sehr stark mit diesem Land und dieser Gesellschaft sowie ihre Positionierung in der Welt identifiziere. Ich kann sicher sagen, dass ich heute zwei Heimaten habe.

Darüber hinaus liebe ich Deutsch, denn ich finde die Sprache einfach toll und reich. Während viele, die zum ersten Mal dieser Sprache begegnen, denken, sie sei hart und trocken, bin ich der Meinung, dass sie im Gegenteil eher melodisch und harmonisch klingt und auch ist.

<sup>1</sup> Anstieg von 26,2 % im Juli und von 18 % im August 2023 im Vergleich zum Vorjahr.

## DEN BERUF ALS DEUTSCHLEHRERIN / DEUTSCHLEHRER ATTRAKTIVER MACHEN

Einerseits ist die Lehrtätigkeit ein abwechslungsreicher Job, der eine bestimmte Flexibilität der Unterrichtsplanung anbietet. Andererseits steht dieser im Allgemeinen, und nicht nur für das Fach Deutsch als Fremdsprache, vor großen Herausforderungen.

Laut der Kultusministerkonferenz werden mindestens 23.800 Lehrkräfte in Deutschland fehlen. Dieser Beruf wird von der jüngeren Generation als unattraktiv angesehen. Die Gründe dafür sind das Fehlen an Flexibilität bei der Wahl des Arbeitsortes und bei der Einteilung der Arbeitszeit. Zudem sind sie der Meinung, dass sie die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts nach bestimmten Regeln festlegen müssen. Darüber hinaus sehen sie keine Aufstiegschancen oder die Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln (Hahn 2024). Der Lehrermangel wurde teilweise in Deutschland durch Quereinsteiger gelöst. Und das hat für harsche Kritik gesorgt. Die Nachteile liegen vor allem an der fehlenden Qualifikation (Der Spiegel 2023).

Zu diesem Punkt muss ich aber als Quereinsteigerin und wegen meiner vorherigen Erfahrungen als Politikwissenschaftlerin/Friedensforscherin und freiberufliche Journalistin, was ich noch bin (zurzeit schreibe ich weiter, wenn ich dafür Zeit habe, Artikel über den westlichen Balkan für *Le Courrier des Balkans* und *ddt.com*), sagen, dass das Personal, das kein Lehramtsstudium absolviert hat, sehr viel dank seiner früheren Berufserfahrung im Unterricht mitbringen kann und auch tut. Dieser Aspekt muss gelobt werden und ich finde, das ist noch nicht ausreichend der Fall. Noch dazu bin ich der festen Überzeugung, dass ein Lehramtsstudium nicht zwangsläufig zu den besten Lehrern führt. Wir wissen das alle und wir müssen das auch endlich einmal offen sagen. Ich wünsche mir auch, dass die deutsche Politik übergreifende Änderungen in diesem Bereich fortsetzt. Denn ich kapiere nicht, warum jemand, der auf andere Wege und auch im Ausland Unterrichtserfahrungen gesammelt hat, einen sogenannten Vorbereitungsdienst (18/20 Monaten, je nach Bundesland) ab-

solvieren muss. Sollte sie/er nicht wirtschaftlich wie auch professionell gleichbehandelt werden?

Warum von vorne anfangen? Ich glaube, dass die deutsche Politik eher die Situation flexibler sehen und reglementieren sollte. Man kann, und man muss auch nicht alles nach einer Checkliste berücksichtigen. Denn wir wissen, dass das Ankreuzen von Kästchen keine Garantie für Qualität ist.

In Deutschland ist das Hauptproblem der Mangel an qualifizierten Lehrkräften, zudem verlassen viele den Job wegen des hohen Drucks. In Italien, meiner Heimat, ist Problem eher, dass der Lehrerberuf schlecht bezahlt wird. In der Tat verdienen die Lehrer im *Il Bel Paese* weniger als ihre europäischen Kolleginnen und Kollegen (Pisaniello 2023). Trotzdem ist die Menge der Arbeit eher gleich und der Job wird nicht sehr geschätzt, wenn überhaupt.

Es ist nicht das Ziel dieses Artikels, eine Analyse der Situation in allen europäischen Ländern zu schildern, das könnte eventuell das Thema einer Dissertation sein. Und möglicherweise sollte sie es auch sein, da man dabei vergleichsweise feststellen könnte, in welchen Ländern der Deutschlehrerberuf am besten funktioniert und warum. Trotzdem gibt es Vorschläge, die eine Erwähnung finden werden sollten, um den Job von Deutschlehrkräften attraktiver zu machen. Hierzu zählen: Den Job mehr wertschätzen, ihn besser bezahlen und den Lehrerinnen / Lehrern angemessene Aufstiegsmöglichkeiten sowie ihnen mehr Sicherheit bieten.

### LITERATUR

Hahn, Anke (2022): Warum der Lehrerberuf für viele unattraktiv ist (<https://www.tagesschau.de/inland/lehrermangel-schulen-101.html>, abgerufen 14 Januar 2024).

Der Spiegel, „Quereinsteiger als Lehrer. Schulforscher warnen vor „Unterlaufen“ etablierter Standards“, <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/quereinsteiger-als-lehrer-schulforscher-warnen-vor-unterlaufen-etablierter-standards-a-67e00a16-4940-478e-b581-fa01fc81b84e>, abgerufen 9 April 2024.

Picciano, Nicasia (2016): *The European Union State-Building in Kosovo: Challenges and Lessons Learned. An Assessment of EULEX*. Dr.Kovač Verlag, Hamburg (<https://www.verlagdrkovac.de/978-3-8300-8664-4.htm>).

Picciano, Nicasia (2023): Cultural Tourism in Albania: Unveiling the Country's Disgraceful Past and Brighter Future Potentials, Vortrag für die internationale Konferenz *Identity Issues and Heritage in the Balkans*, Ulcinj, 13–14 October 2023.

Picciano, Nicasia (2023): Enseignante d'Allemand en Albanie: l'amour du travail comme une coïncidence?, *Le Courier des Balkans*, <https://www.courrierdesbalkans.fr/Blog-o-Enseignante-d-allemand-en-Albanie-l-amour-du-travail-comme-une>, abgerufen 14 Januar 2023.

Pisaniello, Valerio (2023): Insegnanti in Europa: quanto guadagnano? Italia in crisi, <https://thewam.net/stipendi-insegnanti-italia-europa-a-confronto-2023/>, abgerufen 14 Januar 2024.

## BIO-NOTIZ

Zurzeit Deutschlehrerin an der Inselfschule Fehmarn, Deutschland.

Vorher Deutschlehrerin am Goethe-Zentrum, Tirana.

Vielleicht war es doch auch kein Zufall. Vorher hatte sie sich um die Friedensforschung bei verschiedenen Nichtregierungsorganisationen in den westlichen Balkan gekümmert, und wenn sie Zeit dafür hat, schreibt sie immer noch Artikel dazu.

Sie promovierte an der Europa Universitäts-Flensburg im März 2015. Selber spricht sie fließend sechs Sprachen: Italienisch (Muttersprache), Französisch, Deutsch, Englisch, Spanisch, Portugiesisch und etwa Albanisch.

## Der DaF-Hybrid-Unterricht an Staatlichen Sprachschulen in Spanien

ISABEL HOFFMANN LÓPEZ

In diesem Heft des IDVs rücken die Deutschlernenden mehr als je zuvor in den Mittelpunkt, genau wie es bei unseren Kursteilnehmern an der Staatlichen Sprachschule (*Escuela Oficial de Idiomas*, EOI) in Aranjuez, Madrid der Fall ist. Dieses Schuljahr ist für uns alle außergewöhnlich, da wir als Referenzschule für die Region Madrid im Bereich Online-Unterricht auserwählt wurden und somit dieses innovative Projekt pilotieren dürfen.

In der Region Madrid gibt es insgesamt 35 Einrichtungen, die dem staatlichen Netz der EOIs angehören. Bis jetzt bedeutete der Beruf des Deutschlehrers bzw. der Deutschlehrerin an diesen öffentlichen Anstalten zum Großteil persönliche Betreuung jedes Kursteilnehmers und maßgeschneiderte Aktivitäten zur Erreichung der gesetzten Lernziele. Ist das im Online-Format bei zum Teil über 30 immatrikulierten Kursteilnehmern weiterhin möglich? Und wenn ja, unter welchen Arbeitsbedingun-

gen oder Kosten für den Kursleiter bzw. die Kursleiterin? Aranjuez ist eine Kleinstadt im Süden von Madrid, deren Einwohner die Möglichkeit haben, zu maßvollen Preisen einen – oder mehrere – öffentliche Fremdsprachenkurse zu belegen, die zur Erlangung eines offiziellen Zertifikats für die Sprachniveaus A2–C2 führen können. Wie hat sich die Situation dieses Jahr für die Kursteilnehmer und die Lehrkräfte verändert?

In diesem Beitrag möchte ich meine persönliche Erfahrung der letzten Monate in der Modalität Online-, oder besser gesagt Hybrid-Unterricht, an der EOI Aranjuez teilen. Seit drei Jahren unterrichte ich an dieser Einrichtung Deutsch als Fremdsprache (DaF) für die Niveaus A1 bis B2.2. Die Teilnehmer dieser Kurse sind überwiegend, auch wenn nicht ausschließlich, spanisch oder lateinamerikanisch; was bedeutet, dass Spanisch unsere gemeinsame Sprache ist – besonders in den A-Niveaus. In dieser

kurzen Zeit hat unsere bescheidene Schule jedoch einige Veränderungen erlebt, auf die ich in den nächsten Seiten eingehen werde. Wir bieten Kurse für die Sprachniveaus A1 bis C2.2 an, allerdings sind nicht alle gleich besucht; ab der Mittelstufe nimmt die Anzahl der Kursteilnehmer deutlich ab – wir hatten zum Teil drei bis vier Personen im Klassenraum. Diese Situation kommt selbstverständlich in einer äußerst persönlichen und auf jeden Einzelfall zugeschnittenen Betreuung zum Ausdruck, ist aber für den Staat sehr wenig profitabel...

Es mussten also Veränderungen durchgeführt werden, um die Schüleranzahl an kleinen, vom Stadtzentrum abgelegenen Schulen zu erhöhen, und der beste Weg hierhin ist natürlich der Online-Unterricht. Auf diese Weise könnten sich auch Teilnehmer, die nicht nur in der Region Madrid, sondern auch in anderen Ortschaften Spaniens (oder sogar im Ausland) ansässig sind, bei uns einschreiben. Diese neue Modalität entstand natürlich nicht von heute auf morgen, wir Dozenten ahnten es schon seit einiger Zeit, nur war uns noch nicht ganz bewusst, was auf uns zukommen und inwiefern sich unsere Lehrtätigkeit verändern würde. Während des Schuljahres 2021–2022 wurden von der spanischen Generaldirektion für Bildung Arbeitsgruppen zusammengestellt, die für einige der an den EOIs angebotenen Sprachen Materialien für potenzielle Online-Kurse erstellen sollten. Ich „durfte“ auch an einer solchen Gruppe mitwirken. Es wurde uns viel an Informationen mitgeteilt und noch weniger geholfen, wir waren also komplett auf uns allein gestellt. Die Meinungen und die Arbeitsmotivation innerhalb unserer kleinen Gruppe waren sehr unterschiedlich und wir haben auch seitdem nie wieder etwas über dieses Projekt oder unsere Materialien erfahren.

Im Frühjahr 2023 sprach sich langsam herum, dass an EOIs u. a. für die Fremdsprache Deutsch Kürzungen erfolgen sollten, und wenig später bestätigte sich auch leider dieses Gerücht. Wir bekamen Angst. Und dann kam der Anruf. Unsere Schulleitung wurde gefragt, ob wir an der EOI Aranjuez imstande und bereit wären, das von der Region Madrid geplante Online-Projekt für DaF zu pilotieren. Die Entscheidung der Deutschabteilung war einfach, es bedeutete: „Nimm an oder stirb“. Also lautete unsere Antwort selbstverständlich: „Natürlich sind unsere

Dozenten in der Lage und bereit, es auszuprobieren und noch dazu mit der besten Einstellung.“ Andere Sprachschulen hatten leider weniger Glück... Wir ließen uns also ohne große Vorwarnung, ohne weitere Kenntnisse im Online-Unterricht und ohne jeglichen technischen Support auf dieses neue Abenteuer ein. Wir sahen zu, wie die Schülerzahlen in den unterschiedlichen Niveaus (von B1 bis C2.2) stiegen, und erkannten in der Zwischenzeit, dass nur wir allein für den Erfolg dieser Kurse zuständig sein würden, und dies nicht nur aus eigenem Interesse, da wir schnell verstanden, dass unsere gute oder schlechte Leistung Auswirkung auf die gesamte Szene der staatlichen Fremdsprachenbildung haben würde. Ähnlich erging es auch anderen Schulen für andere Sprachen: Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch als Fremdsprache. Die wenigen zentralisierten Versuche einer Zusammenarbeit scheiterten jedoch, was unsere Vermutung der leeren Einsamkeit bestätigte.

So begann also im September der Online-Unterricht an der EOI Aranjuez, zuerst mit keinerlei Ausstattung außer den alten PCs, die in unseren Klassenräumen vorhanden waren. Viele Fragen schwirrten in unseren Gedanken: Wie würden die Kursteilnehmer auf diese neue Modalität reagieren? Werden wir in der Lage sein, sämtliche Sprachfertigkeiten abzudecken und die Erwartungen der Lernenden zu erfüllen? Wenn ja, wie? Und die wichtigste Frage von allen: Was wird aus unseren „Stammschülern“? Eins stand fest: Wir wollten auf keinen Fall auf den persönlichen Charakter unserer Schule verzichten und schon gar nicht unsere lokalen Schüler vernachlässigen – oder noch schlimmer, sie sogar verlieren.

An diesem Punkt begann die wahre Herausforderung. Wir hatten uns auf einmal selbst nicht nur in die Komplexität des Online-Unterrichts verwickelt, sondern auch in die des Hybrid-Unterrichts. Dieser war für uns der einzige Weg, unsere Schüler nicht vollständig vom Präsenzunterricht entfernen zu müssen und trotzdem den neuen Erwartungen entgegenzukommen. Viel Spaß!, hieß es dann für uns.

Wir waren uns selbstverständlich dessen bewusst, dass wir nicht die einzige Einrichtung sind, die eine solche Unterrichtsmodalität anbot, auch für uns war es nichts Neues,

da während und nach der Pandemie die digitalen Medien auf natürliche Weise in den Unterricht eingebaut wurden. Trotzdem gab es eine Besonderheit: Im Mittelpunkt des Unterrichts standen nicht wie gewohnt die Präsenzschilder, sondern die Online-Teilnehmer. Zuerst sahen wir darin keine weiteren Schwierigkeiten, doch dann bemerkten wir, dass unsere Lehrmethode vollständig an diese neue Situation angepasst werden musste. Wir setzten uns also zusammen und dachten gemeinsam nach. Wir hatten uns ein doppeltes Hauptziel gesetzt: die Erwartungen der Online-Teilnehmer zu erfüllen, ohne dabei die Präsenzteilnehmer zu vernachlässigen. Unsere alten PCs waren nicht mehr ausreichend, weshalb wir für die drei Lehrkräfte Konferenzmikrofone und 180°-Kameras anschafften. Damit waren erst einmal die technischen Bedürfnisse im Unterricht gedeckt. Die Präsenzschilder sehen die Online-Teilnehmer auf der großen digitalen Tafel, wo der Bildschirm des PCs dupliziert wird, und diese sehen wiederum die anderen dank der Kamera, die auf einem Tisch im vorderen Teil des Klassenraums aufgestellt wird. Die Kommunikation sowohl mit der Lehrkraft als unter den Kursteilnehmern erfolgt durch das Konferenzmikrofon, was einwandfrei funktioniert und die Gespräche im Klassenraum perfekt aufnimmt. Der Synchronunterricht findet zweimal pro Woche statt, hat eine Dauer von 1,5 Stunden und wird mit MS Teams erteilt, wobei der Bildschirm während der kompletten Sitzung mit den Online-Teilnehmern und auf der digitalen Tafel geteilt wird. Sämtliche Lernende wurden Anfang des Schuljahres in ein mit Moodle erstelltes virtuelles und interaktives Klassenzimmer eingeschrieben, das sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts verwendet wird. Dort werden u. a. lehrbuchbegleitende Materialien, Aktivitäten, Audiodateien und Videos hochgeladen, die während der Unterrichtsstunde und für die Ausarbeitung der Hausaufgaben eingesetzt werden. Neben den drei Stunden Synchronunterricht sind in dem B2.2 Kurs, den ich dieses Jahr unterrichte, wöchentlich zwei Stunden autonomes Arbeiten vorgesehen, die von der Lehrkraft vorbereitet und von den Kursteilnehmern über die Woche flexibel ausgearbeitet werden.

Die Korrektur des schriftlichen Ausdruckes stellte eine weitere Herausforderung dar. Im reinen Präsenzunterricht werden die Aufsätze normalerweise in Papierform eingesammelt, was natürlich in dieser neuen Modalität un-

möglich ist. Auf der einen Seite zeigen jedoch zahlreiche Studien, dass Kenntnisse durch Handschreiben besser gefestigt werden, und auf der anderen wird die Abschlusszertifizierungsprüfung präsentisch und schriftlich durchgeführt, worauf die Lernenden auch vorbereitet werden müssen. Deshalb beschlossen wir, die Produktionen trotzdem handschriftlich einzufordern. Das bedeutet also, dass die Kursteilnehmer ihre Schreiben abfotografieren oder einscannen und ins virtuelle Klassenzimmer hochladen bzw. per E-Mail schicken mussten. Eine klare und verständliche Korrektur der Texte in dieser Form zu liefern, war nicht unkompliziert, auch allgemeine oder spezifische Kommentare konnten nur umständlich und zeitaufwändig weitergegeben werden. Die Alternativlösung, sämtliche Dokumente auszudrucken und händisch zu verbessern bzw. zu kommentieren, wurde aus umweltfreundlichen Gründen ausgeschlossen. Schlussendlich schafften wir uns Tablets an, mit denen wir problemlos auf dem Bild oder PDF-Dokument schreiben und es farbig markieren können, als handele es sich um ein Blatt Papier. Auch die Kursteilnehmer sind mit dieser Lösung höchst zufrieden.

Den Hybrid-Unterricht und das schriftliche Feedback hatten wir nun im Griff. Ein großes Fragezeichen war jedoch noch offen: Wie schaffen wir es, die Lernenden dabei zu begleiten, dass sie das bei der Zertifizierungsprüfung erwartete Niveau im mündlichen Ausdruck erlangen? Das ist bei ca. 20 bis 30 Kursteilnehmern nicht einfach. MS Teams bietet die Möglichkeit, in verschiedenen Sälen zu arbeiten, was sehr oft im Unterrichtsablauf auf unterschiedliche Art und Weise genutzt wird. Trotzdem ist das nicht ausreichend, da in dieser Form nur sehr begrenzt Einzelfeedback gegeben werden kann. Es blieb uns also nichts anderes übrig, als die Präsenzzeit mit den Schülern anzupassen, um in Kleingruppen diese Fertigkeit zu vertiefen. Es steht ihnen dementsprechend eine Liste im digitalen Klassenzimmer zur Verfügung, in der sie sich je nach individueller Verfügbarkeit in Aufstellungen von zwei bis drei Lernenden eintragen und somit den mündlichen Ausdruck anhand von typisierten Prüfungsübungen unter der Betreuung der Lehrkraft üben können. Auch dieser Vorschlag wurde von den Schülern gut angenommen und umgesetzt.

# Spielerisch Deutsch lernen mit *Prima aktiv*

Für Jugendliche von 12 bis 18 Jahren

Band B1.1  
erscheint im  
Sommer



Mit *Prima aktiv* begleiten Sie in Ihrem DaF-Unterricht spielerisch und ganz gezielt den Lernerfolg Ihrer Schüler/-innen und machen ihnen so den Einstieg in die deutsche Sprache leicht.

Motivierende Lern- und Aufgabenformate geben Ihrer Klasse viele Anlässe zur Interaktion und Kommunikation: Kooperative Aufgaben, Projektarbeiten, stimmungsvolle Lieder, lustige Vlogs, Spiele und Rätsel sorgen für den Extra-Schub an guter Laune im DaF-Unterricht.



**Prima erklärt**  
mit dem *Prima aktiv* Wortschatzspiel

Üben Sie mit Ihren Schüler/-innen das Umschreiben von Begriffen mit eigenen Worten. So wird spielerisch der Sprachgebrauch gefestigt.

Laden Sie das Wortschatzspiel kostenfrei herunter unter [crnl.sn/prima-idv](https://crnl.sn/prima-idv) oder über den QR-Code.



**Cornelsen**

Potenziale entfalten

Die letzte Herausforderung, die ich hier ansprechen möchte, ist die der Online-Prüfungen. Zu Anfang des Schuljahres und der Online-Kurse trafen wir die Entscheidung, mindestens die schriftliche Endprüfung präsentisch an unserer Schule in Aranjuez abzulegen; die mündliche Prüfung kann nach Bedarf auch online durchgeführt werden. In dem Zeitraum zwischen den Weihnachtsferien und Anfang Februar haben wir zum ersten Mal an unserer Schule Prüfungen im Online-Format erstellt, abgewickelt und bewertet. Fazit ist, dass der ganze Prozess viel aufwändiger ist als bei präsentischen Prüfungen; allein aus dem Grund, dass die Aufgaben nicht nur durchdacht und ausgearbeitet, sondern auch im digitalen Klassenzimmer konfiguriert werden müssen, dass sie so realistisch wie möglich sind. Natürlich hatten wir zu Beginn große Bedenken bezüglich des Missbrauches der im Internet vorhandenen Hilfsmittel. Innerhalb der festgelegten Zeitspalte haben die Lernenden unterschiedliche Aufgaben zu lösen. Wenn sie allerdings einmal angefangen haben, ist die Zeit beschränkt und sie haben nur eine einzige Chance, um ihre Lösungen abzuschicken. Sämtliche Fertigkeiten werden getestet und unterschiedliche Prüfungsmodelle werden umgesetzt. Natürlich ist es unmöglich sicherzustellen, dass sie keine Hilfsmittel verwenden. Auf der anderen Seite benachteiligen sie auf diese Weise nur ihre eigene Entwicklung und ihren eigenen Lernprozess, da schlussendlich die Zertifizierungsprüfung (noch) im Präsenzmodus abgelegt werden muss. Wir befürchten allerdings, dass auch diese Prüfungen in Zukunft im Online-Format durchgeführt werden sollen. Es bleibt also spannend.

Dieses Projekt befindet sich in einem sehr frühen Stadium, weshalb sich noch vieles verändern und einiges auf uns zukommen wird. Wichtig ist, dass unsere Motivation als DaF-Lehrkräfte und die unserer Fremdsprachenschüler aufrechterhalten bleibt und wir weiterhin große Freude am Lehren und Lernen der deutschen Sprache haben. Natürlich ergänzen wir unseren Online-Unterricht auch mit KI-gestützten-Tools, allerdings passt dieses Thema besser in einen anderen Beitrag.

## HINTERGRUNDINFOS

<https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/ensenanzas-idiomas>

<https://site.educa.madrid.org/eoi.aranjuez.aranjuez/>

### ZUR AUTORIN

Isabel Hoffmann López ist verbeamtete Lehrkraft und Mitglied der Schulleitung an der Staatlichen Sprachschule in Aranjuez, Madrid. Nebenbei unterrichtet sie Übersetzung Deutsch-Spanisch an der Universidad Rey Juan Carlos und forscht im Rahmen ihrer Doktorarbeit an der Universität Complutense in Madrid über Interkulturalität in der literarischen Übersetzung des 19. Jahrhunderts am Beispiel von Adelbert von Chamisso's *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*.

## Beruf: Deutschlehrer/in in Georgien

KETEVAN MUKTIASHVILI

**I**ch liebe das Leben, Kinder und die Deutsche Sprache. Wie oder wo kann man diese drei Komponenten zusammen erleben? Klar doch: **als Deutschlehrerin in der Schule.**

Allgemein ist der Lernprozess eine schwierige Sache für die Jugendlichen und besonders, wenn sie eine fremde Sprache (Deutsch) lernen. Ein Tipp, der bei mir sehr gut funktioniert: Für gute Stimmung in der Klasse sorgen! Mit dem Wort verbinde ich folgende Eigenschaften: Empathie und Anerkennung.

In meinem kurzen Praktikum gab es Fälle, wo das Austauschen von Emotionen wichtiger war als selbst der Fachunterricht. Das Allerwichtigste war eine – selbstverständlich völlig anonyme Umfrage in der Klasse, „Wer hat Angst vor Fehlern?“. Die Mehrheit hat der Frage zugestimmt: ein Fremdsprachenunterricht möchten Kinder sich gerne zurückziehen. Sie haben Angst, etwas falsch auszudrücken, von anderen Schüler wegen ihrer Fehler Mobbing zu erleben, dass sie nicht gut genug sind, „so etwas Schweres wie deutsche Sprache“ gut zu lernen.

Natürlich machte ich mir als Lehrerin viele Gedanken, wie ich den Unterricht für Kinder angstfrei gestalten könnte. Hier hat mir meine Offenheit sehr geholfen. Ich habe von meinen Erfahrungen erzählt, denn mir ging es genauso. Irgendwann kam ich auf die Idee, mit mir selbst laut zu sprechen (auch vor dem Spiegel). Es half mir und diese Methode hilft auch den Kindern hervorragend.

Einzelne Schüler habe ich für mich genau dokumentiert: ihre Haltung im Unterricht, die emotionale Lage, das Interesse an der Sprache, Kommunikation mit anderen Schülern, beliebte/unbeliebte Aktivitäten, Bereiche, in denen sie Unterstützung benötigen). Ehrlich gesagt, war das nicht einfach, aber die Rückmeldungen von Eltern haben mir mehr Klarheit verschafft und natürlich geholfen mit den Kindern eine gute Kommunikation aufzubauen.

### POSITIVE STIMMUNG BEDEUTET: MIT GUTER LAUNE DURCH DEN TAG!

Ja, aber, es ist nicht alles „Friede, Freude, Eierkuchen“! Komplizierter war die Pandemie-Zeit, für mich als Lehrkraft genauso wie für die Kinder. Die Schulklasse wurden mit einem Bildschirm vertauscht, die Freunde sind plötzlich kleine grüne Kreise mit den Namen „Online“ oder „Offline“. Ja, das war eine ständige Achterbahn der Gefühle, vieles musste oft wiederholt werden: „Hört ihr mich?“, „Versteht Ihr gut?“, „Könnt ihr den Bildschirm schon sehen?“ usw. Aber in Georgien gibt es einen Spruch: „Manche Unglücke können auch hilfreich sein“. Ich konnte mir vor der Pandemie nicht vorstellen, wie viel Potenzial die Digitalisierung hat.

Mittlerweile hat man sich daran gewöhnt und nutzt das Internet für gute Taten. Um sich weltweit mit Deutschlehrer\*innen vernetzen, hat man jetzt zahlreiche Möglichkeiten durch Digitalisierung. Beim Unterricht funktioniert es hervorragend und die Schülerinnen und Schüler lieben einfach Live-Verbindungen mit deutschsprachigen Kollegen, Praktikanten oder Gastrednern, die eigene Erfahrungen zu bestimmten Themen erzählen, Gegenstände präsentieren, die in deutschsprachigen Ländern sehr wichtig sind. Sie zeigen auch live authentische Anwendungen der deutschen Sprache: auf der Straße, in Geschäften, in Bus und Bahn, ebenso wie kulturelle Besonderheiten deutscher, österreichischer oder Schweizer Städte. Dieser sprachliche und kulturelle Austausch ist eine weitere Motivation für alle.

### SPRACHE GUT BEHERRSCHEN, LÄNDER LIVE ERLEBEN!

Ab und zu mal hatte ich panische Angst, irgendwann mein Deutsch zu verlernen und es nicht mehr sprechen zu können! Ist es verständlich, was ich meine? Ich erkläre es gerne genauer: Mein Umfeld spricht nur auf Georgisch. Schulkinder fangen gerade mit der Sprache an, das be-

deutet, ich drehe mich nur um die Grammatik und paar Wörter. Ich glaube, für Deutschlehrer\*innen ist es sehr hilfreich, regelmäßig ihr Deutsch wieder „auffrischen“ zu können, wie ich das über das Goethe-Institut und den Deutschlehrerverbands Georgiens erlebe. Seitdem habe ich solche Ängste überwunden. Auch diejenigen, die gerade wegen ihrer Berufswahl überlegen oder am Verzweifeln sind, sollten die Chance bekommen, die deutsche Sprache in deutschsprachigen Ländern live zu erleben.

Veranstaltungen, Fortbildungen, Sprachtrainings (auch online), um meine Kompetenzen zu verbessern, mit anderen in Verbindung zu stehen, all das stärkt mein Selbstbe-

wusstsein und gibt mir die Kraft, weiter eine erfolgreiche Lehrerin zu sein. Jetzt stellt sich die Frage: Was bedeutet Erfolg für mich? Die Antwort ist einfach: Wenn ich meine Stärken einsetzen kann, das heißt wenn es mir gelingt, gute Laune zu verbreiten und eine positive Stimmung in der Klasse herstellen, bin ich glücklich und zufrieden, denn Freude und Liebe machen einen erfolgreichen Unterricht aus. Was man hier merken kann: Ich bin eine leidenschaftliche Deutschlehrerin.

Fazit: Nach dem Unterricht verlassen die Kinder den Raum überzeugt, dass sie die richtige Sprache für ihre Zukunft ausgewählt haben! Was will ich mehr?

## Der Deutschlehrerberuf im Senegal im Kontext der Digitalisierung

CHEIKH ANTA BABOU

### EINLEITUNG

Neben unzähligen Lockdowns und der daraus resultierenden sozialen Isolation, die das Alltagsleben der Menschen massiv erschwert haben, war die Corona-Pandemie eine Tragödie. Schätzungsweise beträgt weltweit die Zahl der Todesopfer in Zusammenhang mit dem Coronavirus um mehr als 6,9 Millionen. Trotz dieser erschreckenden Todeszahlen darf ein wichtiger Faktor nicht unerwähnt bleiben, und zwar das Ende 2019 im chinesischen Wuhan ausgebrochene Virus weist komischerweise auch positive Seiten auf. Eine davon ist ohne Frage die Umsetzung der Wissens- und Kompetenzvermittlung des klassischen Unterrichts in ein digitales Format. Dieser Digitalsprung ist ein unglaublich großer Fortschritt, vor allem in sogenannten „unterentwickelten“ Ländern Afrikas, die vor der Covid-19-Pandemie fast keine Erfahrung mit digital gestütztem Distanzunterricht hatten. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich der Deutschlehrerberuf an der Germanistikabteilung der Universität Cheikh Anta Diop in Dakar, der Hauptstadt des Senegal, seit Corona verändert bzw. weiterentwickelt hat. Um die-

ses Unterfangen zu realisieren, wird die Analyse in drei Hauptteile gegliedert. Zum Einstieg in die Analyse geht es mir darum, die Gründe darzulegen, die mich dazu bewegt haben, den Beruf Deutschlehrer auszuüben. Basierend auf diesen Ausführungen beschäftigt sich der zweite Teil des Artikels mit den veränderten Anforderungen, die die Digitalisierung an die Lehrtätigkeit der Germanistik stellt. Das dritte und letzte Kapitel ist perspektivisch angelegt. Hier sollen konkrete Vorschläge gemacht werden, die zur nachhaltigen Implementierung digitaler Lehre an der Dakarer Universität bzw. an der Germanistikabteilung einen Beitrag leisten können.

### WIE KAM ICH ZUM BERUF DEUTSCHLEHRER?

Ich bin Deutschlehrer aus reinem Zufall geworden. Als ich mich nach dem Abitur im Jahre 2005 für ein Germanistikstudium an der Universität Cheikh Anta Diop von Dakar entschied, war mein oberstes Ziel, professioneller Dolmetscher im Sprachpaar Deutsch – Französisch zu werden. Diesen Wunsch musste ich bedauerlicherweise schnell vergessen, denn nach einem Studienjahr war mir

klar, dass sich an der literaturwissenschaftlichen Fakultät im Allgemeinen und an der Germanistikabteilung im Besonderen für Studierende nur eine einzige Berufsperspektive anbot, nämlich Lehrer in den Schulen zu werden. Da mir die notwendigen finanziellen Mittel für eine Ausbildung zum professionellen Dolmetscher in einer privaten Hochschuleinrichtung fehlten, riss ich mich zusammen und wendete mich diesem neuen Ziel (Deutschlehrer) zu. In diesem Bereich war Daha Dème, der damalige Professor für deutsche Linguistik an der Germanistikabteilung, mein allergrößtes Vorbild. Deswegen konnte ich mir von nun an gut vorstellen, Deutschlehrer zu werden, aber nur an der Universität. Um dieses Ziel zu erreichen, gab es nur eine Lösung: den langen, schwierigen und nicht immer geradlinigen Weg der Promotion einzuschlagen. Im Senegal – im Gegensatz zu etlichen Ländern in Afrika – kann man nur mit Promotionsabschluss auf eine Lehrtätigkeit an der Universität hoffen. Aus diesem Grund habe ich mich 2010 nach Erwerb des *DEA*<sup>1</sup> beim Deutschen Akademischen Austausch Dienst (DAAD) für ein Promotionsstipendium in Deutschland, genauer gesagt an der Universität Bayreuth, beworben. Wie im Jahr zuvor für die Anfertigung meiner Magisterarbeit wurde auch dieser Stipendienantrag bewilligt. So promovierte ich an der Universität Bayreuth und befasste ich mich hauptsächlich mit der Frage der deutschen Übersetzung bzw. Untertitelung von afrikanischen bzw. senegalesischen Filmen und deren Beitrag zur interkulturellen Kommunikation zwischen Afrika und dem deutschsprachigen Raum.

Nach dreieinhalb Jahren intensiver Arbeit, mit Höhen und Tiefen, konnte ich die Dissertation vor einer dreiköpfigen Jury erfolgreich verteidigen. Ab diesem Moment hatte ich die sehr begehrte Doktorwürde in der Tasche. Glücklicherweise war es auch der richtige Zeitpunkt für eine

1 Das *Diplôme d'études approfondies* (DEA) ist ein Hochschuldiplom des dritten Zyklus, das auch in anderen frankophonen Ländern bis zur Umstellung der Curricula im Zuge der Bologna-Reform existierte. Es wurde somit nicht durch den Masterabschluss ersetzt, sondern erfuhr vielmehr eine Neuauflage, indem die durch den Bologna-Prozess weggefallenen DEA-Studiengänge als aufbauende Master des zweiten Zyklus, als sogenannte *Master de spécialisation à finalité recherche* bzw. *à finalité approfondie*, fortgeführt wurden. Das DEA wurde nach der *Maîtrise* innerhalb eines Jahres erworben, bevor anschließend mit dem *Doctorat*, d. h. dem Promotionsstudium, begonnen wurde. Als ein forschungsorientiertes Postgraduiertenstudium war das DEA eine Vorbereitung auf das *Doctorat* und galt als „erster Doktorgrad“

Bewerbung an der Germanistikabteilung Dakar. Zu dieser Zeit mussten drei Stellen von frisch pensionierten Professoren vergeben werden. Deswegen lauschte ich jeden Tag Nachrichten aus Dakar, in der Hoffnung eine Ausschreibung für eine zu vergebene Stelle zu sehen. Es gab zwar Angebote in Deutschland und aus anderen afrikanischen Ländern wie Ghana und Äthiopien, aber ich bevorzugte Dakar, vor allem, weil meine Familie (Frau und Sohn) dort waren. Als ich nun erfuhr, dass die Dakarer Germanistikabteilung Verstärkung in ihrem Team suchte, zögerte ich keine Minute und schickte sofort meine schon vorbereiteten Bewerbungsunterlagen. Nach ca. zwei Wochen wurde ich zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen, das online stattfand. Dafür bin ich immer noch dem damaligen Abteilungsleiter, Herrn Ibrahima Diagne, dankbar, denn er hatte mir erspart, ein Flugticket nach Senegal zu kaufen, um nur am Vorstellungsgespräch teilzunehmen.

Das online ausgestaltete Vorstellungsgespräch lief ganz gut. Ich konnte auf alle mir gestellten Fragen eine zufriedenstellende Antwort bringen. Deswegen war ich keineswegs überrascht, als ich ca. drei Wochen später eine E-Mail vom Abteilungsleiter erhielt, in der er mir die frohe Botschaft mitteilte, dass man mich für die ausgeschriebene Stelle mit überwältigender Mehrheit ausgewählt hatte. Der große Traum von einer Hochschulkarriere wurde nun Realität. Ende 2016 begann ich meine Lehrtätigkeit an der Germanistikabteilung und unterrichte seitdem mit voller Leidenschaft und großem Engagement u. a. Literatur und Landeskunde der deutschsprachigen Länder. Mittlerweile gefällt mir der Beruf Deutschlehrer so sehr, dass ich der festen Überzeugung bin, den zu meiner Person passenden Job gefunden zu haben.

Meine seit nun sieben Jahren andauernde Hochschulkarriere ist von vielen ereignisreichen Momenten geprägt. Auf alle kann und will ich nicht in den folgenden Seiten eingehen, denn dies würde über den eingeschränkten thematischen Rahmen der vorliegenden Arbeit hinausgehen. Insofern wird im nächsten Kapitel der Fokus zielorientiert auf Veränderungen bzw. Entwicklungen des Lehrens und Lernens an der Dakarer Germanistikabteilung durch die Möglichkeiten gelegt, die die neuen digitalen Technologien mit sich bringen.

## ÄNDERUNG DES LEHRERBERUFS BZW. DES GERMANISTIKUNTERRICHTS SEIT DER COVID-19-PANDEMIE

Die Umstellung der herkömmlichen Präsenzlehre auf einen digital gestützten Fernunterricht war eine der zahlreichen Konsequenzen, die die Coronakrise in der senegalesischen Hochschullandschaft im Allgemeinen und der Dakarer Abteilung für Germanistik nach sich gezogen hat. Damals (im Frühjahr 2020) war die digitale Transformation etablierter Präsenzlehrformate schwierig umzusetzen, denn sie wurde unter größtem Zeitdruck von der Universitätsleitung getroffen. Weltweit zeichnete sich ein ähnliches Bild ab, wie das Beispiel deutscher Hochschuleinrichtungen exemplarisch verdeutlicht: „Lernende und Studierende an Hochschulen konnten bereits zu Beginn der Covid-19-Pandemie auf eine im Bildungssektor vergleichsweise belastbare Ressourcenausstattung und entsprechende Routinen zurückgreifen. Gleichwohl waren Hochschulen wie Bildungssteuerung nicht auf die Wucht und Durchschlagskraft der kurzfristigen Ausschließlichkeit digitaler Lehre vorbereitet. Der forcierte Transformationsprozess führte zwar zu einer sehr raschen und umfassend digitalen Ausgestaltung der Hochschullehre, es bleiben jedoch vielerlei Fragen offen.“ (Kögler et al. 2021, S. 491)

Außerdem war die Universität Cheikh Anta Dakar – wie die anderen Bildungseinrichtungen im Senegal – gar nicht auf einen solchen unerwarteten Sprung in das onlinebasierte Lehren und Lernen vorbereitet, zumal die dafür notwendigen Digitalisierungsrahmenbedingungen nicht vorhanden waren. Gemeint sind hier vor allem eine stabile Internetverbindung, ein geeignetes Fachportal und die Hardwareausstattung mit Tablets, Laptops oder PCs. Da erfolgreiches Lehren und Lernen mit digitalen Medien ohne eine ausreichende technische Ausstattung nicht gelingen kann, ist seit der Coronakrise vieles im Sinne der Beschaffung und Anreicherung digitaler Elemente getan worden.

Neben der Einrichtung einer hochschulweiten Lehr- und Lernplattform (*FAD*) werden z.B. immer wieder Fort- und Weiterbildungskursen organisiert, um die medien-

didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte zu fördern. Dies kann für das Gelingen und den qualitätsverbesserten Einsatz digitaler Medien in der universitären Lehre eine Schlüsselrolle spielen, wie Höfer et al. (2016, S. 18) hierzu anmerken: „Darüber hinaus fördert die Beschäftigung mit der Didaktik digitaler Lehre den Diskurs um die Hochschuldidaktik weiter. Denn um Medien in der Lehre einzusetzen, ist es unumgänglich, die Frage nach den dahinterliegenden pädagogischen Konzepten zu stellen. Dies bedeutet auch, dass die Weiterbildung zur Nutzung digitaler Medien in der Lehre fundamental auf Didaktik und Pädagogik ausgelegt sein muss und erst im zweiten Schritt auf die Umsetzung mit digitalen Technologien. Diese verstärkte Beschäftigung mit pädagogischen und didaktischen Fragen enthält das Potenzial, zur Steigerung der Bedeutung und der Verbesserung der Hochschullehre beizutragen.“ Aufgrund der verbesserten Ausstattung und der angebotenen Fortbildungen können heutzutage Lehrveranstaltungen und andere pädagogisch-didaktische Aktivitäten rund um die akademische Ausbildung ganz normal online stattfinden.

Diese Entwicklungen führen natürlich zu grundlegenden Veränderungen im Lehrkraftberuf – in unserem Fall der Deutschlehrer. Neben Vorlesungen und Seminaren im Präsenzunterrichtsmodus bietet Letzterer nun Unterrichtsstunden auf digitalen Wegen an. Er muss sich mit den stetig bereitgestellten neuen Lernplattformen auseinandersetzen, wie er beispielsweise Online-Seminare erfolgreich gestaltet, Videos und Podcasts gewinnbringend im Unterricht einsetzt, Lernmanagementsysteme bedient und eine Auswahl aus der Vielzahl der verfügbaren digitalen Tools und Materialien trifft (vgl. Wilmers et al., 2022, S. 9).

Erwähnenswert ist, dass sich die Ausgestaltung des digitalen Lehrens und Lernens zurzeit nur auf die Masterstudiengänge beschränkt wird. Der Grund dafür lässt sich dadurch erklären, dass bei dieser Studentenschaft nichts dem Online-Unterricht im Weg steht. Die meisten Masterstudierenden verfügen über einen Laptop und kennen sich mit Computeranwendungen gut aus. Außerdem können sie aufgrund ihrer Studienerfahrung – im Gegensatz zum Beispiel zu ihren Kommilitonen im Bachelorstudium – mit einem gewissen Maß an Eigenständigkeit,

Handlungs- und Selbststeuerungsfähigkeit selbst lernen. Zu betonen ist, dass das dahinterstehende Ziel seitens der hochschulpolitischen Behörden ist, die übertrieben große Anzahl der Studenten in den Hörsälen und Wohnheimen zu reduzieren. Mit mehr als 80.000 eingeschriebenen Studierenden im akademischen Jahr 2023 ist die Universität Cheikh Anta Diop Dakar so überfüllt, dass die Zahl der verfügbaren Studienplätze längst überschritten wurde. Diese Situation wirkt sich sowohl auf die Unterbringung der Studierenden als auch auf das Lehren und Lernen aus. In Bezug auf die Wohnfrage am Campus liegt das Angebot an Zimmern bei weitem unter der Nachfrage. Deswegen müssen sich bis zu fünfzehn Hochschüler:innen ein Zimmer teilen, das ursprünglich für zwei Student:innen vorgesehen war. Die daraus resultierende beengte Wohnsituation erschwert massiv die Lebens- und Lernbedingungen. Das Gleiche gilt auch für die Vorlesungen, die oft unter extrem schwierigen Umständen stattfinden. Studierende müssen zwei Stunden vor Unterrichtsbeginn in die Hörsäle gehen, um einen Sitzplatz zu ergattern, wenn sie nicht am nackten Boden sitzen oder stundenlang vor einem überfüllten Hörsaal stehen wollen. Vor diesem Hintergrund ist der Digitalunterricht – dessen Einsatz wie schon erwähnt durch die Corona-Pandemie bedingt ist – aus der Sicht der Hochschulleitung ein geeignetes Mittel bei der Bekämpfung der Überfüllung der Wohnungs- und Vorlesungsräume an der Universität Cheikh Anta Diop.

Ich bleibe noch kurz bei den Masterstudierenden, um eine weitere pädagogisch-didaktische Aktivität hervorzuheben, die seit Corona in meinen Lehrveranstaltungen an der Germanistikabteilung ein fester Bestandteil geworden ist. Das ist die Online-Gestaltung von Masterstudententreffen. Gemeint sind hier Kolloquien, die ich zweimal im Studienjahr mit den von mir betreuten Masterstudierenden organisiere. Vor allem für jene Hochschüler, die parallel zu ihrem Masterstudium eine Berufstätigkeit in einer Schule außerhalb der Hauptstadt Dakar haben, ist dieses neue Treffen- und Diskussionsformat eine große Erleichterung. Sie sparen sich Geld und Fahrzeiten für eine oft lange und körperbelastende Autostrecke. Sie bleiben in aller Ruhe zu Hause und können online eine Präsentation über den aktuellen Stand ihrer Forschung machen und anschließend darüber mit anderen Teilnehmern intensiv diskutieren.

Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Änderungen bzw. Innovationen in der herkömmlichen Unterrichtsform, wozu die Universität bzw. das Germanistikinstitut aufgrund der pandemiebedingten Ad-hoc-Digitalisierung gezwungen sind, sich nicht allein auf rein pädagogisch-didaktische Aspekte beschränken. Neben Verteidigungen von Masterarbeiten und Lehrerkonferenzen wird an der Abteilung fürs Germanistikstudium auf das Digitale zurückgegriffen, um deutschen Gastprofessoren oder wichtigen Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens die Gelegenheit zu geben, von Deutschland aus an wissenschaftlichen oder kulturellen Veranstaltungen des Instituts aktiv mitzuwirken. In diesem Zusammenhang stellt sich der deutsche SPD-Abgeordnete mit senegalesischer Herkunft Karamba Diaby als ein gutes Beispiel heraus. Im Rahmen der Aktivitäten des Deutschklubs im Jahre 2022 hatte der SPD-Politiker als Ehrengast der diesjährigen Ausgabe – weil er die Reise nach Dakar aus dienstlichen Gründen nicht unternehmen konnte – online eine hervorragende Rede über die neue Einwanderungspolitik der Ampelkoalition und die damit einhergehenden Konsequenzen für den Senegal gehalten und mit dem Publikum diskutiert.

Bevor ich zum Schluss der Arbeit komme, scheint es angebracht zu sein, der zentralen Frage nachzugehen, welche bildungspolitische Strategien und Initiativen im Digitalisierungsbereich noch gemacht werden sollen, um eine inklusive, proaktive und hochklassige Ausgestaltung digitaler Hochschullehre an der Germanistikabteilung und darüber hinaus zu ermöglichen. In der nächsten Analyserubrik wird diese Frage näher beleuchtet.

## **PERSPEKTIVISCH AUSGERICHTETE ÜBERLEGUNGEN ZUR IMPLEMENTIERUNG DIGITALER LEHRE AN DER DAKARER GERMANISTIKABTEILUNG**

Mit Blick auf die voranschreitende Digitalisierung der Gesellschaften liegt es auf der Hand, dass die Hochschuldidaktik nicht an den digitalen Medien vorbeigehen kann. Der Auffassung des bereits zitierten deutschen Autorenteam zu Folge ist der onlinebasierte Unterricht „die Zukunft des Lernens und ein wichtiger Aspekt in der Vorbe-

reitung auf die heutige Arbeits- und Berufswelt“ (Huber et al., S. 33) In dieselbe Richtung gehen Wilmers et al. (2022, S. 9), wenn sie Folgendes schreiben: „Das Lehren und Lernen ist in der Schule und Hochschule, im Ausbildungsbetrieb, in Kursen der Erwachsenen- und Weiterbildung, aber auch in der frühkindlichen Bildung ganz ohne den Einsatz von digitalen Medien und digitalen Lehr- und Lernmaterialien kaum mehr vorstellbar“. In diesem Sinne scheint es erforderlich zu sein, dass an der Dakarer Universität bzw. an der Germanistikabteilung noch mehr Initiativen ergriffen werden, die dazu führen sollen, dass digitale Medien und die dazugehörigen Konzepte (zum Beispiel BYOD – Bring your own device) als integraler Bestandteil im hochschulischen Lehrbetrieb pragmatisch eingesetzt werden. Dies heißt genauer gesagt, dass die unterrichtliche Nutzung digitaler Medien inklusiv, ganzheitlich und multiperspektivisch sein sollte (Seufert et al. 2015). Zwar wird schon – wie schon gesagt – im Master überwiegend digital unterrichtet, und die Lehrenden nutzen häufig digitale Tools, um Inhalte zu teilen oder Informationen zu verwalten, aber große Teile der Lehre finden bis dato immer noch im bewährten Präsenzmodus und unter Nutzung einer geringen Bandbreite an Anwendungen und Technologien statt. In diesem Kontext zeichnet sich ein Bedarf an einer fortgesetzten digitalen Transformation ab, die intensiviert und ausgeweitet wird und auch die Bachelorstudiengänge mit einbezieht.

Dieser Schritt könnte ein nicht zu unterschätzender Beitrag zur drastischen Reduktion der Studentenzahlen sein. Die nachdrückliche Empfehlung, Vorlesungen für Masterstudierende digital zu halten, um vor allem Seminarräume und Hörsäle zu befreien, ist zwar von Bedeutung, aber bei näherem Hinschauen stellt man fest, dass diese Maßnahme mit einem Wassertropfen ins breite Meer vergleichbar ist. Schätzungsweise machen Masterstudierende lediglich ca. 2 Prozent der gesamten Studentenzahl aus. Am konkreten Beispiel der Germanistikabteilung sieht man, dass in der Gesamtzahl von ca. 800 Studierenden nur ca. 80 einen Masterabschluss anstreben. Mit der Ausweitung des digitalen Unterrichts auf die Bachelorstudiengänge kann mit mehr Effizienz die Massifizierung der Hörsäle bekämpft werden.

## **DIES SETZT ABER VORAUS, DASS MINDESTENS FOLGENDE BESCHAFFUNGSMASSNAHMEN BEZÜGLICH DER EINGANGSVORAUSSETZUNGEN GETROFFEN WERDEN:**

**Förderung der digitalisierungsbezogenen Kompetenzen:** Neben der Akzentsetzung auf digitale Grundbildung und Informatik, um die medienbezogenen Kompetenzen der Bachelorstudierenden zu stärken – bei dieser Studentenkategorie lassen sich oft mangelnde IT-Kenntnisse feststellen – und sie auf eine digitalisierte Arbeitswelt bestmöglich vorzubereiten, sollten in den Curricula der Bachelorstudiengänge medienpädagogische Seminare zum onlinebasierten Unterrichten eingeführt werden. Denn der überwältigenden Mehrheit der Bachelorstudierenden ist der Digitalunterricht ganz fremd, deswegen wissen sie überhaupt nicht, wie diese moderne Hochschullehrform aussieht und funktioniert. Mit Blick auf die Studenten der Germanistikabteilung, von denen die meisten, wie schon im ersten Kapitel der Arbeit erwähnt, später in der Schule arbeiten werden, ist dies von großer Relevanz. Sie können tatsächlich in der Lage sein, mit den verschiedenen Computeranwendungen zur Teilhabe an online ausgestalteten Unterrichten vertraut zu werden. Darüber hinaus sollten in der anschließenden praxisorientierten Deutschlehrer-ausbildung die medienbezogenen Kompetenzen weiterentwickelt werden, damit die angehenden Deutschlehrkräfte sich später in ihren Klassen gut gewappnet fühlen und die Motivation haben, digitale Medien souverän und situationsadäquat einzusetzen. Diesbezüglich ist folgender Aussage von Marcel Capparozza und Jessica Kathmann große Aufmerksamkeit zu schenken:

„Der Erwerb digitalisierungsbezogener Kompetenzen ist eine zentrale Querschnittsaufgabe von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraxis. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, den Erwerb digitalisierungsbezogener Kompetenzen curriculumsübergreifend zu thematisieren und die Rolle der Schulpraxis zu stärken. Dies gilt insbesondere aufgrund der Tatsache, dass Studierende während ihres Praktikums die Nutzung digitaler Medien in authentischen Situationen beobachten und erleben und diese Erfahrungen die

spätere berufliche Nutzung im Unterricht maßgeblich prägen können.“ (2022, S. 120f.)

**Ausstattungsprogramm für digitale Endgeräte:** Bezüglich der technische Unterstützungsmöglichkeiten wie Laptops, Tablets etc. zeichnen sich an der Dakarer Universität bzw. an der Germanistikabteilung auf Bachelorstudierendenseite große Defizite oder Engpässe ab. Der Anteil von Studenten, die ohne jegliche medientechnischen Geräte in Lehrveranstaltungen sitzen, ist so hoch, dass man von prekärer Ausstattung in Sachen digitaler Endgeräte reden kann. In dieser Hinsicht sollte dafür gesorgt werden, dass die aus sozio-ökonomisch (hoch) benachteiligten Familien hilfsbedürftigen Student:innen bei der Anschaffung eines eigenen Laptops finanzielle Unterstützung finden. Bei Investitionen in die mediale Infrastruktur sollte auch berücksichtigt werden, dass Geräte-Pools Studierenden ermöglichen können, bei Bedarf ein entsprechendes Gerät auszuleihen.

**Günstiges Internetangebot:** Die flächendeckende Verankerung digitaler Medien in Lehrveranstaltungen an der Dakarer Universität bzw. an der Germanistikabteilung setzt außerdem voraus, dass Studenten im Bachelorabschluss ermöglicht wird, ein kostenlosen oder bezahlbaren Internetanschluss zu haben. Dazu könnte beispielsweise eine monatliche Zwanzig-Euro-Flatrate im großen Maß beitragen.

## ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN

Mit den unbeschreiblich zahlreichen Todesopfern war das im Jahre 2019 in China ausgebrochene Coronavirus ohne jeden Zweifel eine weltweite Tragödie. Nichtsdestotrotz war der damit einhergehende Wechsel des bewährten Präsenzunterrichts auf virtuelle Formate und Lösungen in vielerlei Hinsicht vorteilhaft. Im spezifischen Fallbeispiel der Dakarer Universität bzw. der Germanistikabteilung wurde festgestellt, dass seit der Coronakrise immer mehr digitale Medien in Lehrveranstaltungen und anderen Aktivitäten wissenschaftlicher, kultureller und administrativer Art vollen Einsatz finden. Die Hochschullehre ist somit flexibel geworden, denn sie ist orts- und zeitunabhängig. Für den Beruf Deutschlehrer – in dieser Untersuchung der Hochschullehrer – ändert sich auch viel. Letzterer muss innovative IT-An-

wendungen und -Instrumente für die Lehre entwickeln und erproben können, mit dem Ziel den großen Herausforderungen, Hürden und Grenzen des Digitalisierungsprozesses in der Hochschuldidaktik gerecht zu werden.

Da in der aktuellen zunehmend digital geprägten Gesellschaft die Hochschullehre ohne den Einsatz digitaler Medien kaum vorstellbar ist, sollten mit Rücksicht auf den jetzigen Stand der Digitallehre an der Dakarer Universität bzw. Germanistikabteilung diese positiven Errungenschaften aufgegriffen und gefördert werden, um die digitale Transformation konsequent weiter voranzutreiben. Dies setzt in erster Linie voraus, dass digital gestütztes Lehren und Lernen über Masterstudierende hinweg auf ihre Kommilitonen im Bachelorabschluss ausgeweitet wird. Auf diese Weise werden zwei Fliegen mit einer Kappe geschlagen. Einerseits werden Studierende auf eine digital veränderte Umwelt und digital geprägte Berufswelt vorbereitet. Andererseits wird die Universität Cheikh Anta Diop bzw. die Germanistikabteilung – was die hohen Studentenzahlen anbelangt – erheblich entlastet. Während eine auf die Empfangskapazität der Seminar- und Vorlesungsräume begrenzte Studentengruppe den Präsenzunterricht besuchen würde, könnten die anderen Studierenden – vor allem jene, die in der Hauptstadt Dakar keinen Wohnsitz haben – von zu Hause aus die gleiche Vorlesung auf digitalen Wegen live mit verfolgen und auch daran interaktiv teilnehmen.

## LITERATUR

- Capparozza, Marcel / Kathmann, Jessica (2022): Gelingensbedingungen für die Nutzung digitaler Medien von Lehramtsstudierenden in der Schulpraxis: Ein Critical Review. In: Wilmers et al., 7–29. Verfügbar unter <https://doi.org/10.31244/9783830996224.04>.
- Enssen, Susanne / Hähn, Katharina (2022): Digitalisierung in der beruflichen Orientierung und Vorbereitung Konzepte für benachteiligte Jugendliche digital gestalten? In: Wilmers, Annika et al. (Hg.), 103–128.
- Höfer, Simone / Schünemann, Isabel / Janoschka, Oliver (2016): *The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter*. Arbeitspapier Nr. 27, Berlin, Edition Stifterverband – Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH.
- Kögler, Kristina / Ștefănică, Florina / Sälzer, Christine / Behrendt, Stefan / Scherfer, Marlene / Atlihan, Suemeyye (2021): Digitales Lehren und Lernen im Corona-Semester aus der Sicht von Bachelor- und Masterstudierenden. Konsequenzen für eine agile Qualitätsentwicklung der Hochschullehre. In: *MedienPädagogik* 40 (CoViD-19): 487–518. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.30.X>.

Seufert, Sabine / Ebner, Martin / Kopp, Michael / Schlass, Bettina (2015): Editorial: E-Learning-Strategien für die Hochschullehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 10 (2): 9–18. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3217/zfhe-10-02/01>.

Wilmers, Annika / Keller, Carolin / Achenbach, Michaela / Rittberger, Marc (2022). Reviews zur Bildung im digitalen Wandel: Methodisches Vorgehen im Reviewprozess». In: Wilmers, Annika et al. (Hg.), Bildung im digitalen Wandel. Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Band 3. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 7–30.

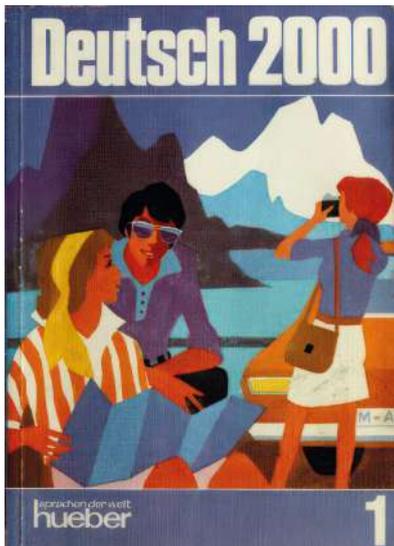
### BIO-INFO

Cheikh Anta Babou ist Dozent an der Abteilung für Germanistische Sprachen und Kulturen der Universität Cheikh Anta Diop in Dakar, Senegal, und unterrichtet dort Literatur und Landeskunde der deutschsprachigen Länder.

## Deutschunterricht macht Spaß

VIDYA PINGLE

**M**ein Name ist Vidya Pingle und ich komme aus Indien. Ich habe 1980 angefangen, Deutsch zu lernen. Wie viele indische Studenten:innen war ich ziemlich ahnungslos darüber, was ich in den Ferien nach dem Abitur machen sollte. Da habe ich eine Anzeige des Goethe Instituts (damals Max Mueller Bhavans) in Mumbai in der Zeitung gesehen und mich entschlossen, Deutsch zu lernen. Billig war der Kurs zwar nicht, aber bezahlbar. Nach guten Noten in der Grundstufe 1 hat meine Lehrerin Frau Marylene Chhabra mich gebeten, weiter zu machen. Sie



[https://openlibrary.org/books/OL24833155M/Deutsch\\_2000](https://openlibrary.org/books/OL24833155M/Deutsch_2000)

kannte auch meine Mutter, die damals bei einem deutsch-indischen Unternehmen arbeitete, wo Frau Chhabra den Firmenkurs für Deutsch leitete, und ich habe tapfer die weiteren Kurse besucht. Der Höhepunkt war im Jahr 1983, als ich das Prämienstipendium des Goethe Instituts Mumbai bekam, und 1984 zum ersten Mal nach Deutschland ging! Alles kam live..., was man in den Büchern, Audios und Videos beim Deutschlernen erfahren hat,



[http://www.cvltnation.com/wp-content/uploads/2014/12/m\\_punk\\_photo\\_hexe\\_1983\\_815.jpg](http://www.cvltnation.com/wp-content/uploads/2014/12/m_punk_photo_hexe_1983_815.jpg)

konnte ich live erleben. Die größte Freude war, dass die Stewardessen (Flugbegleiterinnen) auf dem Flug nach Frankfurt mich verstanden und für mein gutes Deutsch gelobt haben. Der erste Schock war am Frankfurter Flughafen, als ich die Punks sah! Nach einem weiteren Besuch in Deutschland habe ich als Gastwissenschaftlerin mit einem DAAD-Stipendium an der Goethe Universität in Frankfurt über deutsche Meinungen zu Indien in den Reiseberichten in den 1970er Jahren geforscht, da wurde der Entschluss gefasst, Deutschlehrerin zu werden. Mir war klar, dass es mir Spaß macht und meine Lehrer:innen haben es mir bestätigt, dass ich eine geborene Lehrerin bin.

Bei einer achtwöchigen Lehrerausbildung am MMB in Pune wurden die ersten Schritte in den Beruf getan. Die erste Tätigkeit war 1989 am MMB in Mumbai. Dem folgte 1991 die zwanzigwöchige Ausbildung am GI München – eine unvergessliche Erfahrung. Was wir da gelernt haben, setze ich immer noch in meinem Unterricht ein. Damals waren Zeichnen (mit Theo Scherling), Theater und Interaktionen mit dem Schriftsteller Ernst Jandl Teil der Ausbildung. Die dadurch gewonnen landeskundlichen Informationen prägen bis heute meinen Unterricht. Das Ziel war immer, die deutsche Sprache selbst gut zu beherrschen und sie korrekt zu vermitteln. Grammatik war wichtig, Kommunikation war ebenfalls wichtig. Heute in Zeiten der durch Computerprogramme korrigierte Rechtschreibung wirkt es zwar ein bisschen veraltet, aber so war es damals.

Die besten Lehrer:innen haben die Grundstufen unterrichtet, und das war gut so, weil sie ein gutes Fundament für die weitere Lerntätigkeit gelegt haben. Heute sieht das ein bisschen anders aus und man sitzt als erfahrene Lehrerin mit einer B2-Klasse, bei denen die Grundkenntnisse der Sprache fehlen.

Für mich ist Deutschunterricht kein Beruf, sondern eine Berufung. Ich will auf verschiedenen Wegen der deutsch-indischen Zusammenarbeit dienen. Ich habe nicht nur am Goethe Institut und in Goethe Zentren unterrichtet und geprüft, sondern auch in Schulen, Colleges, Universitäten und privaten Institutionen. Immer war es das Ziel, dass so viele wie möglich Deutsch gut lernen und die Prüfungen bestehen und ihren weiteren Lebenszielen verfolgen. Viele meiner Deutschlernenden sind jetzt auch Lehrkräfte geworden... Es gibt mir eine gewisse Zufriedenheit, für den Nachwuchs gesorgt zu haben.

Heute wird Deutsch mit einem Ziel gelernt. Die Lernenden wollen so schnell wie möglich lernen und – noch wichtiger –, die erforderlichen Niveauprüfungen bestehen, sei es für Studium, Ausbildung oder Beruf. Es gibt heute Materialien in Hülle und Fülle. Podcasts, Blogs, Vlogs, Online-Materialien, DaF-Arbeitsblätter, digitale Versionen von Lehr- und Arbeitsblättern, usw. Viele sind richtig, viele haben Fehler! Früher hat man viel gelernt und wenig publiziert, heute ist der Drang zur Publikation



<https://www.istockphoto.com/photo/hand-turns-dice-and-changes-the-german-word-beruf-to-berufung-gm1301419936-393465663?phrase=Berufung&searchscope=image%2Cfilm>

so groß, dass Leute mit A2-Kenntnissen schon anfangen, Deutsch zu unterrichten!

Heute ist der Beruf einer Deutschlehrkraft sowohl einfacher als auch anstrengender. Die Tätigkeiten, mit denen wir früher viel Zeit verbracht haben, nämlich Unterrichtsplanung, Materialsammlung und Korrektur, können heute mit Tools der künstlichen Intelligenz viel schneller erledigt werden. Die Herausforderung und Anstrengung liegen aber darin, dass die Sprachkompetenz der Kursteilnehmer:innen (KTN) viel geringer ist als früher. Die KTN beherrschen oft die Grammatikstrukturen ihrer eigenen Sprache nicht. Wie soll es dann mit der Fremdsprache gehen? Oft fehlen einige wichtige Elemente des Deutschen in der eigenen Sprache, z. B. Verbkonjugation oder Adjektivdeklination in einigen indischen südindischen Sprachen. Daher haben die KTN unheimliche Schwierigkeiten damit im Deutschen. Oft fehlt auch die Motivation zum Lernen. Besonders bei den KTN, die eine Ausbildung in Deutschland anstreben, sind die Eltern motivierter als die Lerner:innen!

In einigen Bundesländern ist der Druck zum Deutschlernen seitens der Eltern enorm groß und darunter leiden viele Lerner:innen.

Ich bin immer eine begeisterte Lernerin. Meistens wenn es darum ging, etwas Neues einzuführen, war ich die dafür Vorgesehene – sei es Wirtschaftsdeutsch, TestAS oder Deutsch für Pflegekräfte. Ich bin Frau Puneet Kaur, Generalsekretärin der IDV, und Herrn Laxmi Sekhar Kalepu,

dem Vizepräsidenten vom InDaF, dem indischen Deutschlehrerverband, sehr dankbar dafür, dass sie mich immer voll unterstützt und motiviert haben. Der Sekhar ist ein technisches Genie – von ihm habe ich gelernt, wie man eine Moodle einsetzen kann, wie man mit Online Tools lernen, spielen und auch testen kann.

Als die Pandemie begann, war ich die erste, die in ganz Indien die ersten Seminare für Tipps und Techniken des Online-Unterrichts geleitet habe. Das leitete eine neue Phase des Lernens ein – man hatte ja keine andere Wahl. The show must go on! Umstellen, Umdenken und immer für die Studenten da zu sein, war eine Herausforderung. Viele Spiele, die den Unterricht bereichert haben, mussten fürs Online-Format umgedacht werden. Die Schüler:innen haben den Online-Unterricht genossen – die Kamera war oft nicht an wegen Datenvolumenprobleme und nur der Herr Gott wusste, was genau hinter den Kulissen geschah! Für mich als Lehrerin war es auch interessant zu sehen, wie die Lerner:innen sich umgestellt und alles mitgemacht haben – alles dank ihres Willens, ihre Lebensziele zu verfolgen. Der Online-Unterricht war für viele Student:innen in weitverlegenen Dörfern Indiens eine riesige Chance, eine neue Welt zu erforschen, weil sie jetzt Deutsch lernen konnten, weil ihnen aus verschiedensten Gründen der Präsenzunterricht in der Großstadt keine Alternative war! Es war mir eine Riesenfreude, als ein solcher Schüler von mir mit einem tollen Jobangebot nach Deutschland geflogen ist.



<https://depositphotos.com/photos/shield-sword.html?view=1411616>

seinem eigenen Gewissen nicht mogeln kann. In der heutigen Zeit nach der Pandemie geht die Digitalisierung weiter. Sogar internationale Fertigungsprüfungen gibt es jetzt in der digitalen Version und der Trend geht weiter. Seminare gibt es online und vieles mehr. Der Einsatz

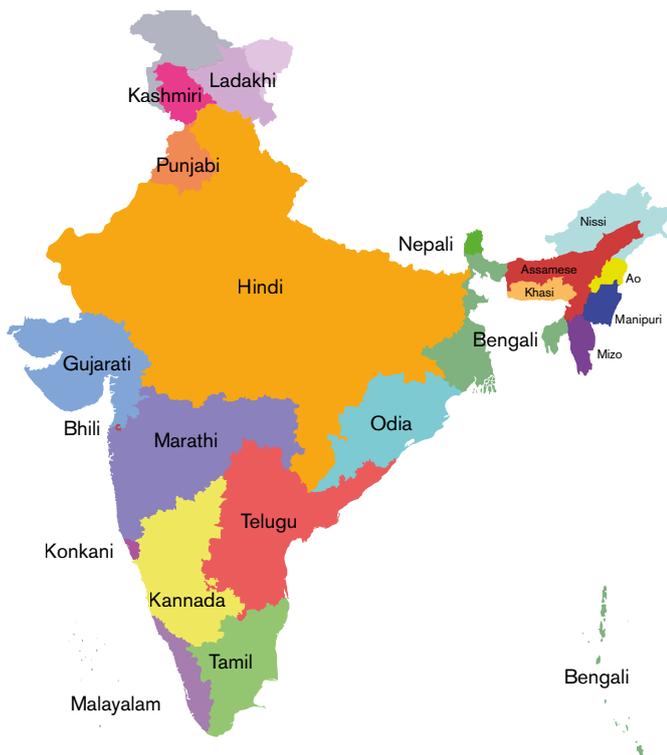
Das Internet ist meines Erachtens ein doppelkantiges Schwert – man kann es benutzen, viel und intensiv zu lernen und man kann es auch verwenden, die Lehrer:innen zu betrogen. Was man dabei aber nicht einsieht, ist die Tatsache, dass man

von künstlicher Intelligenz im Unterricht zugunsten der Lerner:innen wird zwar die Planung und Übungen zur Verfügung stellen, aber es ist jeder einzelnen Lehrkraft überlassen, diese Tools nicht nur dem Spaß wegen, sondern auch dem Lernprozess dienend im Unterricht einzusetzen – sonst ist das eine reine Zeitverschwendung; man macht zwar viel, aber es bringt wenig.

Buzzword – Lehrermangel. Als ich mit dem Unterrichten angefangen habe, war ich froh, dass ich überhaupt eine Klasse oder eine Chance zum Unterrichten bekommen habe. Heute als Executive Director eines privaten Sprachinstituts bin ich heilfroh, überhaupt eine Lehrerin zu finden. Viele unterrichten, aber wie? Wenn ich bei Lehrkräften hospitiere, bin ich total überrascht, wie sie unterrichten – ohne Plan, ohne Nachdenken. Dass die Schüler:innen dann auf eigene Faust mit Hilfe verschiedener Medien doch lernen, ist nur ihrer eigenen Motivation zu verdanken. Lehrerausbildungen gibt es zu wenig und viele neue Lehrkräfte sind Alles- und Besserwisser, nur weil alles gegoogelt werden kann! Wirklich? Wir haben immer den Kontakt zu erfahrenen Lehrkräften gesucht, um von ihrer reichen Erfahrung zu profitieren. Heute sitzt man oft neben einer jungen Lehrkraft, die keine Diskussion führen will und die ganze Zeit mit ihrem Handy bzw. Smartphone beschäftigt ist.

Heute ist es wichtig, die Prüfung zu bestehen. Das Papier zählt, nicht unbedingt das Können. Dies führt natürlich zu Kriminalität, man will auf jeden Fall ein Zeugnis haben. Von gefälschten Zertifikaten bis hin zur Veröffentlichung der Prüfungsaufgaben in verschiedenen Gruppen der sozialen Medien zusammen mit Modellantworten, die dann nur gepaukt werden müssen... die Vielfalt der Methoden ist enorm. Es ist wirklich für alle Prüfstellen eine große Herausforderung, richtig zu prüfen und bewerten.

Wie sieht die Zukunft aus? Der Andrang der Lerner wird meines Erachtens noch ein paar Jahre dauern. Die deutschsprachigen Länder leiden unter einem akuten Arbeitskräftemangel und daher muss das benötigte Personal aus anderen nichtdeutschsprachigen Ländern bezogen werden. Diese Arbeitssuchenden müssen über die erforderlichen Sprachkenntnisse verfügen. Also, der Deutschunterricht hat eine gute Zukunft. Deutschland wird zunehmend ein



[https://de.wikipedia.org/wiki/Sprachen\\_Indiens#/media/Datei:Language\\_region\\_maps\\_of\\_India.svg](https://de.wikipedia.org/wiki/Sprachen_Indiens#/media/Datei:Language_region_maps_of_India.svg)

Einwanderungsland. Daher sollte man schon mit ein paar Sprachnuancen rechnen, weil die Einwanderer:innen auch die Merkmale ihrer Sprachen in die deutschen Ausdrücke bringen.

Ich habe in vielen Teilen Indiens unterrichtet. Indien ist kein Land, es ist ein Subkontinent. Es gibt einige Sprachen wie Malayalam, wo es keine Verbkonjugation gibt und daher die Lernenden enorme Schwierigkeiten mit dem Spracherwerb haben, und Sprachen wie Marathi, wo fast alle Konstrukte der deutschen Sprache vorhanden sind und daher der Spracherwerb meist schneller erfolgt. Für mich als Lehrperson war es immer sehr interessant und herausfordernd, herausfinden, woher die Sprachfehler kommen, und Wege und Möglichkeiten zu finden, die Hindernisse zu überwinden. Schade ist, dass viele die Muttersprache und deren Konstrukte nicht gut kennen und nicht genau wissen, was der Unterschied zwischen einem Verb und einem Nomen ist. Das erschwert dann die Vermittlung einer Fremdsprache.

Der Besuch von Veranstaltungen wie die DLT (landesspezifische Deutschlehrertagung) oder natürlich die IDT ist sehr wichtig, um den eigenen Horizont zu erweitern und von Kolleg:innen zu lernen. Sehr anlockend ist die Bonhomie untereinander, die beim Rahmenprogramm intensiver spürbar ist. Die Veranstaltungen geben wertvolle Einblicke in die Trends der DaF-Vermittlung und geben eine Antwort auf die Frage „Quo Vadis“.

Heute sehe ich den Deutschunterricht vor neuen Herausforderungen, insbesondere im digitalen Zeitalter. Der Einsatz von Technologie bietet sowohl Chancen als auch Risiken, und es liegt an jedem einzelnen Lehrer bzw. jeder einzelnen Lehrerin, diese Werkzeuge effektiv im Unterricht einzusetzen.

Trotz aller Herausforderungen bleibt meine Motivation, meinen Schüler:innen die deutsche Sprache zu vermitteln und sie auf ihrem Weg zu unterstützen, ungebrochen. Ich bin dankbar für die Möglichkeit, an der Entwicklung meiner Schüler:innen teilzuhaben und ihre Erfolge mitzuerleben.



Die Zukunft des Deutschunterrichts sehe ich optimistisch, da die Nachfrage nach Deutschkenntnissen weiterhin hoch ist, insbesondere in Zeiten zunehmender globaler Vernetzung und Einwanderung. Durch kontinuierliche

Weiterbildung und den Austausch mit Kolleg:innen werde ich mich weiterhin dafür einsetzen, meinen Schüler:innen die bestmögliche Bildung zu bieten und sie auf ihre zukünftigen Lebensziele vorzubereiten.



Meine Sprachenwelt  
immer dabei:

**allango**



# allango

Die neue Lernplattform zum  
Unterrichten und Lernen –  
jetzt entdecken!

- Für alle Endgeräte geeignet – Smartphone, Tablet und PC
- Lieblingsinhalte merken und jederzeit darauf zugreifen
- Über persönliche Listen Inhalte mit anderen teilen
- Unterstützt alle Formate – ob Online-Kurs oder Präsenzunterricht
- Bietet alle digitalen Inhalte zu Ihren Lehrwerken, Lektüren und Zusatzmaterialien an einem Ort



Alle Informationen:  
[www.klett-sprachen.de/  
allango](http://www.klett-sprachen.de/allango)

*Sprachen fürs Leben!*



# Deutschlehrer im digitalen Zeitalter: Anpassung an die Digitalisierung und Fortbildung durch den Deutschlehrerverband

SANTIAH TIAH

## EINFÜHRUNG

Als Deutschlehrer hat man die einzigartige Möglichkeit, nicht nur Sprachkenntnisse zu vermitteln, sondern auch kulturelle Einblicke zu gewähren und die Begeisterung für die deutsche Sprache zu wecken. Doch wie in jedem Berufsfeld ist auch im Bereich des Deutschunterrichts eine kontinuierliche Weiterbildung von entscheidender Bedeutung, um den stetig wachsenden Anforderungen und den sich entwickelnden pädagogischen Methoden gerecht zu werden.

In Bezug auf die Vermittlung von Sprachkenntnissen haben Deutschlehrer die Aufgabe, Schülern die deutsche Sprache beizubringen. Dies umfasst das Erlernen von Sprachfertigkeiten, Grammatik, Wortschatz, und Aussprache sowie das Verständnis kultureller Aspekte der deutschen Sprache. Vor der Pandemie verbrachte ich die meiste Zeit im Klassenzimmer, um meinen Beruf auszuüben. Ich musste einen LCD-Bildschirm und ein Audiogerät mit ins Klassenzimmer bringen, um den Unterricht zu gestalten. Aber die Pandemie hat den Unterricht und den Beruf des Lehrers in vielerlei Hinsicht verändert und neue Herausforderungen mit sich gebracht. Die wesentlichen Veränderungen sind beispielsweise die Umstellung auf Fernunterricht und die Integration von Technologie. Während der Pandemie mussten Lehrer oft auf Fernunterricht umstellen, entweder vollständig oder teilweise. Dies bedeutete, dass Lehrer neue Technologien und Online-Plattformen nutzen mussten, um den Unterricht virtuell durchzuführen. Lehrer mussten sich mit verschiedenen Tools und Plattformen vertraut machen, um den Unterricht effektiv online durchzuführen und die Schüler zu unterstützen. So haben Deutschlehrer auf Online-Unterrichtsplattformen wie Zoom, Google Meet oder Google Classroom umgestellt, um den Unterricht fortzusetzen.

Schüler nehmen von zu Hause aus am Unterricht teil und haben virtuellen Zugang zu Lehrmaterialien, interaktiven Übungen und Diskussionen. Das war am Anfang natürlich nicht leicht sowohl für Lehrer als auch für Schüler. Da war es für Lehrer zum Beispiel nicht so einfach, die Schülern dazu bringen, aktiv zu sein. Mit der Zeit haben wir als Lehrer viel gelernt, wie wir den Unterricht noch besser gestalten können. Damit die Schüler Erfolg beim Lernen haben, konzentrieren wir uns im Deutschunterricht mehr auf kommunikative Aktivitäten und kollaboratives Lernen, um die mündlichen Sprachfertigkeiten der Schüler zu fördern. Wir organisieren Gruppenaktivitäten, Diskussionen, Rollenspiele und Präsentationen, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, auf Deutsch aktiv zu sprechen und Deutsch zu üben.

Was Fortbildungen für Lehrer betrifft, müssen sich Deutschlehrer kontinuierlich qualifizieren und mit den neuesten Technologien vertraut machen, um im digitalen Zeitalter erfolgreich zu sein. Durch die Teilnahme an Workshops, Konferenzen und anderen Bildungsveranstaltungen können Deutschlehrer ihr Fachwissen erweitern, innovative Unterrichtsmethoden kennenlernen und sich mit Kollegen austauschen.

In diesem Artikel werfen wir einen Blick auf die Situation von Deutschlehrern und lernen in Indonesien im Zeitalter der Digitalisierung, die Bedeutung der Fortbildung für Deutschlehrer und die vielfältigen Aktivitäten des indonesischen Deutschlehrerverbands in diesem Bereich.

## INHALT

Wie bereits erwähnt wurde, hat sich der Beruf des Lehrers seit der Pandemie stark verändert. Die Pandemie hat sowohl Vor- als auch Nachteile für den Deutschunterricht mit sich gebracht. Einerseits hat sie den Einsatz digitaler Technologien im Deutschunterricht beschleunigt. Lehrer haben im Fernunterricht neue Möglichkeiten für innovative Lehrmethoden. Andererseits gibt es technologische Barrieren. Nicht alle Schüler verfügen über die erforderliche Technologie oder den Zugang zum Internet, um am Fernunterricht teilzunehmen. Ein anderer Nachteil ist fehlende Interaktion: Der direkte Kontakt zwischen Lehrern und Schülern sowie zwischen den Schülern und die Möglichkeit zum spontanen Austausch sind wichtige Faktoren des Sprachlernprozesses, die durch den Fernunterricht beeinträchtigt werden können. Das ist auch eine Herausforderung für das Sprachtraining. Das Sprachtraining im Deutschunterricht kann durch den Fernunterricht erschwert werden, insbesondere für die Sprechfertigkeit.

Aus den oben genannten Gründen konzentriere ich mich in meinem Artikel auf kommunikative Aktivitäten und kollaboratives Lernen im Deutschunterricht, um die mündlichen Sprachfertigkeiten der Schüler zu fördern. Und bei den Fortbildungen für Deutschlehrer werde ich mich auf eine Fortbildung zum Sprachtraining auf dem Niveau B1 beschränken.

## A. KOMMUNIKATIVE AKTIVITÄTEN UND KOLLABORATIVES LERNEN IM DEUTSCHUNTERRICHT FOLGENDES SIND BEISPIELE DAZU.

### 1. GRAMMATIK

Die deutsche Grammatik ist ein komplexes Regelwerk, das vielen Deutschlernenden oft Schwierigkeiten bereitet. Doch trotz ihrer Herausforderungen ist die Beherrschung der Grammatikregeln von entscheidender Bedeutung, um die deutsche Sprache korrekt und fließend zu erlernen. Von Heyd (1991) erläutert Grammatik wie folgt: Im Fremdsprachenunterricht versteht man unter Grammatik den Lehr- und Lernstoff, den der Schüler beherrschen muss, um richtige Sätze bilden, verstehen und

miteinander verknüpfen zu können. Hier ist zu erkennen, dass Grammatik Teilkompetenz einer Sprache ist, die ein Lehrer den Lernern im Fremdsprachenunterricht beibringen muss, damit die Lerner sie beherrschen und in der gelernten Sprache zur Kommunikation verwenden. Wichtig ist bei der Grammatik im Fremdsprachenunterricht, dass man darauf achtet, was sie für die Kommunikation leistet. Ohne Grammatikbeherrschung besteht die Gefahr, dass Lernende sich unverständlich ausdrücken und es zu Missverständnissen kommen kann.

Die richtige Anwendung der Grammatik unterstützt die Entwicklung einer guten Sprachkompetenz, sei es beim Verfassen von Texten, beim Führen von Gesprächen oder beim Verstehen von geschriebenen und gesprochenen Texten. Hier ist zu erkennen, dass ein mangelndes Verständnis der Grammatik nicht nur produktive Kompetenzen (Sprechen und Schreiben) erschwert, sondern auch das Verständnis von Texten in der Fremdsprache.

Erfahrungsgemäß haben viele Lernende noch Probleme bei der Beherrschung der Grammatik. Es gibt verschiedene Gründe dafür, beispielsweise Unterschiede in der Grammatikstruktur zu ihrer Muttersprache und nicht abwechslungsreiche Techniken zur Grammatikvermittlung der Lehrkräfte. Um diese Probleme zu lösen, muss ein Lehrer etwas tun, zum Beispiel wie er Übungs- und Aufgabentypen im Unterricht einsetzt, bei denen sich alle aktiv beteiligen.

Folgendes ist ein Beispiel, wie man den Schülern die Aufgabe zur Anwendung von der Grammatik „Wechselpräpositionen“ in Form von einem „Vlog“ gibt. Vlog ist die Abkürzung für „Video-Blog“. Es handelt sich um eine Form des Bloggens, bei der Inhalte in Form von Videos präsentiert werden. Ähnlich wie bei einem traditionellen Blog teilt der Vlogger (der Ersteller des Vlogs) persönliche Meinungen, Gedanken, Erfahrungen oder Informationen, jedoch statt in schriftlicher Form in einem Videoformat.

Ein Vlog zum Thema Wohnung: Gegenstände in der Wohnung beschreiben, in dem man Wechselpräpositionen verwendet (Download 270 MB):

<https://drive.google.com/drive/folders/1rN7VGLPybRO-VoYAZqOSjqlvibCDHdoci> (270



Diese Aufgabe ist gedacht als eine freie Übung, nachdem die Lernenden Wechselpräpositionen im Lehrbuch Netzwerk A2 Kapitel 2 gelernt haben. Die Situation ist in einer Wohngemeinschaft. Hier gibt es zwei Situationen, wie man Wechselpräpositionen verwendet. In der ersten Situation sollte man zu zweit arbeiten und gegenseitig fragen und antworten, wo die Sachen in der Küche stehen/liegen/hängen/sind. In der zweiten Situation sollte man anhand eines Hörtextes beschreiben, wohin jemand die Sachen gestellt/gelegt/gehängt hat. Als freie Übung sollten die Lernenden einen Vlog zum Thema Wohnung erstellen, in dem sie Gegenstände beschreiben, wo sich befinden und wohin sie diese Gegenstände stellen/legen/hängen. Für diese Aufgabe durften sie im Prinzip eine Geschichte erfinden. Die Gruppe auf dem Bild oben hat beispielsweise die Geschichte so erfunden: Zuerst haben sie darüber diskutiert, wo sie den Vlog machen würden. Da das Thema Wohnung bzw. Wohnort ist, haben sie diskutiert, ob es ein Haus von einem der Gruppenmitglieder gibt, das sie für den Vlog besuchen könnten. Leider war keiner von ihnen bereit, aus verschiedenen Gründen, aber sie haben schließlich nach einer Alternative gesucht, die einem Wohnort ähnelt. Zuerst haben sie geplant, den Vlog

im Supermarkt zu machen, aber nach weiterem Überlegen erinnerte sich eine der Lernenden an den Vlog eines Sängers, den sie mal gesehen hatte. Der Vlog wurde bei IKEA gedreht, einem Ort, an dem verschiedene Möbel verkauft werden. Da sind einige Möbel so angeordnet, dass sie wie Räume in einem Haus oder einem Wohnort aussehen. Daher konnte die Gruppe dort einen Vlog erstellen. Sie haben die Entscheidung getroffen, Videos im Wohnzimmer, in der Küche und im Esszimmer zu drehen. Bevor sie mit den Aufnahmen begonnen haben, haben sie zunächst ein Drehbuch erstellt, festgelegt, welche Möbel sie erklären würden, und wer was erklären würde. Dann haben sie mit den Aufnahmen des Vlogs angefangen. Was wir aus der Geschichte bzw. der Idee der Lernenden erfahren haben, ist, dass die Lernenden bei der Aufgabe, einen Vlog zu erstellen, sehr kreativ sein können.

## 2. SPRECHEN A1

Nach Jung (2001) kann Sprechen als eine Aktivität betrachtet werden, die nicht nur sprachliche Faktoren, sondern auch andere Faktoren außerhalb der Sprache einbezieht, wie soziale Faktoren (etwa Gruppenzugehörigkeiten), Körpersprache wie Gestik, Mimik und Sprechhaltung, sowie psychische Faktoren wie Ärger, Traurigkeit oder Freude, die eine Rolle bei mündlichen Interaktionen spielen.

Es gibt viele Methoden, die den Schülern eine praktische Anwendung ihrer Deutschkenntnisse ermöglichen, unter anderem sind Klassenspaziergang und Rollenspiel.

### a. Klassenspaziergang

Der Klassenspaziergang ist eine erlebnisorientierte Lehrmethode, die das Lernen abwechslungsreich und interaktiv gestaltet und den Schülern eine praktische Anwendung ihrer Deutschkenntnisse ermöglicht. Es fördert auch die Zusammenarbeit und das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse.

Während des Klassenspaziergangs haben die Schüler die Möglichkeit, das Gelernte in realen Situationen anzuwenden, indem sie beispielsweise Dialoge führen, Fragen stellen, Informationen sammeln oder über ihre Erfahrungen

gen berichten. Dies ermöglicht es den Schülern, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern, ihr Vokabular zu erweitern und einen tieferen Einblick in die deutsche Kultur und Gesellschaft zu erhalten.

Hier unten sind Fotos als Beispiele von dem Einsatz des Klassenspaziergangs im Deutschunterricht:



Klassenspaziergang zur Vorbereitung auf Rollenspiel zum Thema Essen und Trinken.

Bei dieser Aktivität haben die Lernenden „Interviewspiel“ gemacht, in der sie gegenseitig Fragen stellen und beantworten. Dabei können sie ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessern.

## b. Rollenspiel

Beim Rollenspiel übernehmen die Schülerinnen und Schüler bestimmte Rollen und Interaktionen in einer simulierten Situation. Diese Situationen können alltägliche Szenarien, berufliche Umgebungen, historische Ereignisse oder literarische Szenen umfassen, je nach den Lernzielen des Lehrplans.

Hier sind Bilder als Beispiel zum Einsatz des Rollenspiels für alltägliche Szenarien im Deutschunterricht:



1. Einkaufen auf dem Markt



2. Essen bei einer Einladung

Die Aufgabe ist gedacht als eine freie Übung, nachdem die Lernenden das Thema Essen und Trinken mit dem Lehrwerk Netzwerk neu Kursbuch A1 Kapitel 4 gelernt haben. Die Situationen zu diesem Thema sind unter anderem Einkaufen im Supermarkt und Einladung zum Essen. Nachdem wir in der Klasse diese Materialien behandelt haben, habe ich den Lernenden die Aufgabe gegeben, ein



B1-Fortbildung für Lehrer in ganz Indonesien



B1-Fortbildung für Lehrer in der „Westindonesischen Zeitzone“ (WIB)

Rollenspiel durchzuführen und es auf Video aufzunehmen. Die Rollenspiel-Situationen umfassen das Einkaufen im Supermarkt, Einkaufen auf dem Markt, Essen im Restaurant und Essen bei einer Einladung. Die Beispiele oben sind Situationen beim Einkaufen auf dem Markt und Essen bei einer Einladung.

## B. ONLINE FORTBILDUNGEN FÜR DEUTSCHLEHRER DURCH DEN DEUTSCHLEHRERVERBAND

Fortbildungsveranstaltungen wie Workshops, Konferenzen, Seminare und Fortbildungsprogramme, die von Deutschlehrerverbänden oder Bildungseinrichtungen angeboten werden, bieten Lehrern die Möglichkeit, ihre

Kompetenzen zu steigern, ihre Sprachbeherrschung und ihre pädagogischen Fähigkeiten zu verbessern und sich über neue Entwicklungen im Bereich des Deutschunterrichts zu informieren.

Im Rahmen der Steigerung der Deutschlehrer-Kompetenz hat der Indonesische Deutschlehrerverband (IGBJI) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Indonesien an der Durchführung eines Online-Trainings für Deutschkenntnisse auf Niveau B1 gearbeitet. Dieses Training sollte positive Auswirkungen auf den Deutschunterricht in Indonesien haben. Die Schulungsaktivitäten wurden für Lehrer in drei Regionen Indonesiens durchgeführt und haben jeden Samstag von 19.00 bis 21.15 Uhr über einen Zeitraum von 5 Monaten, vom 4. Juni bis zum 5. November 2022 stattgefunden.

Die Trainer dieses Trainings waren 4 Personen, die abwechselnd tätig waren, so dass immer eine Person zur Unterstützung der reibungslosen Durchführung des Trainings dabei war. Die vier Trainer waren: Santiah (Universitas Negeri Jakarta), Anisah Shoumi (PPPPTK Bahasa Jakarta), Siti Samsiah (SMA Dwiwarna Parung), Rina Suryantini (Goethe-Institut Indonesien). Und die Materialien, die in diesem Training verwendet wird, stammen aus dem Buch Netzwerk B1, Kapitel 1, 4, 5, 7, 10, und 11, sowie zusätzliches Material zur Vorbereitung auf die B1-Modellprüfung für Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Die Trainingsaktivitäten verliefen im Allgemeinen reibungslos und erfolgreich. Die Teilnehmer zeigten sich begeistert und engagiert und hatten die Möglichkeit, Deutsch zu sprechen. Das Training hat auch sein Ziel erreicht, nämlich die Verbesserung der Kompetenz der Lehrer, insbesondere im Bereich Deutsch auf Niveau B1.

Was wir als positiv in diesem Training betrachten, ist, dass die Teilnehmer nicht nur die deutsche Sprache gelernt haben, sondern auch, wie man den Deutschunterricht online durchführt, indem sie ansprechende Lehrmedien verwenden, die den Sprachfertigkeiten entsprechen. Zum Beispiel die Verwendung von Jamboard für das Schreiben, die Nutzung von Kahoot zur Wiederholung von Vokabeln, die Verwendung von Mind Maps für das Üben

der Sprechfertigkeiten und vieles mehr. Sogar die Art des Lernens mit Zoom hat für einige Lehrer viele neue Dinge gebracht, wie zum Beispiel die Verwendung von „Annotate“, um in Lücken im Text etwas zu schreiben oder das Whiteboard zu nutzen.

## SCHLUSS

Die Pandemie hat den Deutschunterricht vor Herausforderungen gestellt, aber auch neue Möglichkeiten für innovative Lehransätze und die Integration digitaler Technologien eröffnet. Lehrer arbeiten daran, die Qualität des Unterrichts aufrechtzuerhalten und den Lernerfolg ihrer Schüler auch unter den aktuellen Umständen zu fördern. Darüber hinaus ist der Beruf des Deutschlehrers nicht nur eine Berufung, sondern auch ein lebenslanges Lernen und sich weiterentwickeln. Der Deutschlehrerverband spielt eine entscheidende Rolle dabei, Deutschlehrern die Werkzeuge und Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um ihr Unterrichtsniveau kontinuierlich zu verbessern. Durch die Teilnahme an Fortbildungen können Deutschlehrer innovative Unterrichtsmethoden kennenlernen und sich mit Kollegen austauschen. Letztendlich trägt eine Fortbildung dazu bei, die Qualität des Deutschunterrichts zu steigern und die Begeisterung der Schüler für die deutsche Sprache und Kultur zu fördern.

## LITERATUR

- Dengler, Stefanie / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Sieber, Tanja: Netzwerk neu A1 – Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch. München: Klett-Langenscheidt, 2013.
- Häussermann, Ulrich / Piepho, Hans-Eberhard: Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben-Übungstypologie. München: Iudicium, 1996.
- Heyd, Gertraude: Deutsch lehren. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1991.
- Jung, Lothar: 99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber, 2001.

# Berufswege

Unsere neue Lehrwerkreihe für Deutsch als Berufssprache

## A2 und B1

Erscheint ab  
Mitte 2024

- Für Jugendliche und Erwachsene, die aus beruflichen Gründen Deutsch lernen
- Zur Berufsorientierung, für die Berufsausbildung oder den Berufseinstieg
- Mit umfangreichem Begleitmaterial und intensiver Prüfungsvorbereitung
- Auch als digitale Ausgabe mit praktischem Lern-Management-System erhältlich



Mehr unter: [www.schubert-verlag.de/berufswege](http://www.schubert-verlag.de/berufswege)



# Erkundungen

Erscheint  
im Sommer



Umfassend  
überarbeitet

- Neuauflage der bewährten Lehrwerkreihe
- Abwechslungsreich durch authentische Texte zu aktuellen Themen
- Mit zahlreichen Aufgaben zu Mediation und plurikulturellem Austausch
- Vorbereitung auf alle Prüfungen der Sprachniveaus B2 und C1
- Auch als interaktive E-Books mit Lern-Management-System



[www.schubert-verlag.de/erkundungen\\_info.php](http://www.schubert-verlag.de/erkundungen_info.php)

## Was macht den Deutschlehrerberuf attraktiv und wie bleibt er es?

KATRIN SAAR

Der Lehrerberuf ist nicht jedermanns Sache – in der Regel wird er von Menschen ausgeübt, die sich dazu berufen fühlen, die überdurchschnittlich kommunikativ sind und die ihr Wissen an Lernende weitergeben möchten. Aber was unterscheidet den Lehrerberuf, insbesondere den Deutschlehrerberuf, von anderen Berufen oder Lehrberufen? Ich bin überzeugt, dass die nachfolgende Reflexion aus der Sicht einer Deutschlehrerin bei vielen anderen Kolleg:innen ähnliche Gedanken hervorrufen wird.

Ich unterrichte seit 20 Jahren Deutsch als Fremdsprache an der Universität Tartu, Estland, und die Leidenschaft für das Unterrichten ist immer noch da. Ist es die deutsche Sprache, die deutsche Kultur, der pädagogische Erfolg oder die Liebe zu den Lernenden? Im Folgenden werde ich erläutern, was mich an diesem Beruf reizt und was ich verändert oder unternommen habe, um dauerhaft Freude am Deutschunterricht zu haben.

Das Wichtigste ist sicherlich die Liebe zur deutschen Sprache. Der deutsche Dichter Ernst Moritz Arndt (1769–1860) schrieb: *Die deutsche Sprache ist nach allgemeinem Einverständnis eine der wichtigsten der Welt, tief und schwer an Sinn und Geist, in ihren Gestalten und Bildungen unendlich frei und beweglich, in ihren Färbungen und Beleuchtungen der innern und äußern Welt vielseitig und mannigfaltig. Sie hat Ton, Akzent, Musik.* All das mag etwas philosophisch erscheinen, aber wenn ich tatsächlich jemanden (i. d. R. Muttersprachler:innen) schönes und korrektes Deutsch reden höre, bekomme ich fast immer eine Gänsehaut. Wenn ich Deutschland besuche, überkommt mich ein angenehmes Gefühl, als wäre es meine zweite Heimat. Ich glaube, das liegt an dem Selbstbewusstsein, das man durch die Sprachkenntnisse hat. Ist es nicht wunderbar, die Durchsagen am Bahnhof oder Flughafen zu verstehen, sich beim Frühstück im Hotel auf Deutsch unterhalten zu können und die Menschen

kennenzulernen, mit denen ich noch heute in Kontakt stehe? Und in jeder anderen Situation, ob im Geschäft, im Café, auf der Straße oder in der Bibliothek – man versteht und wird verstanden. Man könnte meinen, das gilt für alle, die Deutsch können. Nein, ein:e Deutschlehrer:in freut sich über jedes neue Wort, das er/sie hört, sieht und liest. Ein Kleidungsstück kann auch *spack* (statt *eng*) und das Wetter *diesig* (statt *neblig*) sein. Diese Adjektive lernte ich durch eine neue Bekanntschaft am Frühstückstisch in einem Potsdamer Hotel.

Deutschlehrer:innen können in deutschsprachige Länder reisen. Theoretisch und praktisch könnten das auch andere Berufstätige tun, aber für Deutschlehrer:innen ergibt sich diese Möglichkeit oft durch ein Stipendium oder andere Mittel wie die Kooperationsprojekte (GIP = Germanistische Institutpartnerschaft), Partnerschulen oder Partneruniversitäten. Zum Beispiel konnte ich dank eines Stipendiums des Goethe-Instituts an der IDT (Internationale Deutschlehrertagung) 2022 in Wien teilnehmen. Da es im Deutschunterricht nicht nur um die deutsche Sprache, sondern auch um die deutschsprachige Kultur bzw. die DACH-Länder geht, ist jeder Aufenthalt in einem deutschsprachigen Kulturraum von Vorteil. Ebenso ermöglicht die Partnerschaft zwischen der Universität Tartu, meinem Arbeitgeber, und der Universität Kiel einen regelmäßigen Austausch mit den Kolleg:innen. Zuletzt gab es im Rahmen dieser Kooperation und der GIP mit der Universität Potsdam einen Koch- und Sprachkurs in Tartu, bei dem gemeinsam mit Studierenden und Lehrenden auf Deutsch gekocht und Fachvokabular gelernt wurde. Ist das nicht wieder toll? Man hat viel Spaß und Abwechslung im Deutschlehrerberuf.

Die Arbeit als Deutschlehrer/in setzt voraus, dass man als Nicht-Muttersprachler/in mit den neuesten Tendenzen in der Sprache vertraut ist. Wir müssen Fachliteratur lesen, an Fortbildungen teilnehmen, uns mit deutschen Filmen,



Koch- und Sprachkurs / Foto: Andres Tennus (Uni Tartu)

Musik und Literatur auseinandersetzen. Für manche mag es eine zu große Verpflichtung sein, mit diesen Dingen Schritt zu halten, aber Deutschlehrende freuen sich immer, wenn ein deutscher Film im Kino oder Fernsehen läuft oder deutsche Musik im Radio gespielt wird. In der Germanistik der Universität Tartu wurde sogar eine Bachelorarbeit über die deutsche Fernsehserie „Dark“ verteidigt. Auf diese Weise kann Wissenschaft auch spielerisch sein und muss nicht zwangsläufig mit komplizierten Theorien oder Formeln verbunden sein.

Jedes Jahr freuen wir uns auch auf den Deutschen Frühling, der in diesem Jahr (2024) mit Brandenburg als Partnerland stattfindet. Grundgedanke der seit 2010 stattfindenden Veranstaltungsreihe ist es, die Partnerschaft zwischen den beiden Ländern – Estland und Deutschland – auf kultureller, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene zu pflegen und persönliche Kontakte entstehen zu lassen. Es ist ein Ereignis, das den Deutschlehrer:innen

immer etwas anzubieten hat: Lesungen, Veranstaltungen zu Kunst, Kultur, Wirtschaft und zur deutschen Sprache. Meine Schwester, die in einer Bank arbeitet, wundert sich oder macht mir manchmal sogar Vorwürfe, warum ich am Wochenende und manchmal auch unter der Woche so beschäftigt bin und keine Zeit für sie habe. Aber ich bin froh, dass meine Arbeit mein Hobby ist.

Manchmal wird der Unterricht zu eintönig, vor allem nach vielen Jahren des Unterrichts. Hier gibt es eine oder mehrere Lösungen. Wenn ein Lehrbuch oder die darin behandelten Themen auf wenig Begeisterung bei den Lernenden oder Lehrkräften stoßen, dann gibt es die Möglichkeit, es gegen ein anderes auszutauschen. Dies ist zumindest bei uns in den studienbegleitenden Kursen erlaubt. Der Deutschunterricht ist in der Regel dann erfolgreich, wenn die Lehrkraft sich für die Unterrichtsthemen interessiert. Der Enthusiasmus und das Interesse der Lehrkraft am Thema ziehen auch die Lernenden in den Bann.



Einsatz fiktiver Identitäten im Deutschkurs / Foto: Katrin Saar

Die Tatsache, dass Selbstmotivierungsstrategien nicht nur den Lernenden, sondern auch den Lehrenden zugutekommen, sollte in allen Lebensbereichen bekannt sein.

Die Wahl des Lehrmaterials ist eine Möglichkeit den Unterricht zu beleben. Es gibt jedoch auch andere Optionen. In einem meiner Kurse habe ich eine andere Lehr- und Lernmethode eingesetzt – die *Simulation globale*. Dabei handelt es sich um eine Lehr- und Lernmethode, bei der die Lernenden über einen längeren Zeitraum eine fiktive Identität entwickeln und in dieser neuen Welt agieren. Meine Studierenden haben einen deutschen Vornamen wie Hans, Frieda oder Luise zugelost bekommen. Einen neuen Nachnamen und ein Herkunftsland (Deutschland, Österreich, die Schweiz, Luxemburg) durften sie sich selbst aussuchen. Im Kurs wurden die Studierenden mit ihrem neuen Namen angesprochen. Innerhalb der Themen des im Kurs verwendeten Lehrbuchs und anhand von Beispieldialogen konstruierten die Lernenden ihre eigene, einzigartige Biographie, die sie den anderen vorstellten und auch schriftlich im E-Portfolio festhielten.

Ziel des Einsatzes der fiktiven Identität war es, die Sprechbereitschaft der Studierenden in der deutschen Sprache zu erhöhen, ihnen den Kulturraum der Zielsprache näher zu bringen und ihnen eine andere als die übliche Lehr- und Lernmethode vorzustellen.

Vor diesem Hintergrund möchte ich auf einen wichtigen Aspekt hinweisen, über den alle anderen Fremdsprachenlehrer:innen nachdenken könnten. Durch die Verwendung fiktiver Identitäten habe ich begonnen, meinen eigenen Unterricht zu untersuchen, um ihn zu verbessern. An dieser Stelle möchte ich das Buch von H. Altrichter et al. (2018) „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“ empfehlen, das mit seinen vielen praktischen Handlungsanregungen die Lehrkräfte dabei unterstützt. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema hat mir viele neue Erkenntnisse und Möglichkeiten eröffnet, was auch dazu geführt hat, dass die Sprechbereitschaft und die fiktive Identität zu meinem Forschungsgegenstand geworden sind.

Aufgrund dieser Erfahrungen kann ich alle anderen Deutschlehrer:innen nur dazu ermutigen, ihren eigenen Unterricht zu erforschen und darüber nachzudenken, wie sie ihn noch spannender und effektiver gestalten können – sowohl für die Lernenden als auch für sich selbst.

### BIO-INFO

Katrin Saar ist Dozentin für Deutsch als der Universität Tartu in Estland.

## Deutschlehrerin in Pakistan

SHEHLA RIAZ KHAN

**E**in Deutschlehrer/eine Deutschlehrerin ist ein Multitasker, der/die gleichzeitig als Sprachlehrer/in und als Kulturnavigator/in fungiert. Mit Hingabe, Kreativität und Liebe zur Sprache kann der Lehrer ungeahnte Wege zum Erfolg beschreiten, nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Schüler, die er/sie unterrichtet. Als qualifizierte Deutschlehrerin mit 15 Jahren Erfahrung habe ich die dynamische Entwicklung des Deutschunterrichts miterlebt, insbesondere angesichts der jüngsten globalen Veränderungen. In diesem Artikel möchte ich einen Einblick in die Herausforderungen und Chancen des Berufs geben und dabei insbesondere die Auswirkungen der Pandemie und die Integration digitaler Tools wie Zoom, MS Teams und Google Classroom hervorheben.

Deutsch zu unterrichten ist nicht nur ein Job, es ist eine Leidenschaft. Meine Hingabe wird von dem Wunsch angetrieben, mein sprachliches und kulturelles Fachwissen mit den Schülern zu teilen, die interkulturelle Kommunikation zu fördern und ihnen zu helfen, Verbindungen mit der deutschsprachigen Gemeinschaft zu knüpfen. Für jeden Deutschlehrer kann es unterschiedliche Beweggründe geben, sich für diesen Beruf zu entscheiden, z. B. die Liebe zur Sprache, die Absicht, eine kulturelle Brücke zwischen den Nationen zu bauen, oder die Entscheidung für diesen aufstrebenden Beruf.

Ich war Lehrerin und der Wechsel zum Deutschunterricht hat meinen Beruf zu einem einzigartigen gemacht. Der Beruf ist vielseitiger und für mich gibt es keine bessere Möglichkeit, die Sprache lebendig zu halten, als zu unterrichten. Ich glaube nicht, dass der Beruf des Deutschlehrers irgendetwas in meinem Leben erschwert, sondern eher erleichtert, denn ich habe das Gefühl, eine andere Sprache besser zu beherrschen. Seit der Pandemie hat sich die Natur meines Jobs etwas mehr in Richtung Digitalisierung und Virtualisierung entwickelt. Der Trend zum persönlichen Unterricht hat jedoch seine eigenen Vorteile. Aber auch nach dem Ende der Pandemie ist die Kultur des virtuellen Unterrichts eine der Optionen geworden.

Die Pandemie hat die Integration digitaler Werkzeuge beschleunigt. Zoom, MS Teams und Google Classroom ermöglichten einen nahtlosen Online-Unterricht und stellten mich vor die Herausforderung, meine Lehrmethoden anzupassen. Auch nach der Pandemie hat sich die Digitalisierung fortgesetzt und eine Blended-Learning-Strategie ermöglicht, die eine Reihe von Lernpräferenzen berücksichtigt. Die Studierenden nutzen nun interaktive digitale Plattformen außerhalb des Klassenzimmers, um ihren Spracherwerb zu verbessern. Dazu gehören gemeinsame Projekte, virtueller Sprachaustausch und der Kontakt mit authentischen deutschen Online-Inhalten.

Videokonferenzplattformen bieten Möglichkeiten zur globalen Zusammenarbeit sowie Initiativen zum kulturellen Austausch mit deutschsprachigen Peers. Aufgrund der Vernetzung wird der Spracherwerb durch die Bereitstellung realer Kontexte und Perspektiven gefördert. Trotz der anhaltenden Besorgnis über den Mangel an Lehrkräften bieten sich durch die Einbindung von KI-Tools wie ChatGPT viele faszinierende Möglichkeiten. Der Einsatz dieser Technologien kann bei bestimmten Problemen helfen und Lehrern die Möglichkeit geben, sich auf individualisierte Unterrichtsstrategien zu konzentrieren.

Es ist von entscheidender Bedeutung, in gründliche Lehrerausbildungsprogramme zu investieren, die sowohl traditionell als auch technologieorientiert sind. Das Wachstum des deutschen Lehrerberufs wird dadurch gefördert, dass seine Attraktivität durch wettbewerbsfähige Anreize und kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung hervorgehoben wird. Während Online-Kurse zugängliche Lernumgebungen bieten, garantieren digitale Tests Effektivität und Anpassungsfähigkeit. Durch die Automatisierung von Bewertungen kann künstliche Intelligenz (KI) den Bewertungsprozess beschleunigen und Zeit für personalisierten Unterricht freisetzen.

Die Integration von digitalen Tests und Online-Kursen in den Deutschunterricht wird in Pakistan aufgrund der loka-

len und globalen Bildungsanforderungen immer häufiger eingesetzt. Die Pandemie führte zu einer Umstellung auf Online-Prüfungen und stellte die Online-Tests vor Herausforderungen, die durch den Einsatz von Proctoring-Technologien und sicheren Plattformen gelöst werden konnten. Diese Online-Prüfungen haben den Zugang zu Sprachprüfungen erheblich erleichtert, so dass Schüler aus einer Vielzahl von geografischen Gebieten teilnehmen können, ohne durch den Standort eingeschränkt zu sein. Online-Deutschkurse, die den Lernenden die Flexibilität und die Bequemlichkeit bieten, sich in ihrem eigenen Tempo mit den Kursmaterialien zu beschäftigen, haben ebenfalls eine entscheidende Rolle bei der Erweiterung des Zugangs zur Sprachausbildung gespielt. Da sich die Lehrkräfte auf die Integration der Technologie einstellen und KI-Tools zur Verbesserung der Online-Lernerfahrung erforschen, sind Schulungsprogramme erforderlich, die die Lehrkräfte bei der Bewältigung dieser digitalen Umstellung unterstützen.

Um eine sich entwickelnde und interessante Karriere im sich ständig verändernden Bereich des Deutschunterrichts aufrechtzuerhalten, müssen Pädagogen die Initiative ergreifen, um digitale Werkzeuge zu nutzen, sich den Herausforderungen zu stellen und zusammenzuarbeiten. Als Pädagogen tragen unsere Anpassungsfähigkeit und Innovation zu einer stabilen Zukunft des Deutschunterrichts bei.

### BIO-INFO

Shehla Riaz Khan ist Vizepräsidentin des Pakistanischen Deutschlehrerverbands PakDaF.

## Zum Beruf des Deutschlehrens in den Post-Covid-Zeiten in Vietnam. Ein multiperspektivistischer Ansatz

VO THIEN SA

In der vietnamesischen Sprache gibt es ein Zitat, das die Arbeit einer Lehrkraft mit der eines Bootsführers vergleicht, der Generationen von Lernenden an Bord nimmt und sie unermüdlich zum Ufer des Wissens rudert. Vielleicht hätten die Bootsführer von damals nie gedacht, dass sie ihr Boot durch die Covid-Pandemie steuern würden, die die ganze Welt zur Isolation und Digitalisierung zwang. Was einst für unmöglich gehalten wurde – der Online-Unterricht – war in dieser historischen Periode die einzige Möglichkeit für den Unterricht. In einem Land wie Vietnam mit sehr spezifischen staatlichen Vorschriften sowie vielen Gesundheitsleistungen bei gleichzeitig sehr begrenzten Ressourcen, um auf Covid angemessen zu reagieren, erforderte die Anpassung grundlegende Veränderungen in der Identität der Lehrkraft. Nach drei Jahren ständiger Anpassung an neue Maßnahmen im Kampf

gegen Covid, um einen neuen bildungsbezogenen Habitus zu schaffen, treten die Lehrer:innen mit neu erworbenen digitalen Kompetenzen, einer neuen Verbindung zu ihren Lernenden und neuen Perspektiven auf ihren Beruf aus dem Nebel hervor.

Der vorliegende Beitrag nähert sich dem Thema des *teacher's identity* aus einer anthropologischen Perspektive auf der Grundlage des postmodernen Ansatzes der *Agency-Theorie*. Nach Foucault (1977) konstruieren sich Individuen adriotisch, indem sie lokal verfügbares und bedeutungsvolles Material verwenden, das an die Spezifikationen und Anforderungen der jeweiligen Interpretationsaufgabe angepasst ist (zitiert nach Gubrium & Holstein, 1995, 557). Dieser Ansatz ist besonders relevant für die Untersuchung der individuellen Erfahrungen

von Lehrkräften während der Covid-Pandemie, in der sie ihr Verständnis von Unterrichtsgestaltung rekonstruieren und sich ständig an die sich verändernden Umstände anpassen mussten, um das Ziel der Aufrechterhaltung des Unterrichtsbetriebs zu erreichen. In diesem Beitrag werden drei individuelle Herangehensweisen an das Thema *teacher's identity* und Digitalisierung während und nach der Covid-Zeit vorgestellt. In retrospektiven, halbstrukturierten Leitfadenterviews berichteten zwei Dozentinnen und ein Student der Fakultät für Deutsche Linguistik und Literatur der Hochschule für Geistes- und Sozialwissenschaften (HCMUSSH) über ihre Erfahrungen auf dem Weg zur Deutschlehrer:in und in der Auseinandersetzung mit der Covid-Pandemie. Sie repräsentieren drei Zugänge zum Deutschunterricht im universitären Kontext: aus der Leitungsperspektive, aus der Perspektive der Lehrenden und aus der Perspektive der Studierenden.

## 1. AUS PERSPEKTIVE DER LEITUNG: ZUR RESILIENZ IN DER SICH STÄNDIG VERÄNDERNDEN GESELLSCHAFT

### 1.1. Der Weg zur Lehre – Herausforderungen meistern

Die derzeitige Leiterin der Fakultät begann 1993, ein Jahr nach der Gründung der Abteilung für Deutsche Sprache (heute Fakultät für Deutsche Linguistik und Literatur), mit dem Studium der deutschen Sprache. Sie informierte sich selbst über die Fakultäten und entschied sich für Deutsch, weil sie die Sprache mit einer muttersprachlichen Dozentin – der DAAD-Lektorin – lernen konnte. In der Fakultät wurden damals zwei berufsorientierte Fachbereiche angeboten: Methodik/Didaktik und Wirtschaft. Sie wollte ursprünglich Wirtschaft auswählen und hätte nie gedacht, dass sie sich für das Unterrichten interessieren würde. Die damalige DAAD-Lektorin überzeugte sie jedoch, Methodik/Didaktik auszuprobieren, was sie auch tat, während sie an der Fakultät weiterhin Wirtschaftskurse belegte. Im dritten Studienjahr nahm sie 1996 eine Stelle als Deutschlehrerin im Fremdsprachenzentrum der HCMUSSH an. Sie erklärte, dass die Erfahrungen, die sie beim Unterrichten dieser Kurse sammelte, vom Umgang mit den Lernenden bis hin zur Organisation des Deutsch-

clubs, dazu beitrugen, ihre Entscheidung zu festigen, bis heute im Bildungsbereich zu bleiben. Die Teilnehmenden dieser Kurse waren meist älter als sie, es waren Berufstätige, die Verbindungen zu Deutschland hatten und ihre Sprachkenntnisse auffrischen wollten. Sie sagte, sie habe sich anfangs unter Druck gesetzt gefühlt, weil sie im Vergleich zu den Lernenden keine Erfahrung in Deutschland hatte. Aber sie fand Wege, um widerstandsfähig zu bleiben und eine Verbindung mit diesen Lernenden aufzubauen, indem sie ihre Rückmeldungen akzeptierte und sich im Unterricht anpasste. Sie erklärte, für sie ist der Lehrerberuf von grundlegender Bedeutung, da er ihr die Möglichkeit gibt, nie mit dem Lernen aufzuhören.

Ihre Entscheidung, Lehrerin zu werden, konkretisierte sich, nachdem sie die Gruppe des Jahrgangs 1998 unterrichtet hatte. Sie bemerkte, dass es sich bei dieser Klasse um eine außergewöhnlich leistungsstarke Gruppe handelte. Diese Studierenden waren in der Lage, sich alles anzueignen, was sie unterrichtete; sie wies darauf hin, dass es Schreibübungen gab, in denen kein einziger Fehler zu finden war. Die positive Reaktion auf ihren Unterricht und die Fähigkeit der Studierenden, das vermittelte Wissen effektiv anzuwenden, erwiesen sich als eine entscheidende Motivation für ihre Karriere. Sie erklärte, dass diese Erfahrung es ihr ermöglichte, ihre Identität als Lehrerin, als Wissensvermittlerin, Ausbilderin und Beraterin wirksam zu etablieren – eine Identität, die auch heute noch vorherrscht, mehr als 20 Jahre nach ihrem ersten Lehrauftrag.

### 1.2. Die deutsche Sprache und ihr Wertewandel

Auf die Frage, ob die Lernmotivation der Studierenden von vor 20 Jahren mit der von heute vergleichbar sei, sagte sie: „Sie sind jetzt viel fauler“. Sie fügte hinzu, dass sie deren mangelndes Engagement beim Lernen interessant finde, da sie die heutigen Studierenden so viel mehr zu motivieren habe. Vor 20 Jahren waren die Berufsaussichten für Studierende nicht sehr vielversprechend. Deutsch war im Vergleich zu Englisch oder Chinesisch keine bekannte Fremdsprache in Ho-Chi-Minh-Stadt, und Berufsmöglichkeiten waren gering. Daher sei die Rate der Studienabbrüche hoch und unvermeidbar gewesen, sagte sie. Studierende, die dem Fachbereich treu blieben, waren

diejenigen mit familiärem Bezug mit Deutschland oder diejenigen, die eine emotionale Bindung zur Fakultät hatten. Im Interview sagte sie, dass die Studierenden zwar keine klare berufliche Motivation für den Abschluss hatten, dass ihnen aber das kritische Denken und die Schlüsselkompetenzen, die sie durch das Erlernen einer neuen Sprache erworben haben, auf ihrem Karriereweg sehr geholfen haben.

Am Ende des 20. Jahrhunderts und im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts unternahm Vietnam rasante Schritte, um sich international zu profilieren: 1995 trat es der ASEAN bei, 1998 der APEC und 2007 der WTO (Bồ Tài chính, 2017). Das Streben nach wirtschaftlichem Wachstum hat eine Vielzahl neuer Branchen und Berufsbilder hervorgebracht, die es vor einigen Jahren noch nicht gab (Dân Trí, 2023). Ein wichtiger Wendepunkt für die deutsche Sprache in Vietnam war die 2012 begonnene Zusammenarbeit der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) mit Vietnam bei der Berufsausbildung im Bereich der Krankenpflege (Modellvorhaben zur Gewinnung von Arbeitskräften aus Vietnam zur Ausbildung in der Krankenpflege). Dabei handelt es sich um eine Kooperation, bei der die Teilnehmenden in Vietnam Deutsch bis zum Niveau B1/B2 und Fachsprachenmodule lernen, dann ihre generalistische Ausbildung als Krankenpflegefachkraft in Deutschland fortsetzen und schließlich in Pflegeinstitutionen angestellt werden.

Seit Beginn des Folgeprojekts für die Ausbildung in der Krankenpflege im Jahr 2016 sind die Berufsperspektiven für Studierende der Deutschen Fakultät deutlich besser. Die Fakultätsleiterin stellte fest, dass in den letzten Jahren die Studierenden der Methodik/Didaktik-Kurse ab dem 5. Semester, kurz nachdem sie das B1-Niveau erreicht haben, von Sprachzentren und Vermittlungsbüros umworben werden. Den Studierenden werden relativ hochbezahlte Jobs als Lehrende und Manager:innen bei den Vermittlungsbüros angeboten, lange bevor sie ihren Abschluss gemacht haben. Die Leiterin sagte, dass die Studierenden heutzutage eine klare Motivation für den Gebrauch der deutschen Sprache haben, aber es fehlt ihnen das Verständnis für die Herausforderungen, denen sie im Studium begegnen können. Die Aufgabe der Lehrenden sei es daher, den Studierenden in dieser Phase des Über-

angebots an Karrieremöglichkeiten einen moralischen Kompass und ein Verantwortungsgefühl für sich selbst, für ihr Studium und für ihre Karriere insgesamt zu vermitteln.

### 1.3. Ständiges Lernen durch den Online-Unterricht

Inmitten der neu entdeckten Euphorie über die neuen beruflichen Möglichkeiten platzte 2020 die Covid-Pandemie. Die Fakultätsleiterin berichtete, dass die Lehrenden die Qualität ihres Unterrichts nicht beeinträchtigen wollten und sich bereit erklärten, für professionelle Zoom-Konten sowie Premium-Konten für andere Lernwebsites zu zahlen. Nach einem Semester waren die Lehrenden in der Fakultät in der Lage, eine Vielzahl von Online-Tools in ihrem Unterricht einzusetzen. Die Leiterin sagte, dass diese Veränderung alle Lehrende dazu zwang, in ihrem Unterricht innovativ zu sein. Was einst Lehrmaterial für den Druck war, musste digitalisiert und an die verschiedenen und zu dieser Zeit verfügbaren Online-Plattformen angepasst werden. Sie sagte auch, dass die Umstellung auf den Online-Unterricht viele gemeinsame Anstrengungen erforderte: „Jeden Tag hatten wir neue Einfälle. Wenn jemand irgendwo eine neue Funktion entdeckte, zeigte er sie der ganzen Gruppe. Alles war Initiative“. Sie sagte, dass die Lehrenden enorme Anpassungsprozesse in ihren Klassen durchlaufen mussten: von der Umstrukturierung des Zeitplans für jede Aufgabe über die Nutzung der *Breakout*-Räume bis hin zur Kontrolle der Anwesenheit der Studierenden in der Klasse.

In dieser Zeit entwickelte die Fakultät eine neue Methode für Online-Prüfungen, um das Risiko des Betrugs zu verringern. Die Studierenden mussten zwei Kameras vor und hinter sich aufstellen, um ihr Gesicht, ihre Hände und den Computerbildschirm zu zeigen. Sie berichtete, dass die Fakultät sogar Laptops an die Studierenden schickte, die nicht in der Lage waren, rechtzeitig einen Computer für die Prüfung vorzubereiten. Wie der gesamte Prozess der Anpassung an die neue Lernkonstellation wurde auch dieses Prüfungsformat im Laufe der Zeit vom gesamten Kollegium erprobt und verbessert. Diese Prüfungsmethode war so beeindruckend und erfolgreich, dass sie diese in

einer Präsentation den anderen Fakultäten der Universität in einer zentralen Sitzung über E-Learning vorstellte.

Nach fast zwei Jahren der Entwicklung eines Online-Lehr- und Prüfungssystems für die Fakultät sagte die Leiterin, dass sie nun offen für die Idee des *Blended Learning* sei, wenn sich die Gelegenheit dazu ergebe. In einer Zeit des Wertewandels sieht sie ihre Aufgabe als Lehrende und Managerin darin, flexibel und anpassungsfähig zu sein. Flexibel, indem sie die Kolleg:innen der Fakultät in ihrem Fachgebiet einsetzt, und anpassungsfähig, indem sie das lehrt, was die Studierenden für ihre Zukunft am meisten brauchen.

## 2. AUS PERSPEKTIVE DER LEHRKRAFT

### 2.1. Der Lehrberuf – Suche nach Vernetzungen

Die zweite befragte Person war eine Dozentin, die seit 10 Jahren an der Fakultät arbeitete und zur Zeit Doktorandin war. Sie hatte einen ganz anderen Karriereweg als die Fakultätsleiterin. Sie erklärte im Interview, dass sowohl die deutsche Sprache als auch die Methodik/Didaktik-Kurse ursprünglich ihre erste Wahl waren, aber die Fakultät konnte die Methodik/Didaktik-Kurse damals wegen zu weniger Studierenden nicht eröffnen. Stattdessen belegte sie die Tourismuskurse, absolvierte aber gleich nach ihrem Abschluss ein Masterstudium in Deutsch als Fremdsprache. Nach ihrem Master-Abschluss beschloss sie, sich als Dozentin an der deutschen Fakultät zu bewerben und begann dort zu unterrichten. Als sie 2014 an der Universität anfang, waren die Berufsmöglichkeiten noch nicht so vielfältig und stabil: Es gab noch nicht so viele Sprachzentren an der Universität, und die, die es damals gab, schienen ihr aufgrund der schwankenden Anzahl von Kursen kein sicherer Arbeitgeber zu sein. Daher erschien ihr die Universität zu diesem Zeitpunkt als eine geeignete Option für ihre Karriere.

Die Arbeit als Lehrerin empfand sie als inspirierend, da sie an der Fakultät sowohl mit ihren Kolleg:innen als auch mit Generationen von Studierenden in Kontakt treten konnte. Sie berichtete, dass ihr zu Beginn ihrer Lehr-

tätigkeit angeboten wurde, an verschiedenen Instituten zu unterrichten, wo sie sowohl mit Gruppen von berufstätigen Lernenden als auch mit Studierenden aus dem MINT-Bereich arbeiten konnte. Die Erfahrung, mit anderen Gruppen als den Studierenden der deutschen Fakultät zu unterrichten, sei für sie sehr wertvoll gewesen und habe ihre Motivation als Lehrkraft gestärkt.

### 2.2. Der Online-Unterricht: Änderung der sozialen Wirklichkeit

Ähnlich wie die Fakultätsleiterin hatte auch die befragte Dozentin anfangs Schwierigkeiten mit der Umstellung auf E-Learning. Sie berichtete, dass sie eine Reihe von Online-Tools wie *Wordwall* oder *Kahoot!* ausprobiert habe, um den Studierenden Materialien zur Verfügung zu stellen und Spiele und Diskussionen im Unterricht zu organisieren. Ihr Ziel war es, den Unterricht interaktiv zu gestalten und den Studierenden eine Vielzahl von Lernmöglichkeiten zu bieten, damit die Studierenden nach ihrer Rückkehr in den Präsenzunterricht gut vorbereitet sind. Auf die Frage, ob sie ihr Ziel erreicht habe, antwortete sie: „[Die Studierenden] sind sogar noch besser geworden als die späteren Jahrgänge. Auch ihre Aussprache hat sich verbessert“. In der schwierigen Zeit der sozialen Distanzierung und der digitalen Vernetzung, so die Lehrerin, versuche sie, eine Verbindung zu ihren Studierenden aufzubauen. Sie und ihre Studierende verbrachten eineinhalb Semester damit, gemeinsam online zu lehren und zu lernen und Wege zu finden, sowohl verbal als auch nonverbal miteinander zu kommunizieren. Die Dozentin ermöglichte es den Studierenden beispielsweise, sie über verschiedene Online-Kanäle zu erreichen, sei es, um eine Hausaufgabe abzugeben oder um Fragen zu stellen.

Sie sagte, sie freue sich darauf, in den Präsenzunterricht zurückzukehren, wo sie die Studierenden endlich kennenlernen könne. Sie sagte, sie fühle sich von den Studierenden nicht entfremdet und sei sehr dankbar für die positive Einstellung der Studierenden ihr und dem Lernen gegenüber. Sie betrachtete den Online-Unterricht eher als eine Phase, in der sie sich neue Fähigkeiten für spezielle Fälle aneignete. Einige Tage vor dem Interview beendete sie eine Woche Online-Unterricht für Studierende im ersten Studienjahr und folgte damit dem Vorschlag der Uni-

versität, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, über die Tet-Ferien zum Mond-Neujahr nach Hause zu reisen. Sie war mit ihrer Lehrleistung in diesen Online-Sitzungen nicht zufrieden. Sie sagte, dass sie die Studierenden nicht wie im Präsenzunterricht dazu bringen konnte, sich auf den Unterricht zu konzentrieren und vermutete, dass die Studierenden möglicherweise ihre Online-Lernfähigkeiten verlernt haben. Sie fragte sich sogar, wie sie das damals so lange durchhalten konnte. Ein mögliches Verständnis für ihre Frustration mit der Online-Lehrerfahrung könnte das verzerrte und eingeschränkte kommunikative Geschehen von ihr und den Studierenden sein (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009, S. 4), die den Online-Unterricht eher als Alternative zur gewohnten Lernumgebung des Präsenzunterrichts betrachteten. Die weniger positiven Erfahrungen der Dozentin mit dem Online-Unterricht sind daher wichtig, um die Komplexität des Unterrichts sowie das Lehr-Lern-Verhalten im Zuge der Digitalisierung der Lehr- und Lernerfahrung zu reflektieren.

### 3. AUS PERSPEKTIVE DES STUDENTEN: UMGANG MIT DEM UNERWARTETEN

#### 3.1. Das Online-Lernen aus der Sicht des Studierenden

Der dritte Befragte war ein Student im vierten Studienjahr an der deutschen Fakultät, dem die Sprache jedoch nicht fremd war. Er lernte seit der zehnten Klasse im Gymnasium Deutsch und nahm während seiner Schulzeit regelmäßig an den Abendkursen des Deutschzentrums an der HCMUSSH teil. Nach dem Abitur nahm er sich ein Jahr frei, um sich für das Studienkolleg zu bewerben und belegte in dieser Zeit weitere Deutschkurse. Im Jahr 2019 besuchte er zwei Semester lang das Studienkolleg in Deutschland und studierte anschließend ein Semester lang Mathematik an einer deutschen Universität. Von den drei Semestern in Deutschland absolvierte er zwei online. An der Universität konnte er während des Vorkurses gelegentlich in Kleingruppen zum Unterricht kommen und einige seiner Kommiliton:innen kennenlernen, aber als das Wintersemester 2020/2021 begann, verzichtete er darauf, auch diese Präsenzveranstaltungen zu besuchen, aus Angst, sich mit Covid zu infizieren.

Am Ende des Wintersemesters im März 2021 beschloss er, sein Mathematikstudium nicht fortzusetzen und nach Vietnam zurückzukehren. Er erklärte, dass der anspruchsvolle Lehrplan in Kombination mit dem *Lockdown* sein Studium sehr herausfordernd machte und er das Gefühl hatte, dass er eine Veränderung brauchte. Nachdem er verschiedene Optionen in Betracht gezogen hatte, darunter die Möglichkeit, nach Deutschland zurückzukehren und das Studienfach zu wechseln oder in Vietnam zu bleiben und an die Hochschule für Naturwissenschaft zu wechseln, entschied er sich für einen Wechsel an die deutsche Fakultät. Er begann sein Studium an der Fakultät im September 2021, als sich Vietnam noch in der Phase der sozialen Distanzierung befand, so dass er sein erstes Semester in Vietnam auch online absolvieren musste.

Auf die Frage, wie sich der Online-Unterricht in Vietnam für ihn im Vergleich zu seinen Erfahrungen in Deutschland angefühlt habe, antwortete er, dass es schwierig sei, einen Vergleich zu ziehen. Er sagte, er glaube nicht, dass er mehr Erfolg in Mathematik gehabt hätte, wenn er in einem Hörsaal hätte studieren können, und dass er mit der deutschen Fakultät zufrieden war, weil er nach einer langen Zeit der Isolation seit seiner Rückkehr nach Vietnam sein Deutsch wieder anwenden konnte.

Er sagte, das Wichtigste, das er aus dem *E-Learning* mitgenommen habe, sei die Tatsache, dass er die volle Verantwortung für sein Studium übernehmen und dabei diszipliniert sein musste. Er merkte auch an, dass er als Studierender die „Online-Manieren“ lernen musste, z. B. wann man das Mikrofon stumm schaltet oder sich respektvoll verhält, bevor man die *Webcam* einschaltet. Er sagte auch, er sei froh, dass er in Vietnam online studiert hat, weil es ihm unangenehm gewesen sei, Leute zu treffen und über seine Erfahrungen in Deutschland zu sprechen. Der Online-Kurs gab ihm die Möglichkeit, sich akademisch zu engagieren, aber auch die Distanz zu haben von möglichen unangenehmen Fragen über seine Entscheidung für die Rückkehr nach Vietnam.

### 3.2. Der unerwartete Weg zur Deutschlehre

Bevor er an der Fakultät studierte, hätte er nie gedacht, dass er einmal Sprachlehrer werden würde. Lange Zeit war er auf eine Karriere in der Mathematik fixiert und betrachtete daher die deutsche Sprache als ein Werkzeug für die Mathematik. Als er anfangs, Deutsch als Fremdsprache zu studieren, wurden ihm „[seine] Fehler aus der Vergangenheit bewusst“. Als er auf sein Deutschlernen zurückblickte, stellte er fest, dass er sich auf einige Aspekte nicht besonders konzentriert hatte, unter anderem auf die Aussprache. „Ich dachte, ich muss mich nur verständlich machen, warum sollte ich mich anstrengen, damit es gut klingt“, sagte er. Er entschied sich für die Methodik/Didaktik-Kurse, weil sie ihm eine gute akademische Grundlage boten, auf der er sich weitere Kompetenzen und praktische Fähigkeiten erwerben konnte. Er sagte, dass die Methodik-Kurse vor allem für ihn als Lernenden besonders nützlich waren, da sie ihm die Möglichkeit gaben, seinen eigenen Lernprozess zu reflektieren und zu verbessern.

Seit einem Jahr gab er Nachhilfeunterricht an einer Sprachschule und unterrichtete seit fünf Monaten am Fremdsprachenzentrum der Universität. Er fand das Unterrichten hochspannend und sah es als Chance, seine Sprachkenntnisse von Grund auf zu verbessern. Er unterrichtete hauptsächlich Anfänger:innen und fühlte eine enorme Verantwortung für seinen Unterricht, „denn wenn ich einen Fehler mache, lernen meine Lernenden diesen Fehler und übertragen ihn auf das nächste Niveau“. Aus diesem Grund musste er vor dem Unterricht viel über den Lehrinhalt eingehend recherchieren und war sehr offen dafür, die Frage eines Lernenden nicht sofort zu beantworten, sondern sich Zeit für die Recherche zu nehmen. Er war auch vorsichtig, wenn es darum ging, Fehler bzw. sprachliche Abweichungen zu korrigieren, und sagte, dass er sorgfältig prüfen müsse, ob die *Interlanguage* wirklich „falsch“ war oder ob er nur diesen Satz oder dieses Wort nicht kannte. „Ich sage immer: ‘Das kommt nicht so oft vor‘. Normalerweise versuche ich, mir etwas Zeit zu nehmen, um das zu überprüfen, und gebe keine endgültige Antwort auf solche Dinge.“

Wie die Dozentin genoss auch er die Interaktion mit den Lernenden in seiner Klasse. Seine Lernenden waren meist berufstätig und älter als er. Er sagte, dass er es mochte, von ihnen „thầy“ genannt zu werden, die vietnamesische Anrede für „Lehrer“, aber er fühlte sich unter Druck gesetzt, weil er ein junger Lehrer am Anfang seiner Karriere war. Im Unterricht wurde er gefragt, wie alt er sei, eine in Vietnam übliche Frage, um die Verwendung von Pronomen in Gesprächen anzupassen, und er war ehrlich, was sein junges Alter betraf. Auf die Frage nach seinen Zukunftsplänen antwortete er, dass er sich auf alle Fälle akademisch weiterbilden wolle.

### 3.3. Umgang mit künstlicher Intelligenz im Sprachgebrauch

Zu seinen Erfahrungen als Lehrer mit dem Online-Unterricht sagte er, dass er nur Prüfungsvorbereitungskurse online gegeben, aber noch nicht wirklich unterrichtet habe. Er sagte, dass er in seiner aktuellen Klasse am Fremdsprachenzentrum nicht viele digitale Inhalte einbauen konnte, da die Lernenden ihre Laptops die meiste Zeit nicht dabei hatten. Er hat die Online-Plattformen als Student gerne genutzt und würde sie in Zukunft auch in seinem Unterricht ausprobieren, fand sie aber für diese Lerngruppe nicht besonders geeignet.

Er sagte jedoch, dass er Tools wie *Google Translate* oder die Grammatiküberprüfungsfunktion für sein eigenes Schreiben verwendete. Mit *Google Translate* übersetzte er seinen Text normalerweise ins Vietnamesische zurück, um zu überprüfen, ob der geschriebene Inhalt logisch aufgebaut war. Eine Sache, die ihn faszinierte, war *ChatGPT*. Er probierte dieses Tool ausgiebig aus, während er seinen Praktikumsbericht schrieb. Er erklärte, dass er Aufforderungen wie „Verbessere diesen Satz“ benutzte, um Formulierungsvorschläge zu erhalten, um Wiederholungen zu vermeiden, und diese dann mit dem Satz verglich, den er geschrieben hatte, um zu sehen, ob er Elemente davon übernehmen konnte. Er probierte auch Aufforderungen wie „Dieser Text ist auf welchem Sprachniveau“ und „Mach aus diesem Text einen Text auf C2-Niveau“ aus. Das gab ihm das Gefühl, mit einer echten Person zu arbeiten.

Er war jedoch sehr vorsichtig mit *ChatGPT*, da er anfangs von den produzierten Texten beeindruckt war, dann aber feststellte, dass einige Vorschläge nicht wirklich gebräuchliche Formulierungen waren. Er befürchtete, dass er „nicht in der Lage war, um zu unterscheiden, ob der Satz echt war oder nicht“. Er sagte, dass er nicht vorhatte, die von *ChatGPT* produzierten Texte für irgendeinen Zweck zu verwenden, und dass er alles überprüfen müsse, bevor er es tatsächlich benutze, aber es habe ihm viel Spaß gemacht, die Möglichkeiten dieses Tools zu entdecken.

Obwohl er noch am Anfang seiner Lehrtätigkeit steht, hat der befragte Student bereits vielfältige Erfahrungen sowohl im Sprachlernprozess als auch im Umgang mit unerwarteten Ereignissen im Wandel der Zeit gesammelt. Auf die Frage, wo er sich in fünf Jahren sehe, antwortete er, dass er seine akademische Ausbildung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache fortsetzen und noch mehr Berufserfahrung in diesem Bereich sammeln wolle. Er sagte, dass dieser Arbeitsbereich nicht das sei, was er sich vorgestellt habe, aber im Moment fühle es sich wie der richtige Weg an, den er einschlagen möchte.

#### 4. SCHLUSSFOLGERUNG

Die Rolle der Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht ist in der multidisziplinären Forschung breit diskutiert worden und ihre Philosophie wird durch den sich verändernden Habitus der modernen Zeit in Frage gestellt. Der vorliegende Beitrag gibt Einblicke in drei Perspektiven auf den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache im vietnamesischen Kontext während der Covid-Pandemie, stellvertretend für drei Lehrergenerationen und deren *teacher's identity*. In den drei retrospektiven Interviews war das übergreifende Thema das des kontinuierlichen Lernens. Für die erfahrene Dozentin und Fakultätsleiterin mit jahrzehntelanger Erfahrung bestand das Lernen darin, Strategien anzupassen, um die curriculare Struktur aufrechtzuerhalten und die Lernmotivation der Studierenden unter den Bedingungen sozialer Distanzierung zu fördern. Für die Lehrkraft, deren Arbeitsumfeld sich stark verändert hat, bestand das Lernen darin, Wege zu finden, um mit den Studierenden in Kontakt zu bleiben. Für den Studenten und jungen Lehrer, der am Anfang seiner Laufbahn im Fremdsprachenunterricht stand, bedeutete Lernen,

über seinen eigenen Weg nachzudenken und moralische Grundsätze als Lehrer zu entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Beruf der Deutschlehre nicht nur die Vermittlung von sprachlichen Kenntnissen beinhaltet, sondern auch die Identität der Lehrkraft widerspiegelt, die sich mit der Umstrukturierung des Unterrichtsgeschehens in und nach der Pandemie im vietnamesischen Bildungskontext auseinandersetzt.

#### LITERATUR

- Becker-Mrotzek, M. & Rüdiger, V. (2009). Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2. Auflage. Max Niemeyer Verlag.
- Bộ Tài chính (2017). Những kết quả đạt được sau 30 năm đổi mới về hội nhập kinh tế quốc tế. Letzter Zugriff am 29.01.2024. [https://mof.gov.vn/webcenter/portal/tttc/pages\\_r/chi-tiet-tin-tin-tuc-tai-chinh?dDocName=MOFUCM098068](https://mof.gov.vn/webcenter/portal/tttc/pages_r/chi-tiet-tin-tin-tuc-tai-chinh?dDocName=MOFUCM098068).
- Dân Trí (2023). Những ngành nghề đang „hút“ nhiều lao động nhất TPHCM. Letzter Zugriff am 31.01.2024. <https://dantri.com.vn/lao-dong-viec-lam/nhung-nganh-nghe-dang-hut-nhieu-lao-dong-nhat-tphcm-20230929155008714.htm>.
- Modellvorhaben zur Gewinnung von Arbeitskräften aus Vietnam zur Ausbildung in der Krankenpflege. (o. D.). Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Letzter Zugriff am 31.01.2024. [https://www.giz.de/de/downloads/giz2016-factsheet-vietnam\\_DE.pdf](https://www.giz.de/de/downloads/giz2016-factsheet-vietnam_DE.pdf).
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (1995). „Individual Agency, the Ordinary, and Postmodern Life“. *The Sociological Quarterly*, 36(3), 555–570. <http://www.jstor.org/stable/4120780>.

#### BIO-INFO

Vo Thien Sa arbeitet als Lehrbeauftragte für wissenschaftliches Schreiben, Methodik/Didaktik und akademische Angelegenheiten an der Fakultät für Deutsche Linguistik und Literatur, Hochschule für Geistes- und Sozialwissenschaften der Nationaluniversität Vietnam in Ho-Chi-Minh-Stadt.

# Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)- Unterricht für Gegenwart und Zukunft

ANNEGRET MIDDEKE

**B**lickt man auf aktuelle und zukünftige Entwicklungen, die für den Deutschunterricht und die Deutschlehrkräfte weltweit relevant werden, so gibt es nicht nur den technologischen Wandel und ökonomisch-gesellschaftliche Faktoren wie Fluchtmigration und Arbeitsmobilität, die für Veränderungen sorgen und Grenzen überwinden, sondern auch neue Inhalte, Lehrkonzepte und -ziele, die derzeit viel diskutiert werden und die Welt zusammenrücken lassen.

## 1 BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE)

Die Rede ist von der Konzeptualisierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die von den Vereinten Nationen zunächst als 8 Millennium Development Goals (MDGs) formuliert und später in den 17 Sustainable Development Goals (SDGs) weiterentwickelt wurde. Die 17 Nachhaltigkeitsziele, deren Symbole einem immer häufiger begegnen, mit ihren 169 Unterzielen wurden im September 2015 von allen 193 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen im Rahmen der Agenda 2030 beschlossen.

Inzwischen ist das Label „Nachhaltigkeit“ so populär, schick und lukrativ, dass es nicht selten zu sogenanntem „Greenwashing“ kommt. Aber Nachhaltigkeit bedeutet mehr als Ökologie, wie zweidrittel der SDGs deutlich zeigen, die soziale, politische und ökonomische Ziele sind. SDG 17: Partnerschaften zur Erreichung der Ziele gilt als übergreifendes Ziel. Mit der Verabschiedung der Agenda 2030 wurde die Bedeutung von *Bildung* für nachhaltige Entwicklung (BNE) weiter gestärkt. BNE ist nicht nur der Name des Programms, sondern auch ein eigenes SDG (4) in diesem Programm, dessen ambitioniertes Unterziel 4.7 besonders hervorzuheben ist.

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen erwerben, die



Abb. 1: Die 17 Nachhaltigkeitsziele

zur Förderung nachhaltiger Entwicklung beitragen, einschließlich unter anderem nachhaltiger Lebensweisen, Menschenrechte, Gleichstellung der Geschlechter, Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, globaler Bürgerschaft sowie der Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zur nachhaltigen Entwicklung.“

BNE bietet einen Fahrplan für eine nachhaltige Entwicklung, die auf globaler Ebene Wirtschaft, Politik und Gesellschaft und Umwelt in Einklang bringen sollen. Sie betrifft alle Handlungsebenen von der lebensweltlichen Mikro-Ebene (Individuum, Familie/Kleingruppe, Gemeinde) über die Meso-Ebene (Religion, Staat/Nation) bis zur Makro-Ebene (Transnationale Einheiten und Welt). „Think global, act local“ beschreibt das Leitprinzip der Agenda 2030, globale Herausforderungen überall, auch auf lokaler Ebene, anzugehen.

Die Mitgliedsländer der Vereinten Nationen sind gehalten, die Ziele der Bildung für Nachhaltige Entwicklung in ihren Bildungseinrichtungen umzusetzen, was mittlerweile an vielen Orten geschieht.<sup>1</sup> Zudem sind viele Länder Teil

<sup>1</sup> Siehe z. B. UK Sustainable Development Strategy; National Strategy for Education for Sustainable Development in Chile; Finnish National Core Curriculum; Education Sector Development

des The UNESCO Associated Schools Network (ASPnet), das Schulen weltweit vernetzt und dabei unterstützt, BNE in den Lehrplan zu integrieren.

## 2 VERBINDUNG VON BNE UND DEUTSCHUNTERRICHT

Wie kommt bei dieser Agenda zur globalen Bildungstransformation, die alle gesellschaftlichen Bereiche einschließt, die Deutschvermittlung ins Spiel?

Zum einen kann BNE als Thema im Deutschunterricht behandelt werden. Das ist naheliegend und gut, aber längst nicht alles, denn BNE ist kein eigenständiges Themenfeld, das additiv unterrichtet werden könnte, sondern ein ganzheitlicher Ansatz für die gesamte Bildungseinrichtung (Stichwort: Whole School Approach). Katina Klänhardt und Nina Simon (2023: 5) formulieren es so: „[W]eder Lernende noch Lehrende werden nach einem Schultag nach Hause kommen und behaupten: ‚Heute habe ich BNE gelernt/gelehrt, morgen geht’s mit Deutsch weiter.‘“ In diesem Zusammenhang wird von Seiten der DaF/DaZ-Didaktik (z. B. Münch-Manková 2023, Klänhardt / Simon 2023, Fandrych 2021 u. a. m.) auf zwei Gefahren hingewiesen: der Verengung auf BNE als Thema auf die ökologische Dimension sowie der Oberflächlichkeit, wenn BNE lediglich eine kosmetische Rolle im Deutschunterricht spielt.

Zum anderen lässt sich mit Blick auf „die genuinen Kompetenzen, die im Sprachunterricht gefördert werden“, feststellen, dass die Sprachenfächer ihrerseits einen außerordentlichen Beitrag zur Umsetzung von BNE leisten können (vgl. Surkamp 2023: Min. 10:43 ff., Link in der Literaturliste). Die für den Sprachunterricht charakteristische Verbindung von Sprache, Literatur und kulturellen Kontexten bietet eine nahezu einzigartige Möglichkeit, substantiell zur Förderung einer nachhaltigen Zukunftsgestaltung beizutragen.

Program (ESDP) Ethiopia; The Australian Government’s National Action Plan for Education for Sustainability; Swedish National Agency for Education (Statens Skolverket); Implementation Plan for Education for Sustainable Development in Japan; Sustainability and Education Policy Network (SEPN) in Kanada; Education for Sustainable Development (ESD) in Indonesien u. a. m.



Abb. 2: BNE in den neueren Sprachen – eine Einführung (\*SU = Sprachenunterricht)

Die Integration von BNE in den Deutschunterricht erfordert einen ganzheitlichen Ansatz, bei dem Sprache als Mittel der Kommunikation, aber auch als Ausdruck von Machtverhältnissen erkannt und kritisch bewertet werden kann und die Lernenden befähigt werden, sich an Diskussionen und Aushandlungsprozessen zu beteiligen, um eine nachhaltige Zukunft aktiv mitzugestalten.

Wie in Abschnitt 1 erwähnt, ist BNE in vielen Ländern in den Schulcurricula verankert. Hier möchte ich kurz den deutschen Weg skizzieren. Für die Schulen in Deutschland wurde und wird fortgesetzt ein Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“ für alle Schulfächer erarbeitet (Erstveröffentlichung 2007), ein Leitfaden, der Schulen und Lehrkräfte bei der Umsetzung von BNE unterstützt. Dazu wurden 21 offene Themen formuliert und ein Kompetenzmodell entwickelt, das drei Kompetenzbereiche – Erkennen, Bewerten, Handeln – und 11 BNE-Kernkompetenzen definiert, auf die sich dann die fächerspezifischen Kompetenzen beziehen lassen. Hier einige Beispiele aus dem Fach Deutsch der Sekundarstufe I (Orientierungsrahmen 2016 = OR).

I: Erkennen:

- BNE-Kernkompetenz „Informationsbeschaffung und -verarbeitung“ – Fachspezifische Kompetenz Deutsch: „Die Schüler:innen können Informationen über Sprachen (z. B. in Lexika und Internet) finden, die Sprachen lokalisieren und Sprecherzahlen erkunden.“ (OR: 133)
- BNE-Kernkompetenz „Erkennen von Vielfalt“ – Fachspezifische Kompetenz Deutsch: „Die

Schüler:innen können Rollenmodelle in Sprachen und Literaturen wahrnehmen (z. B. soziale Rollen, Höflichkeit im Alltagsdiskurs, Diplomatensprache, politische Rede).“ (OR: 133)

#### Kompetenzbereich II: Bewerten

- BNE-Kernkompetenz „Perspektivenwechsel und Empathie“ – Fachspezifische Kompetenz Deutsch: „Die Schüler:innen können literarische Handlungsverläufe aus unterschiedlichen kulturellen Perspektiven und Kontexten (z. B. Machtverhältnissen) analysieren und bewerten.“ (OR: 134)
- BNE-Kernkompetenz „Kritische Reflexion und Stellungnahme“ – Fachspezifische Kompetenz Deutsch: „Die Schüler:innen können Funktion, Begrenzung und Potenzial kleinerer Sprachen argumentativ darstellen und aus deren Sprecherperspektive für Sprachenrechte argumentieren.“ (OR: 134)

#### Kompetenzbereich III: Handeln

- BNE-Kernkompetenz „Solidarität und Mitverantwortung“ – Fachspezifische Kompetenz Deutsch: „Die Schüler:innen können Menschen, die Deutsch lernen, Verständnis entgegenbringen, Mehrsprachigkeit respektieren und für deren Akzeptanz eintreten.“ (OR: 135)
- BNE-Kernkompetenz „Partizipation und Mitgestaltung“ – Fachspezifische Kompetenz Deutsch: „Die Schüler:innen können sich durch eine kritische Analyse von Film- und Literaturpreisen für eine gerechte Vergabe aussprechen.“ (OR: 135)

Die Grundidee der Verknüpfung von BNE-Kompetenzen mit fachspezifischen Kompetenzen, die hier für den Deutschunterricht in Deutschland, d. h. den sog. „Muttersprachen“-Unterricht exemplarisch gezeigt wurde, kann auf jedweden DaF/DaZ-Unterricht im In- und Ausland angewendet werden. Dies wurde im Dezember 2023 mit DaF- und DaZ-Lehrkräften aus aller Welt in der 11. Online-Folge von „ZusammeneDACHt. Die Fachverbände im Dialog“ erfolgreich ausprobiert. (In dem für diesen Zweck angelegten und mit den Ergebnissen der Veranstaltung ausgebauten Online-Ressourcenpadlet finden sich



Abb. 3: Einladungskarte „ZusammeneDACHt“, 11. Folge

zahlreiche weitere Materialien für BNE im DaF/DaZ-Unterricht).<sup>2</sup> Unter großer Beteiligung und mit viel Engagement wurden in Kleingruppen (Zoom-Breakout-Sessions) BNE-Kernkompetenzen mit den Lehr-/Lernzielen des jeweils eigenen DaF-Unterrichts in Verbindung gebracht und BNE-zentrierte DaF-Kompetenzen für verschiedene Lernkontexte und Niveaustufen beschrieben.

So wurde für die BNE-Kernkompetenz „Informationsbeschaffung und Verarbeitung“ (Erkennen) folgende DaF/DaZ-Kompetenz formuliert: „Die Lernenden können Informationen über Bildungsbiographien ausgehend von den eigenen Sprachen sammeln“. Und für die BNE-Kernkompetenz „Perspektivenwechsel und Empathie“ (Bewerten) die DaF/DaZ-Kompetenz „Die Lernenden können Komplimente als solche erkennen und selbst Komplimente geben“. Für die BNE-Kernkompetenz „Partizipation und Mitgestaltung“ (Handeln) wurde die DaF/DaZ-Kompetenz „Die Lernenden können genderechte Sprache anwenden und sich dafür einsetzen, dass diese außerhalb des Unterrichts, z. B. bei Ämtern und in anderen Alltagssituationen, beachtet wird“, formuliert.

Am letzten Beispiel lässt sich verdeutlichen, dass der BNE-Kompetenzbereich „Handeln“ keine Gesinnungsnorm beinhaltet, keine bestimmte moralische Haltung einfordert und auch nicht voraussetzt, dass tatsächlich *eine Handlung vollzogen* wird. Das Ziel ist die *Befähigung zum Handeln*, nicht das Handeln selbst. Auch wenn, um das

<sup>2</sup> Siehe Padlet <https://padlet.com/ahaesler/zusammengedacht-bildung-f-r-nachhaltige-entwicklung-bne-und-kn143evsoh9i9l5u>.

Beispiel Geschlechtergerechtigkeit (SDG 5) aufzugreifen, das Thema in den verschiedenen Kulturen und Sprachen unterschiedlich virulent und aus Sicht der Lehrkraft unter Umständen wenig relevant sein mag, so spielt es im derzeitigen Sprachgebrauch und gesellschaftlichen Diskurs der deutschsprachigen Länder eine wichtige Rolle. Der DaF/DaZ-Unterricht kann dafür sorgen, die Schüler:innen zum geeigneten Zeitpunkt für diesen Diskurs zu sensibilisieren und auf eine Partizipation im realen Kontext vorzubereiten. Ob sie die gendergerechte Sprache persönlich befürworten oder in der Ziel- und/oder Herkunftssprache anwenden, bleibt ihnen selbst überlassen. Um es noch einmal mit den Worten von Carola Surkamp (2023) zu sagen: BNE ist „keine Erziehung zu nachhaltigem Verhalten [...], sondern eine Befähigung zu eigenständigen, reflektierten Bewertungen und innovativem Handeln in Bezug auf Nachhaltigkeitsfragen“. Durch die Verortung der BNE-Themen und -Kompetenzen im jeweils eigenen gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld sowie die Anbindung an die persönliche Lebensrealität können eine einseitige Ausrichtung auf die Zielsprachenländer und ein damit verbundener Eurozentrismus vermieden werden.

### 3 BNE-THEMEN, DAF/DAZ-LEHRWERKE UND BNE-VERMITTLUNGSPRINZIPIEN

Beispiele für verschiedene Ansätze und Wege, BNE in den Deutschunterricht zu integrieren, finden sich in den Statements aus China, Deutschland, Georgien, Kamerun und Malaysia auf dem virtuellen Podium „Bildung für Nachhaltige Entwicklung und DaF/DaZ in der Welt“ (2023).<sup>3</sup> Als übergeordnetes Dokument steht von Seiten der UNESCO eine Roadmap „Education for sustainable development“ (2020) zur Verfügung, die aktuell außer in Englisch in 10 weiteren Sprachversionen vorliegt: Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Französisch, Japanisch, Khmer, Koreanisch, Mongolisch, Portugiesisch, Russisch und Spanisch. Die Roadmap dient als Orientierungsdokument für alle BNE-Interessierten, von den Lernenden

und Lehrenden, über Multiplikator:innen bis hin zu politischen Führungskräften. Die für den Schul- und damit auch den Deutschunterricht relevanten Aspekte darin sind im Sinne des ganzheitlichen Ansatzes nicht nur die Integration von BNE in den Lehrplan und die Fortbildung von Lehrkräften, sondern auch Partizipation und Mitbestimmung seitens der Schüler:innen und die Herausbildung eines globalen Bewusstseins.

Die BNE-bezogenen Themen sind, wie gesagt, offen und in alle Richtungen anschlussfähig, so dass die Lehrkraft mit Blick auf das Curriculum selbst entscheiden kann, wie sie einen BNE-relevanten Unterricht gestaltet und welche SDGs sie in den Mittelpunkt stellt. Darin liegt so etwas wie ein Ausweg aus den von Claudia Riemer (2021: 143) zu Recht geäußerten Bedenken, dass es in „lokalen Bildungssystemen“ für Lehrkräfte riskant sein kann, Themen wie Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit oder Demokratie zu behandeln, da dies „schwerwiegende, bis hin zu strafrechtlichen Konsequenzen“ nach sich ziehen kann. In Gesprächen mit internationalen Kolleg:innen ist tatsächlich eine – bisher noch nicht empirisch untersucht – Tendenz erkennbar, dass in Ländern mit geringerer demokratischer Ausprägung der Schwerpunkt im Deutschunterricht auf den ökologischen Themen und SDGs liegt, während die sozialen und politischen SDGs und die Zielkonflikte zwischen den SDGs wenig angesprochen werden.

Sicherlich spielt auch die Sprachstufe, auf der der Deutschunterricht erfolgt, eine wichtige Rolle bei der Wahl der SDGs und Themen im BNE-zentrierten Deutschunterricht. In einer Analyse von DaF/DaZ-Lehrwerken stellt Zuzana Münch-Manková (2023) eine Korrelation zwischen der Progression des sprachlichen Niveaus nach dem GER und den BNE-Themen fest: Während auf dem B1-Niveau hauptsächlich alltagsnahe Themen wie Klimaschutz (SDG 13) und Konsumverhalten (SDG 12) intensiver behandelt werden, rücken auf dem B2-Niveau sozial komplexe Themen wie gesellschaftliche Ungleichheit oder menschenwürdige Arbeit (SDGs 1, 5, 8) in den Fokus. Die Zielkonflikte zwischen den Nachhaltigkeitszielen, z. B. zwischen SDG 9 (Industrie, Innovation und Infrastruktur) und SDG 13 (Maßnahmen zum Klimaschutz), werden erst ab dem C1-Niveau konkreter behandelt. Es

3 Auf dem Podium: Paul Voerker (Jena, Deutschland), Bella Shalamberidze (Tbilisi, Georgien), Jin Zhuo Lee (Nottingham, Malaysia); Alexandra Schreiber (Göttingen, Deutschland) Bertrand Toumi (Yaoundé, Kamerun und Deutschland) und Yuan Li (Zhejiang, China).

hat sich aber in verschiedenen DaF/DaZ-Seminaren mit Lehramtsstudierenden der Universität Göttingen gezeigt, dass es oft nur (kleiner) didaktischer Ergänzungen bedarf, um komplexere BNE-Themen für Lernende mit Grundkenntnissen im Deutschen kompatibel zu machen, sei durch das punktuelle Zulassen der Erstsprachen, durch Visualisierung oder andere Verfahren der Kognitivierung. Wenn beispielsweise Schüler:innen im Rahmen DaF/DaZ-Unterrichts ein mehrsprachiges Poster mit Energiespartipps (SDG 7: Bezahlbare und saubere Energie) erstellen, das anschließend in der Schule aufgehängt wird,<sup>4</sup> so werden in der Zielsprache Deutsch nur Stichworte benötigt, denn die Verstehens- und Aushandlungsprozesse erfolgen weitestgehend nicht auf Deutsch, sondern in der gemeinsamen Schulsprache. Das ist aber gar nicht schlimm, im Gegenteil: Die Aufgabe, aussagekräftige und sinnstiftende Stichworte zu finden, die in der/den Herkunftssprache(n) und der Zielsprache Deutsch funktional äquivalent sind, stellt eine hohe sprachlich-kognitive Anforderung an die Lernenden dar und kann doch schon auf dem A-Niveau umgesetzt werden. Zudem ist diese Lernaktivität als praktische Übung im BNE-Kompetenzbereich Handeln verortet, der in den aktuellen DaF/DaZ-Lehrwerken oft vernachlässigt wird, und unterstützt den ganzheitlichen Ansatz. Kurzum: Es lohnt sich, in den vorhandenen DaF/DaZ-Lehrwerken BNE-bezogene Anpassungen für den eigenen Unterricht vorzunehmen.

Im Großen und Ganzen kann man erfreut feststellen, dass die didaktischen Prinzipien von BNE-zentriertem Unterricht für DaF/DaZ-Lehrkräfte kein Novum sind. BNE-Postulate wie Authentizität, Handlungsorientierung, Perspektivenvielfalt, reflexiv-metakognitives und forschend-entdeckendes Lernen, Partizipationsorientierung, Lerner:innenzentriertheit und inklusive Gestaltung des Unterrichts decken sich – auch wenn sie nicht jederzeit vollumfänglich zum Einsatz kommen – mit den Vermittlungsprinzipien eines auf Interkulturalität und Mehrsprachigkeit ausgerichteten Deutschunterrichts.

<sup>4</sup> Dies war eine Projektidee einer Göttinger Studentin aus dem Seminar „Beitrag der Sprach(en)vermittlung zur globalen nachhaltigen Bildungstransformation“ im WiSe 2024 an der Universität Göttingen.

## 4 ZUKUNFTSMUSIK

Interessant ist ein letztes, sehr wichtiges didaktisches Prinzip: das fachübergreifende bzw. fächerverbindende Lernen und die Einbeziehung der ganzen Schule und des schulischen Umfelds in den Lernprozess. Auch das ist in DaF/DaZ-Kontexten längst bekannt: CLILig, sprachsensibler oder auch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) und ähnliche Konzepte sind bereits etabliert ebenso wie das Unterrichten an außerschulischen Lernorten. In ihrem Vortrag „Mit BNE die Welt retten? Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Literaturunterricht an Schulen“ berichtete Berbeli Wanning (2023) von Zukunftsschulen, an denen an nur einigen Tagen traditioneller Fächerunterricht stattfindet und anschließend fächerübergreifende Thementage durchgeführt werden, um den Unterricht interessanter, praxisorientierter und vor allem ganzheitlich zu gestalten. Nehmen wir zum Beispiel das Thema Wasser (SDG 14: Leben unter Wasser und SDG 6: Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen): Ein Wassertag bietet den Schüler:innen die Möglichkeit, sich mit unterschiedlichen Aspekten des Wassers wie der chemischen Zusammensetzung, dem Wasserkreislauf, der Wassernutzung und Wasserverschmutzung zu befassen, Experimente mit Wasser durchzuführen und Wasser in Literatur, Musik und Kunst zu untersuchen. Die Schüler:innen können eigene Gedichte über Flüsse, Seen und das Meer schreiben, Wasserszenen in Gemälden analysieren oder Romane mit Wasser als zentralem Element lesen. Durch die fachlichen Inhalte der Disziplinen Biologie, Geographie, Umwelt- und Gesellschaftskunde werden die Schüler:innen dazu angeregt, die (bedrohte) Vielfalt der Flora und Fauna in Flüssen, Seen, Ozeanen zu erforschen und sich mit der zunehmenden Desertifikation der Erde, u. a. als Ursache für Klimaflucht, auseinanderzusetzen, während die Inhalte der Disziplinen Physik und Technik Impulse zur Beschäftigung mit Technologien wie Wasserkraftwerken, Wasseraufbereitungsanlagen oder modernen Bewässerungssysteme geben können. Zudem kann die historische Bedeutung von Wasser in verschiedenen Epochen und Kulturen, wozu beispielsweise die Wasserversorgung in der Antike, der Bau von Aquädukten im alten Rom oder die Rolle von Flüssen in der Industrialisierung und gehören, an einem Thementag Wasser beleuchtet werden.

Im DaF/DaZ-Unterricht stellt die kulturelle Perspektivenvielfalt der Lernenden einen weiteren Mehrwert für solche interdisziplinären Unterrichtsformate dar. Fächerverbindender themen- und projektbasierter Unterricht ermöglicht eine ganzheitliche Lernerfahrung, bei der nicht zuletzt die Sozialkompetenz, das kritische Denken und die Selbstwirksamkeit der Lernenden gefördert werden. Dies bestätigt Varvara Lange anhand ihrer Erfahrungen an der Zukunftsschule Oyten, in dem konsequent themenorientiert unterrichtet wird:

„Im Jahrgang 6 werden im TO-Unterricht [TO = themenorientierter Unterricht] vier große Themen behandelt (fächerverbindend, handlungs- und projektorientiert). Eines der Themen heißt „Ich – Du – Wir: Kinderrechte“. Nach der Basisphase, in der neben den Pflichtthemen auch die konkreten Fragestellungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler behandelt werden, widmen sich die Kinder der Projekt- und Präsentationsphase. Sie müssen sich nun mit dem Thema aktiv auseinandersetzen und in kleineren Gruppen Möglichkeiten und Formen finden, sich für ihre Rechte einzusetzen. Trotz des sehr beschränkten Spielraums während der Corona-Pandemie hat sich eine Kleingruppe für eine beeindruckende Umsetzung entschieden: Die Kinder haben einen Parkplatz in Oyten mit Flatterband abgesperrt und eine Aktion mit Plakaten und unter dem Motto „Mehr Spielplätze statt Parkplätze“ durchgeführt. Darüber hinaus haben sie ihre Eltern zum Filmen und Unterstützen angeregt. Eine unmittelbare, reflektierte und nachwirkende Umsetzung von gelernten Inhalten und Themen! Das ist nur ein Beispiel, aber ich könnte unzählige davon nennen. Was mich die Zukunftsschule gelehrt hat: Es gibt unglaublich viele neue Wege, die Bildung zu gestalten und vor allem Bildung zu denken! Lassen Sie uns mutig sein. Lassen Sie uns unsere Schülerinnen und Schüler zur Bildung für nachhaltige Entwicklung einladen, die wir dann mit den Kindern und Jugendlichen zusammen gestalten, entwickeln und umsetzen werden.“ (Lange (2023: 12))

## 5 ERMUTIGUNG ALS FAZIT

Die Integration von BNE in den Deutschunterricht mag auf den ersten Blick als anspruchsvolle, möglicherweise unwegsame und zusätzlich belastende Aufgabe erscheinen, doch ist tatsächlich vieles, was für andere Fächer neu sein mag, bereits Teil der DaF/DaZ-Praxis. Die im Orientierungsrahmen formulierten didaktischen Prinzipien eines BNE-zentrierten Unterrichts sind in der DaF/DaZ-Vermittlung längst etablierte Standards. Wenn das keine Ermunterung ist, es einmal auszuprobieren! Dass es durchaus machbar und gar nicht schwer ist, wenn man die Trias Erkennen, Bewerten, Handeln mit den SDGs kombiniert und das wiederum mit den Lerninhalten des Deutsch- bzw. DaF/DaZ-Unterrichts verknüpft, davon berichtet Anna Köhler, BNE-Landeskoordinatorin am Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz, in diesem Kurzvideo (Link in der Literaturliste):



Abb. 4: BNE-Landeskoordinatorin Anna Köhler über BNE im Unterricht

Darüber hinaus tragen die Möglichkeiten der Digitalisierung dazu bei, sich weltweit zu vernetzen und virtuelle wie reale Schulpartnerschaften aufzubauen (siehe Bludau 2020). Das in Abschnitt 1 erwähnte UNESCO-ASPnet verbindet mehr als 12.000 Schulen in 182 Ländern, das ENSA-Programm unterstützt Schulpartnerschaften zwischen Schulen Deutschland und Schulen in Partnerländern, indem Fortbildungen (Online und in Präsenz) angeboten und Anbahnungs- und Begegnungsreisen gefördert werden. Im Sinne des übergeordneten SDGs 17: Partnerschaften zur Erreichung der Ziele heißt BNE eben auch, voneinander und miteinander zu lernen.

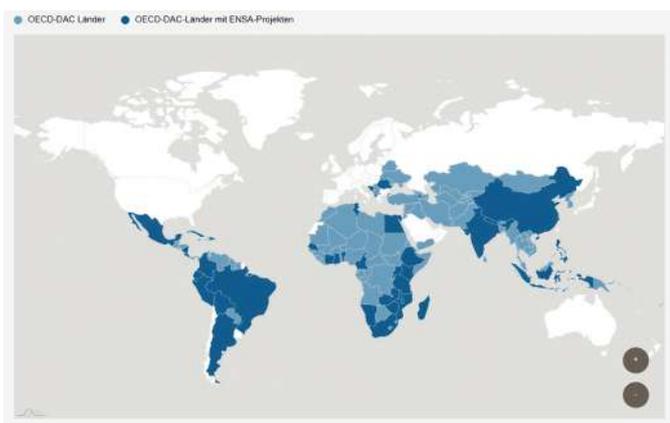


Abb. 5: Weltkarte der ENSA-Projekte

Dieser kleine Beitrag soll als Ermutigung dienen, die vorhandenen Konzepte und Methoden der DaF/DaZ-Vermittlung BNE-bezogen weiterzuentwickeln, um dazu beizutragen, Deutschler:innen auf der ganzen Welt auf eine nachhaltige Zukunft vorzubereiten. Es gibt dafür keine Norm, kein Richtig oder Falsch, aber es gibt gewiss einen Weg, der zu den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden und Lehrenden im jeweils eigenen Kontext passt.

## LITERATUR

- Bludau, Marie (2020): Gemeinsam für Zukunftsfähigkeit Formen und Bedingungen von Kooperationen zwischen Schulen und dem gesellschaftlichen Umfeld im Sinne des Whole School Approach. [https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/Gemeinsam\\_fuer\\_Zukunftsfahigkeit\\_barrierefrei.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/Gemeinsam_fuer_Zukunftsfahigkeit_barrierefrei.pdf).
- Entwicklungspolitisches Schulaustauschprogramm (ENSA): <https://ensa.engagement-global.de>.
- Fandrych, Christian (2021): Nachhaltigkeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht Sprachkonzeptionelle und sprachenpolitische Desiderate. In: Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hg.): Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Tübingen: Narr Francke Attempto, 55–66.
- Klänhardt, Katina / Simon, Nina (2023): Nachhaltigkeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht – Chancen und Grenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in DaFZ-Kontexten. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts (68), 3–10.
- Köhler, Anna (2023): BNE im Unterricht. <https://www.facebook.com/FaDaFeV/videos/313730248103793>.
- Lange, Varvara (2023): Wie war es, an einer Zukunftsschule zu arbeiten? Ein kurzes Plädoyer für eine Zukunftsvision der Bildung. In: fadaf aktuell (1), 12. <https://owncloud.gwdg.de/index.php/s/7fN4jR3UcXtc2e5>.

Münch-Manková, Zuzana (2023): Mit aktuellen Lehrwerken an BNE anknüpfen? In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts (68), 16–19.

Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (2016): [https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/orientierungsrahmen\\_fuer\\_den\\_lernbereich\\_globale\\_entwicklung\\_barrierefrei\\_0.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei_0.pdf).

Riemer, Claudia (2021): Entwicklung von Nachhaltigkeit im und durch L2-Unterricht (DaF/DaZ). In: Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hg.): Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Tübingen: Narr Francke Attempto, 140–151.

Roadmap „Education for sustainable development“ (2020): <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>.

Surkamp, Carola (2023): BNE in den neueren Sprachen – eine Einführung. <https://www.youtube.com/watch?v=FJ1iVNBggQc>.

The UNESCO Associated Schools Network (ASPnet): <https://www.unesco.org/en/aspnet>.

Virtuelles Podium „Bildung für Nachhaltige Entwicklung und DaF/DaZ in der Welt“ (2023): <https://www.youtube.com/watch?v=3za2xG8G5cY>.

Wanning, Berbeli (2023): Mit Literatur das Klima retten? Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Literaturunterricht an Schulen. Vortrag in der Reihe „Bildung für Nachhaltige Entwicklung an Schulen und Hochschulen: Fokus Sprachen“ am 29.11.2023 an der Universität Göttingen.

Alle Links zuletzt geprüft am 26.05.2024.

## BIO-INFO

Dr. Annegret Middeke ist wissenschaftliche Angestellte an der Abteilung Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen und Geschäftsführerin des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF). Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Interkulturelle Sprach- und Kulturvermittlung, Deutsch für den Beruf, deutsch-slawische kulturelle Wechselbeziehungen, germanistische Diskurse weltweit.



 Vielfalt wagen – mit Deutsch

Internationale Tagung der Deutschlehrer:innen (IDT)

28.07. - 01.08.2025 in Lübeck (Deutschland)



Der Internationale Deutschlehrerinnen-  
und Deutschlehrerverband e.V.