

ISSN 2747-6375



IDV

magazin

[Nr. 98 • Dezember 2020]



**Mit Deutsch (online) arbeiten:
DaF nach der Corona-Krise**

www.idvnetz.org

Sprachlich fit für die Pflege

Materialien für Sprachkurse, Training und Prüfungsvorbereitung



© Shutterstock (Pixel-Shot)



Linie 1 Pflege

- Kurstragendes Lehrwerk für Pflegepersonal
- Trainiert berufsspezifische Fertigkeiten und Kompetenzen sowie sprachliches Handeln in Pflegeberufen mithilfe von Szenarien
- Vermittelt beruflich relevante Informationen, Redemittel und Wortschatz
- Sprachniveau B2



Deutsch intensiv – Deutsch für die Pflege

- Sprachhandeln anhand ausgewählter Pflegesituationen
- Für eine realistische Kommunikation mit Kolleginnen/ Kollegen, Patientinnen/Patienten und Angehörigen
- Übungen mit Lösungen zur Selbstkontrolle
- Sprachniveau B2



Einstieg Beruf – Berufsfeld Altenpflege

- Bietet einen einfachen Einstieg in die deutsche Sprache
- Wortschatzvermittlung aus dem Bereich Altenpflege
- Trainiert grundlegende Kommunikationssituationen und fördert praxisnah den Dialog
- Sprachniveau Einstieg A1



Mit Erfolg zu telc Deutsch B1 • B2 Pflege

- Kompakte Prüfungsvorbereitung auf telc Deutsch B1 • B2 Pflege
- Strategieseiten mit Hinweisen und Tipps zu jedem Prüfungsteil
- Komplette Modellprüfung mit originalgetreuen Aufgaben und kommentierten Lösungen
- Sprachniveau B1 und B2

Mehr Informationen unter www.klett-sprachen.de/pflege

Deutsch als
Fremdsprache

Sprachen fürs Leben!





An die Leserinnen und Leser

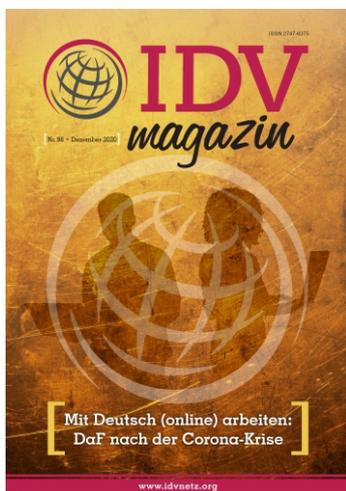
Die Entstehung des vorliegenden 98. IDV-Magazins ist mit dem historischen Augenblick einer ‚trügerischen‘ Erwartung verbunden: Kurz vor der 2. Jahreshälfte 2020 erhoffte man sich vielerorts eine rasche Rückkehr vom weltweit mehr oder weniger streng verordneten Lockdown in ein erneut ‚normal-traditionelles‘ (DaF-) Leben. Damit verbunden war auch der Gedanke, die im März 2020 oft mühsam und unter hohem Zeitdruck erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten neuartiger Formen des Lehrens, Lernens und allgemein des Kooperierens am Bildschirm seien wenige Monate später schon wieder für ein rasches Ende prädestiniert. Diese Erwartung ist nicht eingetroffen, wir sind vielmehr kurz darauf von der zweiten Welle der Covid-19-Pandemie mitgerissen und weiterhin vom gewohnten Präsenzunterricht ferngehalten worden. Gleichzeitig mit dem Bedauern darüber konnten wir dadurch aber in eine neue Phase des Vertrautwerdens mit den virtuellen Formen und veränderten Möglichkeiten unseres Berufslebens eintauchen.

Die hier versammelten elf Beiträge aus neun Ländern widerspiegeln diese Momente des Changierens, diese „Achterbahn“ von Hochs und Tiefs, mit der das Corona-Jahr 2020 im ersten Artikel sehr treffend metaphorisch bezeichnet wird.

Was sich inzwischen mit Deutlichkeit herausstellt: Die gegenwärtige, durch die Corona-Achterbahn beschleunigte Digitalisierung hat das internationale Bildungswesen nicht einfach punktuell betroffen, sie wird es vielmehr nachhaltig verändern. Das bedeutet aber auch: Was als eine über Nacht zu meisternde Herausforderung begann, kann nun zur großen Chance für Lehrende an Schule und Universität werden, Fachinhalte und Vermittlungsformen neu zu überdenken, die Attraktivität ihres täglichen Wirkens zu erhöhen, didaktisch am Ball zu bleiben und dies wissenschaftlich zu unterstützen. Im vorliegenden Heft wird darüber unter vielfachen Gesichtspunkten berichtet.

Marianne Hepp

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



Präsidentin: Marianne Hepp

Vizepräsidentin: Monika Janicka

Generalsekretärin: Puneet Kaur

Schatzmeister: Benjamin Hedzic

Schriftleiter: Geraldo de Carvalho

Expertin Deutschland: Andrea Schäfer

Experte Deutschland: Matthias Jung

Expertin Österreich: Sonja Winklbauer

Expertin Schweiz: Naomi Shafer

Herausgegeben von: Marianne Hepp

Grafikdesign: Andrea Vichi | designer.andreavichi@gmail.com

Für Werbeinserate im IDV-Magazin: carvalho@idvnetz.org

hepp@idvnetz.org

janicka@idvnetz.org

kaur@idvnetz.org

hedzic@idvnetz.org

carvalho@idvnetz.org

schaefer@idvnetz.org

jung@idvnetz.org

winklbauer@idvnetz.org

shafer@idvnetz.org

MIT DEUTSCH (ONLINE) ARBEITEN: DAF NACH DER CORONA-KRISE

| | |
|---|----|
| Vorwort <i>Marianne Hepp</i> | 06 |
| NEUE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DAF INTERNATIONAL | |
| Culture-Crash: Unterstützung von Deutschlehrer*innen in einer Zeit der Krise <i>Michael R. Shaughnessy</i> | 08 |
| Bolivien (nicht nur) in der Coronakrise: „Und übrigens: Morgen endet das Schuljahr“ <i>Claudia Ullrich</i> | 14 |
| Subsahara-Afrika: Digitale Kluft oder Krise als Inkubator und Innovationsmotor? <i>Irene Bibi, Meshack Muendo, Arthur Rapp, Claas Walther, Henk van der Westhuizen, Gerda Wittmann</i> | 25 |
| NEUE PERSPEKTIVEN FÜR DIE DIGITALEN LERNANGEBOTE | |
| Perspektiven für Deutsch in Brasilien: Neue DaF-Lehrkräfte braucht das Land <i>Natalia Barcellos, Rafael D. Deschka, Renato F. Silva</i> | 34 |
| Virtuelles Ressourcenzentrum als Austausch- und Kommunikationsplattform für russische DaF-Lehrende <i>Irina Agranovskaya</i> | 38 |
| NEUE DIDAKTISCHE DIMENSIONEN IN DER DOLMETSCHERAUSBILDUNG | |
| Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens im Studiengang Fachübersetzen und Konferenzdolmetschen an der Universität Triest im Wandel der Zeit <i>Lorenza Rega und Alessandra Riccardi</i> | 42 |
| Neue didaktische Dimensionen in der Dolmetscherausbildung angesichts veränderter beruflicher Herausforderungen <i>Tatiana Alekseitseva, Mikhail Koryshev, Natalia Magnes</i> | 49 |
| NEUE ASPEKTE FÜR LEHRERBILDUNG, SCHULE UND VERBAND | |
| Neue Inhalte und Perspektiven in der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrpersonen: Kompetenzen für die berufsspezifische Sprachförderung und das digitale Lehren <i>Liana Konstantinidou, Ursula Stadler, Oliver Winkler</i> | 58 |
| Die Leistungen der Deutschlehrenden und die gesellschaftliche Reaktion darauf während der Corona-Krise: ein Bericht aus Griechenland <i>Konstantina Pliatsika</i> | 66 |
| Schule 47, Lipezk: Wir versuchen die Grenzen des Faches Deutsch zu verschieben <i>Igor Katassonow</i> | 71 |
| Die Herausforderungen für DaF seit der Pandemie in einem kleinen Land wie Albanien <i>Marisa Janku</i> | 77 |

Das Leben bringt dich weiter

Die selbstverständliche Art,
Deutsch zu lernen



Band A2 erscheint Anfang 2021

Das Leben, das gerade erschienene Deutsch-Grundstufenlehrwerk von Hermann Funk und Christina Kuhn, passt perfekt zum erweiterten Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. *Das Leben* garantiert modernen, digitalen Unterricht und lebensnahe Inhalte. Mit multimedialen Lehr- und Lernangeboten bringen Sie Ihre Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer schnell zum Sprechen – im analogen wie im virtuellen Kursraum!

Mehr Infos unter: cornelsen.de/das-leben

Vorwort

In der vorliegenden Ausgabe des IDV-Magazins wird von insgesamt 23 Deutschlehrenden an Universitäten, Schulen und im freien Erwachsenenbereich das Thema „Mit Deutsch (online) arbeiten: DaF nach der Corona-Krise“ behandelt. In elf Beiträgen aus verschiedenen Kontinenten und Ländern werden die Scheinwerfer auf die neuen Rahmenbedingungen für DaF im Jahr des digitalen Umbruchs 2020 gerichtet.

Eingetroffen sind Artikel aus den USA, Bolivien, Subsahara-Afrika, Brasilien, Russland, Italien, der Schweiz, Griechenland und Albanien. Sie bieten unterschiedliche Blickwinkel auf das Thema und zeigen dabei auf, dass die internationale Ebene, bei allen Unterschieden in den einzelnen Ländern, insgesamt gesehen durchaus vergleichbare Phänomene beinhaltet. Im Mittelpunkt einiger Artikel stehen Deutschlehrende, die sich nach der ersten, oft als problembehaftet empfundenen Phase der Umstellung im Frühjahr dieses Jahres nun in eine gefestigtere Phase einfinden, in der sie den virtuellen Formen und veränderten Möglichkeiten unseres Berufslebens vertrauter begegnen.

Die Digitalisierung bedeutet ja nicht nur das Aneignen von technischen Kenntnissen, sie beinhaltet vielmehr das Entwerfen völlig neuer Un-

terrichtskonzepte. Nicht wenige einzelne Lehrende sind mit diesen Ansprüchen überfordert. Von besonderer Bedeutung ist daher gerade in dieser gegenwärtigen Umbruchsituation ein stärkerer Zusammenhalt im gemeinsamen Netzwerk, ein Kooperieren der Deutschlehrendenverbände mit den Schulen, Universitäten, Mittlerorganisationen und überhaupt mit den bildungspolitischen Einrichtungen ihrer Länder.

Eine wesentliche Bedeutung erhält in diesem Moment weltweit erneut die Lehrerbildung, da neue Kompetenzen für das digitale Lehren und Lernen erforderlich sind. Lehrkräfte mit einer geeigneten Aus- und Fortbildung werden erfolgreich versuchen, die Grenzen ihres Fachbereichs auszuweiten. Auch die Dolmetscherausbildung stellt sich den neuen didaktischen Dimensionen und berücksichtigt den Wandel der Zeit in ihrem universitären Lehrangebot. Überhaupt gilt für die Fortbildung das, was in einem Beitrag allgemein mit der ‚digitalen Krise‘ in Verbindung gebracht wird: beide können im Grunde ein Innovationsmotor sein – sobald die ersten Probleme überwunden werden. Fortbildung wird bekanntlich gerade im DaF-Bereich großzügig angeboten. Sie wird teilweise auch verbunden mit interaktiven Austausch- und Kommunikationsplattformen, in denen sich einzelne Kolleginnen

und Kollegen eines Landes begegnen und ihre Erfahrungen auch auf einen internationalen Kreis ausweiten können.

Soweit ein sehr synthetischer Überblick über die Bandbreite der Themen in den Beiträgen, deren Lektüre samt und sonders empfehlenswert ist. An dieser Stelle sei allen Kolleginnen und Kollegen für ihre eingesandten Artikel herzlichst gedankt. Ein besonderer Dank gilt sodann Geraldo de Carvalho, der auch diese Ausgabe des IDV-Magazins mit der

ihm eigenen Umsicht, Kreativität und Flexibilität begleitet hat. Ein abschließendes Dankeschön gilt Patrizio Malloggi, Mitglied des Italienischen Germanistenverbands AIG, für wertvolle Hinweise in Zusammenhang mit dem Korrekturlesen.

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass die Wahl für eine gendergerechte Schreibweise in der Freiheit der einzelnen Autorinnen und Autoren lag.

Marianne Hepp

Culture-Crash: Unterstützung von Deutschlehrer*innen in einer Zeit der Krise

MICHAEL R. SHAUGHNESSY

Das Jahr 2020 lässt sich metaphorisch mit einer Achterbahn darstellen. Das langsame Steigen und Klicken der Bahnen bringt Sie in die Höhe, nur um dann unter Schreien böse einen steilen Hügel hinunterzustürzen. Wenn Sie glauben, das Schlimmste sei vorbei, kommt der nächste Hügel, die Kurve wirft Sie in Ihren Sitz, und Sie stellen fest, dass Sie sich auf einer Fahrt befinden, die Sie weder kontrollieren noch anhalten können. Das ist die Realität für Deutschlehrer*innen weltweit, vor allem aber in den USA, wo die große Zahl unterschiedlicher Schultypen, Niveaus, geografischer und wirtschaftlicher Unterschiede die Krise verschärft haben.

DIGITALE KLUFT

Eine der Stärken des US-Bildungssystems ist seine Vielfalt. Von öffentlichen Schulsystemen von Weltklasse bis hin zu kleinen privaten Institutionen, von Universitäten, die sich auf Forschung konzentrieren, bis hin zu kostengünstigen Community Colleges, die als Weg zu Bachelorprogrammen dienen, kann diese Vielfalt Möglichkeiten schaffen. Diese Vielfalt stellt jedoch auch eine Disparität dar. Laut US-Zensus gibt es über 13.000 Schulbezirksregierungen. In allen 50 Bundesstaaten hat das Bildungswesen getrennte Mandate und Finanzierungsmethoden. Im öffentlichen Schulsystem gibt es in vielen Bundesstaaten Finanzierungssysteme, die auf dem



Das Jahr 2020 als Achterbahn – politisch-kulturell wie pädagogisch. © Adobe Stock.

Wert von Vermögenssteuern basieren, was zu Vorteilen für Schüler führt, die in wohlhabenderen Schulbezirken/Gebieten wohnen.

Bei vielen unterfinanzierten Schulen haben sich die Lehrkräfte in der Vergangenheit auf physisches Material wie Lehrbücher, Unterrichtsmaterialien, Poster und physische Wandschilder verlassen.

In der digitalen Welt rückt die Kluft zwischen reichen und armen Schulbezirken in den Vordergrund. Die digitale Kluft in den Vereinigten Staaten unterstreicht die materielle Kluft. Ohne Pläne, Personal und eine digitale Strategie sind die Schulen oft auf sich allein gestellt.

Selbst wenn Schulen online gehen wollen, wird die soziale Funktion des Schulsystems als Notwendigkeit des persönlichen Unterrichts angeführt. So wollen einige Schulen beispielsweise schulinterne Klassenzimmererfahrungen anbieten, nur damit die Schüler tagsüber einen Ort haben, an dem sie sich aufhalten können. In vielen Schulbezirken werden Mahlzeiten angeboten, welche die einzige Möglichkeit für Schüler, Frühstück oder Mittagessen zu erhalten, bedeuten. Nach Angaben der USDA bieten 100.000 Schulen in den USA etwa 30 Millionen Schülern kostenlose oder ermäßigte Mahlzeiten an¹.

Dieser kurz skizzierte Hintergrund der Bildungsstruktur informiert über die Arbeit, die die AATG leistet, und wie wir versuchen, Lehrer*innen in einer komplexen Welt zu unterstützen. Wir können keine Patentlösung anbieten, und in vielen Fällen konzentrieren wir uns auf die Grundlagen der Pädagogik, um Deutschlehrer*innen zu unterstützen.

PÄDAGOGIK ZUERST

Im März hofften die meisten Schulbezirke in den USA blindlings, dass uns dieses Virus nur für einige Wochen, vielleicht höchstens einen Monat, Unannehmlichkeiten bereiten würde. Als wir die Achterbahn hinunterstürzten, wurde die Notfallpädagogik in einem halsbrecherischen Tempo umgesetzt. Die Lehrer*innen mussten ihre Klassen schnell umstellen. Das bedeutete, dass ein Online-Kurs auf der Grundlage eines Präsenzkurses aufgebaut werden musste. Es gab keine grundlegende pädagogische Architektur, die den Voraussetzungen einer Online-Umgebung Genüge getan hätte, bei allen bestehenden Erfahrungen der Studenten in einer heutigen alltäglichen Online-Umgebung. Da wir uns langsam auf den Beginn eines neuen Semesters zubewegen, müssen wir unsere Klassen und unsere Pädagogik auf der Annahme eines digitalen Rückgrates aufbauen. Ich schlage einige wenige Trends vor, die unabhängig vom geographischen oder sozioökonomischen Status des Schulbezirks funktionieren können.

TREND 1: SCHAFFUNG VON GEMEINSCHAFTEN

In diesen Zeiten müssen die Deutschlehrer*innen Wege finden, sich untereinander über Schultypen und sogar Schulstufen hinweg stärker zu vernetzen. In dieser Hinsicht muss die Artikulation zwischen Schulen und Universitäten gestärkt werden. Hochschulprofessoren und sogar Student*innen im Aufbaustudium sollten ein besseres Verständnis für die Realitäten der Welt der Sekundarbildung erwerben. Natürlich ist die größere Gemeinschaft

¹ <https://fns-prod.azureedge.net/sites/default/files/resource-files/slsummar-7.pdf>

deutschsprachiger Menschen weltweit ein offensichtlicher Ort, an dem Student*innen und Lehrer*innen miteinander in Kontakt treten können. In diesem Fall dient die Technologie als „Gleichmacher“ in Bezug auf den virtuellen Austausch. In diesem Herbst sind unter diesem Aspekt zwei Initiativen in den Blick zu nehmen. Die erste ist die Fulbright-Initiative „Meet a German“, die jüngeren Deutschsprachigen die Möglichkeit bietet, direkt mit Schulen in Kontakt zu treten². Fulbright ist führend in der Förderung der deutsch-amerikanischen Beziehungen, und dieses Programm ist vielversprechend.

Die zweite Initiative ist der Deutsch-Amerikanische Virtuelle Austausch (GAVE) aus dem Deutsch-Amerikanischen Partnerschaftsprogramm (GAPP)³. Dieses Programm verbindet Schulen in Deutschland und den USA, auch wenn sie kein Deutsch-Programm haben. Es bietet Modelle, von denen man lernen kann, und Möglichkeiten, einen virtuellen Austausch zwischen Lernenden aufzubauen.

TREND 2. LANGSAME ANNÄHERUNG AN AUTHENTIZITÄT

In einigen Schulen haben die Lehrkräfte wenige Möglichkeiten, Kontrolle über die Art und Beschaffenheit der Materialien auszuüben, die den Kern ihres Unterrichts bilden. Alle Lehrer*innen kontrollieren jedoch die Botschaft, die sie aussenden, warum Deutsch ein gutes Lern- und Unterrichtsfach ist und was die deutschsprachige Welt ausmacht. In den USA befindet sich der Deutschunterricht aufgrund der COVID-Krise an einem

Scheidepunkt. Er ist verbunden mit der Fragestellung: Als wir auf digitales Material umgestiegen sind, haben wir da einfach nur unsere veralteten physischen Materialien in digitaler Form repliziert? Oder haben wir die erzwungene Gelegenheit genutzt, die Art und Weise, in der wir und in der unsere Schülerinnen und Schüler die deutschsprachige Welt sehen, neu zu erfinden?

In den Vereinigten Staaten ist die „das Deutsche“ schlechthin betreffende Sicht aller Dinge weitgehend das Ergebnis der Militärstützpunkte der Nachkriegszeit. Hunderttausende amerikanischer Soldaten waren im Süden und Westen Deutschlands stationiert, was den oberflächlichen Eindruck von Deutschland unauslöschlich beeinflusst hat. Von der Lederhose bis zum Schwarzwald gaben die Soldaten ihre Eindrücke weiter, und die bayerischen Bierbilder sind bis heute geblieben. Das be-



Bayerische Bierbilder. © Adobe Stock

² <https://www.fulbright.de/news/program-news/article/sign-up-for-the-first-virtual-meet-a-german>

³ <https://www.goethe.de/ins/us/en/spr/eng/gpp/vir.html>

trifft nicht nur unser Bild vom deutschen Sprachraum, sondern auch, wie und wo wir mit ihm umgehen. Eine kürzlich durchgeführte Studie hat gezeigt, dass die US-Hochschulen immer noch Auslandsstudienprogramme haben, die das alte Militärstützpunktmodell widerspiegeln. Auslandsstudienprogramme sind, wie frühere US-Militärstützpunkte, vor allem in Berlin und im Süden und Westen Deutschlands angesiedelt. Die Schweiz ist so gut wie gar nicht in Sicht und Wien ist die einzige Ausnahme von diesem Paradigma des Auslandsstudiums, das nach wie vor ein beliebtes Ziel ist⁴.

Hier können Technologie und die digitale Welt eine entscheidende Rolle bei der Neugestaltung der Sicht auf die deutschsprachige Welt in unseren Klassenzimmern spielen. Auf der Grundlage eines authentischen Informations- und Meinungsaustauschs, der die aktuelle Lebensweise der Bevölkerung widerspiegelt, können wir uns vernetzen und einen Eindruck von der Gesamtheit der deutschsprachigen Welt aus erster Hand gewinnen.

TREND 3: KONTINUIERLICHE BERUFLICHE WEITERBILDUNG

Berufliche Weiterbildung ist in vieler Hinsicht wie das Erlernen einer neuen Sprache. Die anfängliche Lernkurve ist steil, und um effektiv zu sein, kann man nie wirklich aufhören. Deutschlehrer*innen brauchen neue Wege, um direkt mit der deutschsprachigen Welt in Kontakt zu treten, und berufliche Weiterbildung bietet die Möglichkeit, nicht nur neue Methoden zu erlernen, sondern auch neue Materialien anzuwenden. Dies wird

dazu beitragen, die alten Stereotypen, die vielleicht schon früh aufgedrängt wurden, abzubauen. Dies kann durch Programme wie das GAVE geschehen oder könnte über den deutschsprachigen Raum hinaus ausgedehnt werden. Deutschschüler*innen und -lehrer*innen weltweit könnten durch unsere IDV-Verbindungen miteinander vernetzt werden.

TREND 4: PÄDAGOGIK VOR TECHNIK

Deutschlehrer*innen, die behaupten, sie fühlten sich wohl beim Einsatz von Technologien, müssen Vertrauen erhalten, dass die Technologie auch tatsächlich für sie funktioniert. Überall in den USA suchen Lehrerinnen und Lehrer Antworten bei ihren technischen Betreuern, doch sollte die Reihenfolge umgekehrt werden. Als Deutschlehrer*innen sollten wir mit unseren IT-Verantwortlichen darüber sprechen, welche Ergebnisse wir von unseren Klassen erwarten und wie Technologie dabei helfen kann. Wenn wir als Deutschlehrer*innen über das Stadium des Krisenmanagements hinauskommen wollen, dann sollte die Technologie einen klaren pädagogischen Zweck erfüllen, um das Lernen zu verbessern. In Fragen des Kulturaustauschs liegt der Bedarf an Technologie klar auf der Hand, da sie Programme auf der ganzen Welt zu minimalen Kosten miteinander verbinden kann. Aber in Fragen des Wortschatzerwerbs ist der Einsatz von Technologie nicht ganz so klar.

TREND 5: MATERIALIEN

Eine der offensichtlichen Lösungen ist die gemeinsame Nutzung von hochwertigen digitalen Materialien, die in einer Vielzahl von Umgebungen

⁴ https://washjeff.co1.qualtrics.com/jfe/form/SV_9NWL65azF2oWeTr

verwendet werden können. Die AATG richtet eine neue Online-Plattform für deutsche Lehrmaterialien und Planung (GETMAPP) ein. Im Gegensatz zu anderen Plattformen, die nur Materialien anbieten, sieht diese Plattform vor, dass Lehrer und Lehrerinnen die Materialien kommentieren können. Diese Kommentare können sich z. B. auf die Eignung für eine bestimmte Stufe oder Verbesserungsvorschläge beziehen. Dies stellt das Feedback der Lehrerinnen und Lehrer und die Pädagogik in den Mittelpunkt des Gesprächs, im Gegensatz zu einem einfachen Zugang zu einem herunterladbaren Blatt⁵. Zusätzlich können Lehrer*innen durch Tagging und Volltextsuche die gewünschten Materialien leichter finden. Wir brauchen jedoch eine Reihe von Prinzipien, die uns bei der Verwendung digitaler Materialien in unserem Unterricht leiten und die sich mit der Eröffnung dieser neuen Website weiterentwickeln werden.

2021?

Inzwischen ist es klar, dass die Achterbahn des Jahres 2020 die längste Achterbahnfahrt unseres Lebens

sein könnte. Es ist eine Herausforderung, aber auch eine Gelegenheit, uns auf die Kernprinzipien unseres Berufs als Deutschlehrer*innen zu konzentrieren. Wir haben auch die Gelegenheit, erneut auf die entscheidende Bedeutung des Spracherwerbs und insbesondere auf die Bedeutung der deutschsprachigen Bildung in der ganzen Welt hinzuweisen. Wenn mich diese Krise etwas gelehrt hat, dann ist es die Erkenntnis, dass die lokalen Probleme, auf die wir uns oft zuerst fokussieren, von globalen Phänomenen beeinflusst werden und ein besseres Verständnis der Welt zu einem besseren Verständnis unserer eigenen Nachbarschaft führt. ■

MICHAEL R. SHAUGHNESSY, PH.D. IST PROFESSOR OF GERMAN AM WASHINGTON & JEFFERSON COLLEGE, WASHINGTON, PA, WO ER DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE UND DEUTSCHE LITERATUR UND KULTUR LEHRT UND SICH FÜR DIE BILDUNGSTECHNOLOGIE ENGAGIERT. IM SOMMER 2020 WURDE ER ZUM EXEKUTIVDIREKTOR DER AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF GERMAN /AATG ERNANNT.

⁵ S. demnächst in <http://aatg.box.com>

Bolivien (nicht nur) in der Coronakrise: „Und übrigens: Morgen endet das Schuljahr“

CLAUDIA ULLRICH

Es war ein Schabowski-Moment, wenn Sie mir den politisch natürlich nicht ganz einwandfreien und bezüglich seiner weltpolitischen Auswirkungen völlig übertriebenen Vergleich erlauben. Da verkündet jemand etwas, was nicht so genau abgesprochen und noch weniger durchdacht zu sein scheint: Es ist Sonntag, der 2. August, und gegen Mittag teilt der Präsidentschaftsminister in einer Pressekonferenz mit, das Schuljahr 2020 (das in Bolivien regulär im Dezember 2020 geendet hätte) sei beendet. Ab wann? Ab Montag, 3. August – weniger als 24 Stunden nach dieser Pressekonferenz. Er erklärt, der Grund dafür sei die Tatsache, dass in ländlichen Gebieten keine ausreichende Internetverbindung bestünde. Natürlich wurde nicht darauf verzichtet, die Schuld an dieser Situation der ehemaligen Regierung anzulasten, habe diese doch lieber in Kunstrasenfußballplätze als den Ausbau moderner Technologie investiert.

Etwas später lässt der Bildungsminister in einer Pressemitteilung verlauten, dass das Schuljahr wegen der zunehmend radikalen und parteilichen/parteilgebundenen Haltung der Lehrerschaft (das *magisterio* ist hier gewerkschaftsähnlich organisiert und spielte schon in der Vergangenheit immer

wieder eine politische Rolle), deren Demonstrationen, Streiks, Mobilisierungen, der Besetzung von Institutionen/Gebäuden, Einschüchterungs- und Erpressungsversuche beendet werden müsse. Am gleichen Abend veröffentlicht die Interimspräsidentin eine Videobotschaft, in der sie der Bevölkerung erklärt, das Schuljahr werde einzig und allein zum gesundheitlichen Schutz der Schüler*innen und deren Familien beendet (Lehrkräfte und deren Familien blieben unerwähnt)¹.

Warum wird das Schuljahr denn nun aber wirklich beendet? Geht es nun um Gesundheit, Digitalisierung, soziale Gerechtigkeit zwischen Stadt und Land oder doch eher um politischen Druck? So ganz scheint das keiner zu wissen oder eben nicht sagen zu wollen. Es passt aber auch in die politische Gesamtsituation, die Bolivien seit Ende des letzten Jahres durchlebt.

VORLÄUFER DER KRISE: DIE KRISE

Bolivien steckt nicht erst in der Krise, seit Covid19 bolivianisches Territorium erreicht hat. Die Krise vor der Pandemie-Krise begann spätestens mit den Präsidentschaftswahlen im Oktober 2019. Ein Erklärungsversuch dieser ersten Krise ist in der

¹<https://www.paginasiete.bo/sociedad/2020/8/3/el-gobierno-cambio-de-argumentos-hasta-tres-veces-para-clausurar-el-ano-escolar-263307.html> (letzter Zugriff am 15.09.2020)



INSPIRIERENDE

MOMENTE

ERLEBEN

NEU

Band A1.2
ist da!



Jetzt
entdecken!

Lernwelten der Zukunft: Entdecken Sie unser neues DaF-Lehrwerk für A1 – B1! Motivierend, flexibel und intermedial, mit integriertem, kostenlosem Code für die interaktive Version in Kurs- und Arbeitsbuch.

www.hueber.de/momente

Inklusive
interaktiver Version

Weitere Inspirationen auf  und  #freudeansprachen

Hueber

jetzigen Situation schlicht unmöglich, ohne dabei politisch Stellung zu beziehen, denn das, was nach den Wahlen seinen Anfang nahm, ist bislang nicht abgeschlossen und ein heißes Eisen, das man lieber nicht anfassen sollte. Fakt ist, dass der langjährige Präsident Evo Morales kurz nach der Wahl und den darauf folgenden Unruhen mit weiteren ranghohen Politikern das Land verließ und ein Vakuum hinterließ, das Jeannine Añez als Interimspräsidentin nun überbrückt, bis dann nun wohl wirklich im Oktober 2020 Neuwahlen stattfinden werden.

Nun sollte es den IDV nicht weiter interessieren, wie es sich mit der Politik in Bolivien verhält, wären da nicht die weitreichenden Konsequenzen, die sich auch auf die Situation von DaF und der DaF-Lehrkräfte in Bolivien auswirken. Die instabile und aufgeheizte politische Stimmung im Land wurde durch den Beginn der Covid19-Pandemie noch verstärkt und es würde nicht verwundern, wenn die Neuwahlen bzw. deren Ergebnis (wie auch immer dieses ausfallen mag) nur noch der Tropfen sind, der das Fass zum Überlaufen bringt. Aber die Hoffnung stirbt ja bekanntlich zuletzt.

VIRTUELLER UNTERRICHT NICHT ERST DURCH COVID19

Virtueller Unterricht ist in Bolivien nun also kein Umstand, den erst der Coronavirus im Schlepptau hatte. Die heftigen Unruhen nach den Wahlen 2019

brachten Demonstrationen, Straßenblockaden, Verwüstungen und teils bürgerkriegsähnliche Umstände mit sich, die einen Präsenzunterricht an Schulen oder sonstigen Bildungseinrichtungen über teils mehrere Wochen unmöglich machten. Die Universidad Católica Boliviana in La Paz erklärte beispielsweise den Präsenzunterricht eines mittags mit sofortiger Wirkung für auf unbestimmte Zeit unterbrochen und verlängerte diese Unterbrechung dann häppchenweise bis zum Semesterende², sodass alle Kurse von einem Tag auf den anderen in virtueller Form weiter- und zu Ende geführt werden mussten.

Ausgerüstet mit diesen ersten – sicherlich zunächst ungeordneten, aber dann schnell durch Fortbildungen und spontan organisierten Selbsthilfegruppen unterstützten – Erfahrungen im virtuellen Unterrichten erschien es dann gar nicht so erschreckend oder neuartig, als am 12. März, also gerade mal zwei Wochen nach dem landesweit ersten Covid19-Fall, sehr einschränkende Quarantäne-Maßnahmen³ in Kraft gesetzt wurden, die einen präsenziellen Unterricht sofort unmöglich machten.

VORZEITIGE SCHULJAHRESBEENDIGUNG: KONSEQUENZEN

Waren die restriktiven Maßnahmen gegen die Ausbreitung des Virus natürlich zunächst auf zwei Wochen beschränkt, so wurde schnell klar, dass

² Das Schuljahr beginnt in Bolivien Anfang Februar und endet Ende November. Das akademische Jahr an den Hochschulen hat einen ähnlichen Rhythmus, der je nach Universität aber auch etwas variieren kann.

³ Da ja in unterschiedlichen nationalen Kontexten diese eindämmenden Maßnahmen sehr unterschiedlich ausfielen und noch immer ausfallen, sei hier nur am Rande erwähnt, dass „Quarantäne“ im bolivianischen Modell von März bis Anfang September bedeutete, dass man je nach Ausweisendziffer nur an einem Wochentag und auch nur vormittags zum Einkaufen oder sonstigen unvermeidlichen Aktivitäten das Haus verlassen durfte und am Wochenende überhaupt nicht. Kontrolliert wurde das nicht zuletzt durch an Straßenkreuzungen und vor Supermärkten postierte Polizisten und Soldaten mit Gewehr im Anschlag. Auch gehören nach wie vor Ganzkörperdesinfektionsduschen am Eingang von Märkten, Supermärkten, Banken etc. genauso zum Alltag wie transparente Plastikplanen zwischen Taxifahrer und Passagieren und die permanente Mund-Nase-Maskenpflicht, wenn man die eigene Wohnung verlässt.



Gründungstreffen des bolivianischen Deutschlehrerverbands 1999. ©ABOLPA

bald immer wieder erneute Verlängerungen verkündet werden würden, und als Lehrkraft stellte man sich innerlich schon recht bald darauf ein, dass zumindest das erste Semester oder Halbjahr über – wenn nicht sogar bis zum Schul-/Studienjahresende – kein Präsenzunterricht mehr möglich sein würde. Die offizielle Beendigung des Schuljahres Anfang August und damit mindestens vier Monate vor dem regulären Ende und nach viereinhalb Monaten virtuellen und nur sechs bis sieben Wochen normalen Unterrichts kam dann aber dennoch sehr überraschend und zieht nun Konsequenzen nach sich, die sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen vor völlig neue Herausforderungen stellen.

Da wäre zunächst mal die Frage, wie denn nun die von der Regierung angekündigte automatische Versetzung genau umgesetzt wird. Auch jetzt, über sechs Wochen danach, ist noch nicht an allen Schulen klar, wie die Zeugnisnoten festgesetzt werden sollen, da ja an vielen Schulen vor dem Beginn der Quarantäne nur wenige Noten erhoben werden konnten und ab da teilweise eine Evaluierung gar nicht mehr stattgefunden hatte (manchmal ja noch nicht mal virtueller Unterricht oder eine sonstige pädagogische Betreuung der Schüler*innen). Dies ist natürlich besonders für die „Spontan-Abiturienten“ besonders bitter, da sie keine Chance mehr hatten, eventuell weniger gute Noten vom

Schuljahresbeginn noch auszugleichen. Es kursiert auch das Gerücht, dass im Zweifelsfall einfach die Mindestnote im Zeugnis vermerkt wird, was natürlich für diese „Generation Corona“ noch auf Jahre hin negative Folgen nach sich ziehen könnte.

Aber auch die Schüler*innen der anderen Jahrgangsstufen werden möglicherweise dieser „Generation Corona“ angehören: Man stelle sich den Lernfortschritt in den verschiedensten Fächern vor, wenn der reguläre Unterricht anderthalb Monate nach Schuljahresbeginn mehr schlecht als recht und teils gar nicht in virtueller Form weitergeführt und dann einfach spontan nach weiteren viereinhalb Monaten abgebrochen wird. Nun entsteht ein für die meisten Schüler*innen schul- und lernfreies Zeitfenster von sechs Monaten bis voraussichtlich, vielleicht und hoffentlich, im Februar das neue

Schuljahr regulär beginnt. Nicht nur fehlen die Lernfortschritte von gut vier Monaten komplett, auch in weiteren viereinhalb Monaten ist nur ein kleiner Teil erreicht worden und die lange Pause kann leicht de facto zu Rückschritten führen, sodass man sich wohl darauf einstellen sollte, dieses Schuljahr irgendwie nachholen zu müssen.

Auch bleibt abzuwarten, ob wirklich alle Schüler*innen nach der langen Pause in die Schule zurückkehren werden. Kontrolle zum Einhalten der Schulpflicht oder gar ein Abholen von Schulschwänzern sind in Bolivien quasi inexistent und je länger die Entwöhnung vom Schulalltag, desto höher dürfte wohl die Gefahr sein, dass gerade auf dem Land und in marginalisierten urbanen Gebieten die Schulabbrecherzahl deutlich höher als normalerweise ausfallen wird.



Virtuelle Austauschrunde mit Verbandsmitgliedern zu Corona-Zeiten (August 2020). ©ABOLPA

AUSWIRKUNGEN FÜR DAF-SCHULEN UND LEHRKRÄFTE

Greifen wir aber nochmal das Thema Lernfortschritt auf: Gerade Sprachen sind wohl noch anfälliger für tatsächlichen Wissens- bzw. Fähigkeitenabbau bei längeren Lernpausen als manch andere Fächer. Was bedeutet es, wenn zwischen Mitte März 2020 und Februar 2021 nur sehr eingeschränkt, nur eine Zeit lang oder auch gar kein Unterricht für DaF mehr stattgefunden hat? Möglicherweise wird dies an den Prüfungszahlen und Notenschnitten bei DSD- und Fit-Prüfungen der kommenden Jahre abzulesen sein.

Aber noch viel unmittelbarer ist die Unklarheit, wie es überhaupt bei einigen der Schulen mit dem DaF-Angebot weitergehen kann und wird. Hierfür muss man wissen, dass das bolivianische Schulsystem einige Eigenheiten aufweist: Zum einen ist Bolivien seit der Verfassungsänderung von 2009 ein plurinationaler Staat, und im Schulgesetz⁴ ist verankert, dass überall eine der landesweit 36 indigenen Sprachen unterrichtet werden muss. Zum anderen ist in Sachen Fremdsprachen daneben immer von der sogenannten „ausländischen Sprache“ die Rede. Hier ist zwar nicht festgelegt, dass es sich dabei um das Englische handeln muss. Aber auch in Bolivien gilt Englisch als die wichtigste Fremdsprache und somit wird an öffentlichen Schulen fast exklusiv Englisch unterrichtet⁵. Dazu kommt, dass die landesweit einheitliche Zeugnisvorlage nur eine „ausländische Sprache“ vorsieht

und somit ein Unterrichten einer weiteren Sprache (zum Beispiel auch des Deutschen) schon allein administrativ zur Herausforderung wird. All dies sind Gründe dafür, dass DaF nur im privaten Schulsektor unterrichtet wird: neben den Deutschen Auslandsschulen (DAS) in La Paz und Santa Cruz de la Sierra noch an sechs Privatschulen, die alle der PASCH-Initiative angehören.

Nun, nach der offiziellen Beendigung des Schuljahres, werden Lehrkräfte des öffentlichen Sektors zwar weiterbezahlt, Lehrer*innen an Privatschulen aber sind nicht staatlich abgesichert und es hängt von der Zahlungsmoral der Schulleitungen bzw. der Elternschaft ab, ob die Lehrkräfte weiter Unterricht anbieten und auch, ob sie weiterhin bezahlt werden oder nicht. An vielen Privatschulen waren – oftmals bedingt durch den Verdienstausfall seit Beginn der Quarantäne-Maßnahmen – die Eltern schon vor Beendigung des Schuljahres bezüglich der Schulgelder im Zahlungsrückstand. An einer PASCH-Schule wurden die Lehrkräfte zumindest bis Juli direkt von der Schulleitung weiterfinanziert. Ob dies allerdings bis Jahresende bzw. Beginn des neuen Schuljahres weiterlaufen wird, ist ungewiss bis unwahrscheinlich. Eine andere PASCH-Schule musste alle Lehrkräfte entlassen und die DaF-Kolleg*innen unterrichten derzeit mit stark reduzierter Stundenzahl und erheblichen Einkommenseinbußen nur noch Schüler*innen, die sich unmittelbar auf Sprachprüfungen vorbereiten.

Bei diesen beiden Schulen ist es derzeit unabsehbar,

⁴ Ley No. 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez (online verfügbar unter https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf)

⁵ Die Tatsache, dass weder im Erziehungsgesetz genauer darauf eingegangen wird, noch in der einheitlichen Zeugnisvorlage die Möglichkeit besteht, den Namen dieser ausländischen Sprache einzutragen, weist darauf hin, dass hierbei fast schon automatisch von immer der gleichen Sprache, nämlich dem fast ausschließlich unterrichteten Englisch, ausgegangen wird.



Die gegenwärtigen Vorstandsmitglieder der *asociación boliviana de profesores de alemán*. Von links nach rechts: Carlos Fernández (Beirat), Susanne Olschewski (Stellvertretende Vorsitzende), Claudia Ullrich (Vorsitzende), Gaby Ruschzyk (Beirat), Ines Langosch (Kassenwart). ©ABOLPA

ob sie auf Grund der finanziellen Situation im kommenden Schuljahr weitermachen können. Aber auch bei anderen Schulen ist ungewiss, ob die Eltern ihre Kinder im kommenden Jahr wieder an eine dieser privaten Schulen einschreiben werden. Hier spielt einerseits die finanzielle Situation der einzelnen Familien eine große Rolle, andererseits könnte aber auch der erwähnte mangelnde Lernfortschritt bzw. Niveauverlust im Bereich DaF einen Einfluss hierauf nehmen: Gilt Deutsch sowieso ge-

meinhin als schwierige Fremdsprache, kann es nach einer mehrmonatigen Unterbrechung des DaF-Unterrichts sein, dass sich Schüler*innen bzw. deren Eltern im kommenden Schuljahr dieser Herausforderung nicht mehr gewachsen sehen und sich für eine Schule mit Englischunterricht⁶ entscheiden.

Dies versetzt einen beträchtlichen Teil der an Schulen tätigen DaF-Lehrkräfte in eine unmittelbare oder drohende Gefahr, den Arbeitsplatz zu

⁶ Die meisten DaF-Schulen in Bolivien unterrichten trotz der erwähnten administrativen Schwierigkeiten bei der Notenregistrierung für mehr als eine "ausländische Sprache" sowohl Deutsch als auch Englisch, oder Englisch ist die offizielle Sprache und Deutsch wird in AG-Form angeboten. Die allermeisten Schüler*innen, die DaF-Unterricht an der Schule haben, lernen aber entweder an der Schule selbst oder aber ansonsten an einem der privaten Sprachinstitute Englisch, sodass einem Schulwechsel an eine öffentliche Schule oder eine andere Privatschule (nur) mit Englischunterricht nichts im Wege stehen dürfte.

verlieren. Lediglich an den beiden DAS scheint die Situation weitgehend sicher für das Lehrpersonal, da diese Schulen durch ihren besonderen Status auch weiterhin Unterricht abhalten können und dies von den Eltern unterstützt und weiterfinanziert wird.

DAF VOR DER PANDEMIE

Wie sah es nun aber vor Beginn der Krise(n) mit der Situation von DaF in Bolivien aus? Hierfür lohnt sich ein Blick in die Deutschlernererhebungen des Auswärtigen Amtes der letzten Jahre. Von 2005 bis 2020 hat sich die DaF-Lernerzahl von knapp 7.700 auf über 12.200 deutlich erhöht – um knapp 60%. Davon waren 2005 gut 6.100 und 2020 gut 8.650 der Lernenden an DaF-Schulen. Was DaF-Studierende betrifft, stieg ihre Zahl zwischen 2005 und 2020 von 132 auf 172 an, wobei dieser Anstieg vor allem auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass in der Zwischenzeit neben der Universität Sucre mit dem landesweit einzigen Fremdsprachenstudiengang (und der Möglichkeit DaF zu studieren) auch die Universidad Católica Boliviana in La Paz DaF-Kurse für Hörer*innen aller Fakultäten eingerichtet hat.

Daraus lässt sich wiederum ableiten, dass der verbleibende Zuwachs an DaF-Lernern auf das Konto der Kulturinstitute geht, also des Goethe-Instituts La Paz, des Goethe-Zentrums Santa Cruz de la Sierra und der beiden Deutsch-Bolivianischen Kulturinstitute (ICBAs) in Cochabamba und Sucre. Insgesamt kann die Entwicklung in Bolivien als positiv eingestuft werden, wobei je nach Institutionstyp unterschiedliche Entwicklungspotenziale bestehen dürften. Auch die Zahl der DaF-Lehrkräfte

entwickelte sich in den letzten 10 Jahren von 68 (2010) auf 89 (2020) sehr positiv, was auch der bolivianische Deutschlehrerverband ABOLPA in den letzten Jahren als erfreulichen Trend bei der Mitgliederzahl verzeichnet.

STOPPT DIE PANDEMIE DEN POSITIVEN TREND?

Im Hinblick auf einige der PASCH-Schulen im Land könnte man nun befürchten, der bis Anfang 2020 verzeichnete positive Trend bezüglich der DaF-Lernerzahlen könne sich künftig umkehren oder zumindest abflachen. Hinzu kommt, dass auch beispielsweise eines der größten DaF-Institute des Landes einen Rückgang der Einschreibungen um mehr als 50% in den ersten Kursabschnitten zu verzeichnen hatte, sich mittlerweile aber wieder einer Quote von 75% der (durchschnittlichen) Einschreibezahlen annähert⁷.

Trotz der vielen Rückgänge und Schreckensnachrichten einiger DaF-Institutionen gibt es auch positive Rückmeldungen – ganz nach dem Motto „Des Einen Freud ist des Andren Leid“: So vermeldet eines der ICBAAs einen Anstieg der Einschreibezahlen um ca. 40% und auch die Zahlen an der Universidad Católica Boliviana verzeichnen Erhöhungen um bis zu 60%, was in beiden Fällen auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass sich durch die derzeit komplette Virtualisierung des Kursangebotes auch Teilnehmer*innen aus anderen Städten in die Kurse einschreiben können, und so DaF auch in Städte und Regionen des Landes vordringt, in denen bislang keine Möglichkeit zum Deutschlernen bestand⁸.

⁷ Ergebnisse einer ABOLPA-internen Befragung im August und September 2020

⁸ Ibidem

Diese durchaus erfreuliche Entwicklung geht jedoch Hand in Hand mit der Tatsache, dass durch die derzeit vollständige Virtualisierung des Kursangebotes im Bereich von DaF in der Erwachsenenbildung verschiedene Institutionen aus unterschiedlichen Städten in eine landesweite Konkurrenzsituation zueinander treten, die vorher so nicht gegeben war. So könnte es dazu führen, dass DaF-Lernende, die bislang an einem der teureren Institute in La Paz oder Santa Cruz de la Sierra Deutsch lernten oder sich potenziell hier eingeschrieben hätten, künftig an einem der virtuellen Kurse der Institute teilnehmen, die ihre DaF-Kurse aus diversen Gründen⁹ zu deutlich günstigeren Preisen anbieten.

Es wäre sicherlich wünschenswert, aus diesen teils ambivalenten Entwicklungen die jeweils günstigste Konstellation beizubehalten: die Abdeckung der bislang DaF-unterversorgten Städte und Regionen durch ein dauerhaft virtuelles Angebot für Deutschkurse, aber auch eine regionale bzw. lokale Verankerung der Kurse und der jeweiligen Institutionen als Bezugspunkte, vielleicht ab 2021 auch wieder mit Präsenzangeboten, um einem Konkurrenz- und schlimmstenfalls Preiskampf auf nationaler Ebene zuvorzukommen.

DAF UND DIGITALISIERUNG

Die Digitalisierung und Virtualisierung des DaF-Unterrichts erreichte Bolivien wie schon erwähnt nicht erst mit bzw. nach den ersten Covid19-Fällen,

sondern schon Ende 2019 für mehrere Wochen. Schon damals fanden sich recht schnell, meist über die einzelnen Institutionen organisiert oder koordiniert, die Lehrkräfte zusammen und tauschten sich über Möglichkeiten zum Online-Unterricht und mit fortschreitender Erfahrung auch zu *best practices* aus, wobei die meisten Institutionen auf Formen des synchronen virtuellen Unterrichtens teils auch als *blended learning* zurückgriffen. Es gibt aber auch Institutionen, vor allem Schulen, bei denen dies nicht möglich ist¹⁰ und die deshalb komplett auf asynchronen Unterricht über Lernplattformen umstellen mussten. Dies bedeutet, dass sich Schüler*innen und Lehrkräfte seit Mitte März nicht mehr gesehen und gesprochen haben, worunter nach Aussage der Kolleg*innen die Unterrichtsqualität allgemein, aber vor allem auch die mündliche Sprachkompetenz zu leiden scheint. Hier ist es natürlich besonders wichtig, Mittel und Wege zu finden, dieser Situation zu begegnen und sich technische Hilfsmittel zu Nutzen zu machen.

Seit Beginn der Quarantäne-Maßnahmen wurden hier in Lateinamerika aber auch einige virtuelle Fortbildungsangebote ins Leben gerufen, die einerseits oft regelmäßig in Form einer Seminarreihe stattfinden, andererseits aber auch über den nationalen Kontext hinaus zugänglich sind, wie beispielsweise die Angebote *PaKi* und *PaJu* der PASCH-Initiative, das vom argentinischen DLV in Kooperation mit drei DAAD-Lektoraten in Argentinien und Paraguay organisierte *Zirkeltraining*, die als Ersatz für den ausgefallenen bra-

⁹ Die landesweit sehr unterschiedlichen Kurspreise ergeben sich vor allem aus dem ebenfalls sehr unterschiedlichen Niveau der Lohn- und Lebenshaltungskosten, da je nach Stadt und Institution pro UE zwischen 25 und über 120 BOB (d. h. ca. 3,50 bis 15 EUR) gezahlt werden (können).

¹⁰ Dies ist hauptsächlich dann der Fall, wenn es den Schüler*innen und deren Familien an ausreichender Internetverbindung oder auch an der Ausstattung mit nötigen Endgeräten mangelt, gerade wenn zwei oder mehr Kinder oder auch Erwachsene für Unterricht oder Arbeit zeitgleichen Nutzungsbedarf haben.

silianischen Deutschlehrerkongress vom dortigen DLV-Dachverband ABraPA organisierte Vortrags- und Workshopreihe *Deutsch vernetzt*, oder die virtualisierte *DaF-Tagung* des guatemaltekischen DLV¹¹. All diese Fortbildungsangebote fanden nicht nur virtuell statt, sondern waren auch fast immer auf den Online-Unterricht ausgelegt und somit in doppelter Hinsicht situationsbezogen.

ABOLPA, der bolivianische DLV, hat ebenfalls Angebote geschaffen: Fortbildungsangebote einerseits, aber auch Möglichkeiten zum internen Austausch. Dies war und ist vor allem deshalb wichtig, da es in der beschriebenen Situation sehr sinnvoll ist, darüber zu sprechen, wie die einzelnen Institutionen mit der aktuellen Situation umgehen, um gute Praktiken von einer Institution auf andere zu übertragen bzw. dort als Vorschlag seitens der Lehrkräfte vor der Leitungsebene vorzubringen und so bestenfalls einer negativen Entwicklung für Lernende und Lehrende zuvorzukommen.

Inwiefern diese Digitalisierung auch mittelfristig Einzug in die Lehrerausbildung halten wird, bleibt dagegen abzuwarten. Konkret beträfe dies derzeit auch nur den landesweit einzigen Fremdsprachenstudiengang an der öffentlichen Universität in Sucre, deren Absolvent*innen nicht selten auch als FS-Lehrkräfte tätig sind. Allerdings handelt es sich um keinen reinen Lehramtsstudiengang, sondern eher um eine breit gefächerte Sprachausbildung¹², deren Teilnehmende auf eine berufliche Tätigkeit im

Bereich Übersetzen/Dolmetschen, in angewandter Forschung, als interkulturelle und plurilinguale Mediatoren, im Tourismus oder eben auch als Lehrende vorbereitet werden sollen¹³.

QUO VADIS DAF?

Wie geht es nun weiter für DaF in Bolivien? Die Frage ist zwar sehr spannend, aktuell aber nicht wirklich zu beantworten, hängt doch viel von den politischen Entwicklungen und damit unmittelbar von den bevorstehenden Wahlen ab: Die verschiedenen Präsidentschaftskandidat*innen und ihre Parteien stehen nicht nur für unterschiedliche (bildungs-)politische Ansätze, sondern es bleibt auch abzuwarten, ob die Neuwahlen die wohl von allen politischen Lagern und gesellschaftlichen Sektoren erhoffte Klarheit bringen und Akzeptanz finden, oder ob Bolivien nochmals eine unruhige Zeit bevorsteht, wie schon Ende 2019, die sich gegebenenfalls wieder nachteilig auf die Unterrichtssituation(en) auswirken würde.

Es bleibt sehr zu hoffen, dass sich die derzeit an mehreren PASCH-Schulen angespannte Situation für Schüler*innen wie auch für die Lehrkräfte zum Guten wendet, dass die DaF-Lernerzahlen an Schulen konstant bleiben oder ihren positiven Trend fortsetzen, dass aber auch die positiven Entwicklungen an einigen Institutionen und das nun in allen Landesteilen verfügbare virtuelle DaF-Angebot bestehen bleiben und weiter wachsen.

¹¹ An dieser Stelle sei allen Organisator*innen für die Organisation allgemein aber vor allem für das Öffnen der Veranstaltungen für Interessenten aus anderen Ländern in der Region herzlich gedankt!

¹² Innerhalb des Studiengangs müssen zwei der folgenden vier Sprachen mit jeweils 50% Anteil und identischem Curriculum studiert werden: Quechua, Englisch, Französisch und Deutsch.

¹³ <https://humanidades.usfx.bo/principal/idiomas/perfil-de-carrera/> (zuletzt aufgerufen am 12.09.2020)

DIE GUTE NACHRICHT ZUM SCHLUSS

Ein letztes sehr erfreuliches Ereignis für die DaF-Szene in Bolivien soll nun hier zum Schluss nicht unerwähnt bleiben, nämlich das 20-jährige Jubiläum von Abolpa, das je nachdem, ob man das Gründungstreffen oder die vereinsregisterliche Erfassung als Referenzdatum begreift, Ende 2019 stattfand bzw. erst 2021 stattfinden wird. Beim Jahrestreffen 2020 in Santa Cruz de la Sierra – wenige Wochen vor Beginn der Reiseeinschränkungen – wurde jedenfalls das erfreuliche Ereignis von den zahlreich anwesenden Mitgliedern und den Honoratioren bei deutschem Essen und in Bolivien gebrautem deutschem Bier bereits gefeiert.

Die Pandemie mit ihren Begleiterscheinungen

haben für das Vereinsleben jedoch auch ihr Gutes: Die Beiträge in der WhatsApp-Gruppe waren selten so zahlreich (wobei es eigentlich immer um gute Tipps und Ratschläge zum virtuellen Unterrichten und eben die Frage nach Strategien für den Umgang mit dem DaF-Unterricht allgemein geht) und die mehrfachen virtuellen Treffen ermöglichen einen Kontakt der Kolleg*innen auf Landesebene, der vor Beginn der Quarantäne zwar technisch durchaus auch schon möglich gewesen wäre, wohl aber kaum Anklang gefunden hätte. ■

CLAUDIA ULLRICH IST SEIT 2013 ZUNÄCHST ALS DAAD-LEKTORIN UND SEIT 2019 ALS ORTSLEKTORIN AN DER UNIVERSIDAD CATÓLICA BOLIVIANA IN LA PAZ UND ZUSTÄNDIG FÜR DIE CURRICULARENTEWICKLUNG EINES DAF/FSU-MASTERSTUDIENGANGS. SEIT 2012 IST SIE MITGLIED BEIM BOLIVIANISCHEN DLV ABOLPA UND SEIT 2018 DESSEN VORSITZENDE.

Das Journal für junge Deutschlerner!

Lesetexte für Deutsch als Fremdsprache

Deutschland aktuell:

- Landeskunde • Kultur
- Studium • Jugend
- Lebensart

Rabatte für Schulen und Hochschulen



Niveaustufen Deutsch

- 🌸 Leichte Texte (A2)
- 🌸🌸 Mittelschwere Texte (B1)
- 🌸🌸🌸 Schwere Texte (B2 - C1)

vitamin de erscheint als Printausgabe und wird im Abonnement weltweit verkauft. Alle Infos unter: abo-welt@vitaminde.de www.vitaminde.de



Materialien für den Deutschunterricht

Arbeitsblätter und Audios zu Texten aus vitamin de

Subsahara-Afrika: Digitale Kluft oder Krise als Inkubator und Innovationsmotor?

IRENE BIBI, MESHACK MUENDO, ARTHUR RAPP, CLAAS WALThER,
HENK VAN DER WESTHUIZEN, GERDA WITTMANN

Es heißt, dass zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden sowie zwischen den unterschiedlichen Gesellschaftsschichten innerhalb eines Landes oder gar innerhalb einer Stadt eine digitale Kluft herrscht, die stetig wächst. Als Urheber des Begriffs *Digital Divide*¹ wird der ehemalige südafrikanische Präsident Thabo Mbeki vermutet. Hinter dem Begriff verbirgt sich die Ungleichheit im Zugang und Nutzung des Internets und den damit verbundenen Kommunikationstechnologien.

Diese Annahme verleitet dazu, voreilig Aussagen zu formulieren, wie zum Beispiel, dass es in Subsahara-Afrika keine Kundschaft für digitale Produkte gebe oder digitale Medien im Bildungssektor unserer Länder nicht eingesetzt werden können. Die erste Aussage widerlegen die wachsenden Kundenzahlen von Streaming-Diensten, die Afrika für sich als attraktiven Markt entdeckt haben. Die zweite Aussage werden wir in diesem Artikel analysieren.

ONLINE-KURSE DES GOETHE-INSTITUTS

Wie die Überschrift bereits verrät, setzt dieser Artikel sich damit auseinander, wie die Sprachkursbetriebe an den Goethe-Instituten in der

Region Subsahara-Afrika mit der aktuellen weltweiten Krise umgegangen sind. Verschiedene Subregionen kommen zu Wort und schildern Entwicklungen an den Instituten, die auf die Krise zurückzuführen sind. Die COVID-19-Pandemie erreichte Subsahara-Afrika Ende März 2020. Zu diesem Zeitpunkt neigte sich das erste Quartal in den Sprachkursbetrieben der Goethe-Institute dem Ende zu, sodass die zwölf Institute der Region die Kurse und Prüfungen größtenteils abschließen konnten, bevor es zum Lockdown kam.

Die Institute, die noch Deutschkurse abschließen mussten, haben ihre Lehrkräfte geschult und sind praktisch über Nacht auf Online-Unterricht umgestiegen. Diese Umstellung verlief nicht reibungslos und nicht alle Kursteilnehmer*innen konnten gehalten werden. Zum jetzigen Zeitpunkt führen alle Goethe-Institute in Subsahara-Afrika Online-Kurse auf unserer Moodle-basierten Lernplattform durch.

Dieses Produkt wird weltweit eingesetzt und kontinuierlich weiterentwickelt. Die hohe Qualität des Angebots wurde in unseren Befragungen durch die Kundschaft bestätigt. Laut aktueller Planung rechnen wir 2020 mit über 3.100 Kursteilnehmenden im Sektor des digitalen Lernens. Diese Zahl ist sehr

¹ Arnhold, Katja (2003): *Digital Divide. Zugangs- oder Wissenskluff?*. München: Verlag Reinhard Fischer

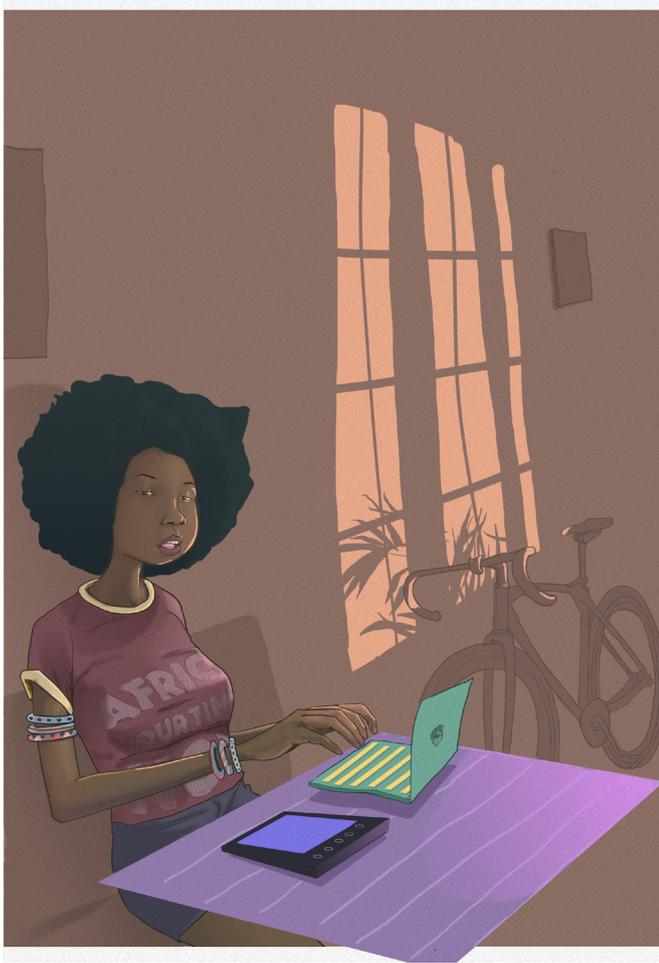
motivierend, wenn man sie mit der Zahl aus dem Vorjahr vergleicht. 2019 haben sich in Subsahara-Afrika insgesamt 230 Lernende für Online- und Blended-Learning-Kurse angemeldet, was bedeutet, dass im Bereich des digitalen Lernens die Sprachkursbetriebe eine relative Steigerung von über 1.200% erreicht haben.

Das Online-Lernen schafft nicht nur die Möglichkeit, Kursteilnehmende weiterhin an sich zu binden, sondern bietet auch Vorteile für die Deutschlernenden. Sie müssen keine langen Anfahrten zu den Instituten in Kauf nehmen, sondern können lernen, wo und wann sie wollen. Bei geschlossenen Aufgabentypen, die so oft wiederholt werden können, wie von den Lernenden gewünscht, gibt die Lernplattform sofortiges Feedback. Hierdurch wird der Lehrkraft mehr Zeit eingeräumt, um gezielt auf die Bedürfnisse und Schwierigkeiten einzelner Teilnehmender einzugehen und ihnen bei den offenen Übungstypen ein individualisiertes Feedback zu geben.

Noch stärker als im Präsenzunterricht, in dem Unterrichtszeit ein stark begrenzender Faktor ist, können im Online-Unterricht abwechslungsreiche Aufgaben- und Übungstypen angewandt werden, die die Lernvorlieben und -stile der einzelnen Teilnehmenden ansprechen. Auch werden alle Live-Sitzungen aufgezeichnet, was den Lernenden ermöglicht, die Aufzeichnungen zur Wiederholung noch einmal anzuschauen oder die Sitzung nachzuholen, sollten sie an einer Live-Teilnahme verhindert gewesen sein. Es darf jedoch nicht verschwiegen werden, dass beim Online-Lernen von den Kursteilnehmenden viel Selbstdisziplin verlangt wird.

Die Kehrseite der Medaille ist, dass wir zwar in einigen Ländern viele Kund*innen halten und neue dazugewinnen konnten, in anderen Ländern aber nur wenige Kurse zustande kamen. Nach anfänglicher digitaler Euphorie kann heute nüchtern bestätigt werden, dass die Goethe-Institute in Subsahara-Afrika etwa 35% der Lernenden durch Online-Kurse erreichen. Das führt dazu, dass die Kursbelegung im Durchschnitt niedriger als in den Jahren zuvor ausfällt. Mit der Durchführung der Kurse wird demnach kein Gewinn erwirtschaftet, jedoch werden dadurch das Einkommen der Honorarlehrer*innen, Kundenbindung, Bedarf und Auftrag gesichert.

Hinter der Umstellung auf Online-Kurse verbirgt sich sehr viel Engagement der Mitarbeiter*innen und Lehrkräfte an den einzelnen Instituten. Wichtige Bausteine hier sind die Schulung der Honorarlehrer*innen und intensive digitale Werbemaßnahmen über Soziale Medien. Da die Infektionszahlen in den einzelnen Ländern in Subsahara-Afrika derzeit weiter steigen, kann nicht mit Gewissheit gesagt werden, ab wann ein regulärer Sprachkurs- und Prüfungsbetrieb wieder aufgenommen werden kann. Unter Berücksichtigung der strengen Sicherheitsmaßnahmen und Abstandsregeln, die uns noch einige Zeit begleiten dürften, stellt sich auch die Kernfrage, ob von einem regulären Betrieb in naher Zukunft überhaupt gesprochen werden kann. Diese Faktoren werden sich auch auf die Raumgestaltung und die Unterrichtsmethodik auswirken. Wir wagen es dennoch, optimistisch in die Zukunft zu blicken und gehen davon aus, dass Online- und Blended-Learning-Kurse zukünftig parallel zu den Präsenzkursen angeboten werden und so mehr Lernende erreicht werden können, beispielsweise an Orten,



an denen es keine Institute gibt. Wie die unterschiedlichen Institute der Region die digitalen Herausforderungen gemeistert haben, wird im Anschluss beschrieben.

ONLINE-KURSE IN OSTAFRIKA

Das Goethe-Institut Kenia hat Anfang 2015 als erstes Institut in der Region Subsahara-Afrika Online-Kurse für die Niveaustufen A1 und A2 durchgeführt. Die Teilnehmenden stammten aus neun afrikanischen Ländern. Was sich damals wie Zukunftsmusik anhörte, hat seit Beginn der COVID-19-Pandemie an Bedeutung gewonnen und die Welt des DaF-Unterrichts, wie man sie früher kannte, komplett verändert. Während zuvor das Angebot von Online-Sprachkursen die Aus-

nahme darstellte, ist es nun der Standard.

Als die kenianische Regierung die sofortige Schließung aller Bildungseinrichtungen verkündete, musste das laufende Trimester online zum Abschluss gebracht werden. Die Lösung bot die Lernplattform des Goethe-Instituts, die seit mehreren Jahren in Ergänzung zu den Präsenzkursen am Institut in Nairobi zum Einsatz gekommen war. Die Umstellung brachte viel Unsicherheit mit sich, sowohl für die Kundschaft als auch für die Lehrkräfte, von denen die meisten erst für den Umgang mit Online-Lernumgebungen geschult werden mussten.

Der Bereich Sprachkurse und Fortbildungen in der Zentrale des Goethe-Instituts in München hat auf die neuen Anforderungen reagiert und online Schnellschulungen für Lehrkräfte durchgeführt. Parallel dazu wurden intensive Trainings zu Online-Tutorieren, -Moderieren und -Monitoring angeboten. Obwohl die Schulungen anspruchsvoll waren, wurden sie von den Lehrkräften begrüßt, da sie die Möglichkeit hatten, das theoretische Wissen gleich in ihre Unterrichtspraxis umzusetzen.

Ein wichtiger Bestandteil der Qualifikationsmaßnahmen in Nairobi war ein „Peer-System“. Die geschulten Lehrkräfte haben eine Schlüsselfunktion bei der Begleitung der unerfahrenen Kolleg*innen eingenommen. So wurde im Team ein Geist der Zugehörigkeit und des Zusammenhalts gefördert, der über die Grenzen des Landes hinweg ging: Das Angebot wurde nämlich auf andere Länder in der Region ausgeweitet.

Neuerungen bringen natürlich auch Unsicherheit mit sich. Auch am Goethe-Institut in Nairobi wurden die Lehrkräfte anfangs durch die neue Situa-

tion, die unbekanntes Anwendungen und die neue Unterrichtsmethodik stark gefordert. Der weltweit plötzlich angestiegene Zugriff auf Online-Kommunikationstools und -Portale führte dazu, dass Software und Netze überlastet waren und sich technische Schwierigkeiten ergaben. Die Softwareanbieter und Netzbetreiber mussten weltweit in ihre Infrastruktur investieren und das benötigte Zeit. Konkrete bedeutete das, dass beispielsweise die Verbindung während einer Live-Sitzung unterbrochen wurde, was wiederum sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Kursteilnehmenden zu Frustration führte.

Auch die technische Ausstattung stellte eine weitere Hürde dar. Für viele Kursteilnehmende ist ein leistungsstarker Laptop oder Tablet unerschwinglich. Stattdessen werden Smartphones verwendet, bei denen jedoch manche Funktionen in Online-Sitzungen und auf der Lernplattform nicht unterstützt werden. Dies führt wiederum zu zusätzlichem Kommunikationsaufwand, der eine Mehrbelastung für alle Mitarbeitenden darstellt.

An dieser Stelle lohnt es sich einige O-Töne einzufangen:

Ich wusste nicht, was mich erwartete, als ich mit dem Online-Kurs begann. Ich dachte, es würde schwierig werden... Heute ist es wirklich großartig. Mir gefällt das Verständnis der Lehrerinnen und Lehrer, die Geduld, die Energie, denn es ist nicht einfach, Menschen online zu motivieren. Generell finde ich den Kurs gut und es lohnt sich. Ich kann es meinen Freunden auf jeden Fall empfehlen, da ich dadurch viel gelernt habe. (Kursteilnehmende B1-Klasse)

*Wir können ehrlicherweise nur einen positiven Bericht bezüglich des Online-Kurses erstatten. Wir hatten insgesamt 17 Teilnehmer*innen und diese Lerngruppe war sehr engagiert. 14 davon haben den Kurs mit über 90% Lernfortschritt abgeschlossen. Dank der engen Betreuung durch unseren technischen Experten konnten Hürden schnell und leicht überwunden werden. Im Großen und Ganzen war unser erster Online-Kurs ein totaler Erfolg. (Kursleitende A1-Kurs)*

*Unsere Erfahrung mit der Umstellung auf Online-Kurse war schön, weil wir parallel dazu die Online-Schulungen hatten. Was als sehr wichtig beim Online-Lernen hervorkam, ist, dass die Lerner*innen einen sehr hohen Grad an Selbstdisziplin haben sollen, um Online erfolgreich zu lernen und den Kurs rechtzeitig abzuschließen. (Kursleitende B2.1-Kurs)*

*Die Qualität und Zuverlässigkeit des Internets wirkte sich auf uns Tutoren ebenso aus wie auf die Lernenden. Man wurde häufig aus dem Meeting-Raum hinausgeworfen, solange das Internet nicht stark genug war. Dies führte häufig zu Frustrationen. ... Die Lernumgebung war oft nicht ideal, wenn die Teilnehmenden in den Live-Sitzungen sprechen mussten. Es gab Lärm von schreienden Kindern im Hintergrund, Verkehr, laute Musik oder Kolleg*innen. (Kursleitende A2-Kurs)*

ONLINE-KURSE IN WESTAFRIKA

Während es im östlichen und südlichen Afrika bereits mehrjährige Erfahrungen mit Online-Kursen gab, begaben sich die Goethe-Institute in Westafrika innerhalb von kurzer Zeit auf ein für sie völlig neues Terrain. So auch das Goethe-Institut Côte d'Ivoire in Abidjan, welches Mitte März seine Präsenzkurse

abbrechen musste und seit April regelmäßig Online-Kurse auf den Niveaustufen A1 bis B1 anbietet. In der Côte d'Ivoire, dem Land mit den meisten Deutschlernenden auf dem afrikanischen Kontinent (436.940), spielten bisher Online-Kurse weder im schulischen noch universitären Bereich eine Rolle.

Für die Kund*innen des Goethe-Instituts in der Côte d'Ivoire stellte die plötzliche Umstellung von Präsenz- auf Online-Kurse daher eine große Herausforderung dar. Viele Kursteilnehmende reagieren skeptisch auf dieses neue, aber derzeit einzige Angebot, Deutsch zu lernen. Hinzu kommt, dass viele Lernende nicht die technischen Voraussetzungen, d. h. Laptop, PC, Tablet oder ein modernes Smartphonemodell sowie ein ausreichend starkes Internet haben. Kurz gesagt, für viele Deutschlernende ist die aktive Teilnahme an einem digitalen Lernangebot eine Kostenfrage.

Inzwischen hat sich die Anzahl der Teilnehmenden in den Online-Kursen bei ca. 30 Prozent der Einschreibungen für die Präsenzkurse eingependelt. Während die Vermarktung von Online-Kursen mit viel Überzeugungsarbeit verbunden ist, gibt es täglich Anfragen, wann wieder Präsenzkurse angeboten werden.

Für das Goethe-Institut stellte sich die Frage, warum es in Abidjan weniger Lernende erreicht als vor der Pandemie. Zu den oben genannten finanziellen Gründen kommen die neue und sehr ungewohnte digitale Lernumgebung und die Lerntradition, die die Lehrkraft stark in den Mittelpunkt stellt, hinzu. Die Kund*innen können sich schwer vorstellen, dass sie relativ autonom Übungen bearbeiten und so eine neue Sprache erlernen können. Insbesondere von Kursteilnehmer*innen, die im Rahmen der

Familienzusammenführung Deutsch für das als Visumsvoraussetzung benötigte Goethe-Zertifikat A1 lernen, wird das bisherige Online-Kursformat kritisch hinterfragt oder gar abgelehnt.

In den nächsten Monaten und Jahren wird sich zeigen, inwieweit die Nachfrage nach Online-Kursen in Westafrika aufrechterhalten werden kann, wenn das Goethe-Institut wieder Präsenzkurse anbietet. Einerseits zeichnet sich bereits ab, dass die Nachfrage nach Online-Kursen bei einer Wiederaufnahme von Präsenzkursen zurückgehen wird, andererseits ist das Goethe-Institut Côte d'Ivoire aber auch dabei, neue Zielgruppen zu erschließen, die vermutlich auch zukünftig dieses Angebot nutzen werden. Dazu zählen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer aus dem Landesinneren, aus anderen afrikanischen französischsprachigen Ländern, in denen es kein Goethe-Institut gibt, und Berufstätige, für die eine regelmäßige Teilnahme an den Präsenzkursen nur schwer machbar ist.

Auch für die Lehrkräfte des Goethe-Instituts stellte die Umstellung eine große Herausforderung dar, die aber von den meisten mit großer Motivation und Elan angenommen wurde. Die zahlreichen Schulungsmöglichkeiten wurden intensiv genutzt. Dabei hat das Goethe-Institut Côte d'Ivoire die Lehrkräfte mit der Zurverfügungstellung von Endgeräten und der Finanzierung von Internetguthaben unterstützt.

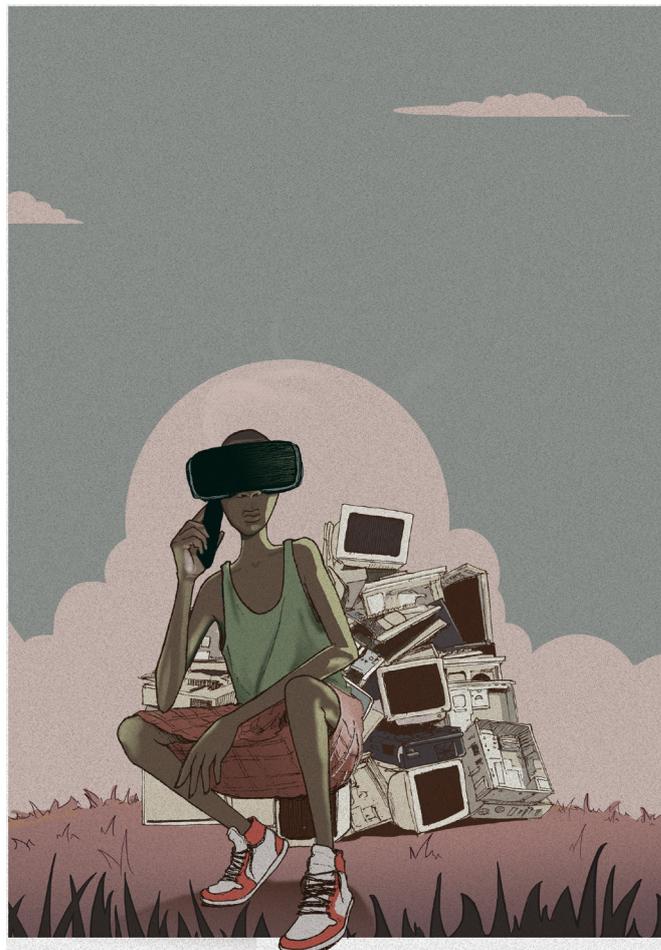
DIGITALE FORTBILDUNGEN

In Südafrika ist es zur Tradition geworden, dass jeweils zwei Multiplikator*innen in vier Provinzen des Landes Fortbildungen für Deutschlehrkräfte aller Bildungsinstitutionen anbieten. Normalerweise

dauern diese Fortbildungen einen bis anderthalb Tage. Obwohl das Angebot relativ gut angenommen wurde, blieben die Teilnehmerzahlen mit fünf bis 15 Lehrkräften eher niedrig, welches durch weite Anreisen, Unterkunfts-kosten, aber auch thematische Schwerpunkte erklärt wurde. Nicht immer war das Thema für Lehrkräfte aller Schultypen gleichermaßen relevant. Oft scheiterte die praktische Umsetzung des Gelernten an den individuellen Umständen, die an Schulen gegeben waren.

2020 konnte das Goethe-Institut Südafrika nur zwei der vier geplanten Lehrerfortbildungen in Präsenz durchführen, bevor eine harte Ausgangssperre weitere Fortbildungen für südafrikanische Lehrkräfte scheinbar unerreichbar machte. Was zunächst vom Experten für Unterricht als Übergangslösung anvisiert war, um den Lehrkräften über die Isolation und teilweise Hilflosigkeit in Bezug auf die sofortige Umstellung auf das Online-Lernen zu dienen, wurde bald zu einer erfolgreichen Reihe. In Zusammenarbeit mit den Multiplikatorinnen wurde ein Programm für Online-Seminare erstellt, im Rahmen dessen in vierzigminütigen wöchentlichen Treffen ganz einfache Methoden und Web-Angebote vorgestellt und besprochen wurden, die Lehrkräften bei dem Online-Unterrichten weiterhelfen sollten.

Das erste Seminar wurde als großer Erfolg gefeiert, weil 25 südafrikanische Lehrkräfte teilnahmen. Im Laufe der Wochen wuchs die Teilnehmerzahl stetig, weitete sich aber auch auf Teilnehmende aus Namibia, Togo, dem Senegal und Äthiopien aus. In dem letzten Seminar wurden sogar Teilnehmende aus Indonesien verzeichnet. Mittlerweile hat sich die Zahl der Teilnehmenden auf zwischen 40 bis 50 Lehrkräfte eingependelt.



Längerfristig ist eine Ausweitung dieser Online-Seminare geplant, damit diese nicht mehr nur von südafrikanischen Multiplikator*innen, sondern von Lehrkräften aus der gesamten Region, die ihre Ideen gerne präsentieren würden, angeboten werden. Den Multiplikator*innen fällt dann eher eine unterstützende Rolle zu: Sie wählen aus Beitragsangeboten aus, helfen den Referierenden bei der inhaltlichen Planung und Durchführung und bewerben Beitragsangebote. Die Inhalte selbst sollen dann allerdings von allen interessierten Lehrkräften aus der Region angeboten werden. Somit wäre tatsächlich vorsichtig von einer Demokratisierung der Fortbildungen zu sprechen.

Parallel zu den neuen extensiven Online-Seminaren

wurden klassische Lehrerfortbildungen des Goethe-Instituts angeboten. In einem regulären Jahr entsendet die Region Subsahara-Afrika 170 Lehrkräfte nach Deutschland mittels Sprachkurs- und Seminarstipendien. Da 2020 Flugreisen weitestgehend nicht möglich waren, konnten Reise- und Unterbringungskosten eingespart werden. Durch neue intensive digitale Sprachkurs- und Seminarangebote und die Möglichkeit, einzelne Module aus der Reihe *Deutsch Lehren Lernen* (DLL) zu belegen, wurden mit den gleichen finanziellen Mitteln bereits über 500 Lehrkräfte aus der Region erreicht.

Die Rückmeldungen sind sehr positiv, nicht zuletzt weil mehr Personen die Chance erhalten haben, gefördert zu werden. Jedoch melden immer wieder Lehrkräfte, dass sie es schade finden, dass sie nicht reisen und so für einige Zeit in die deutschsprachige Umgebung eintauchen konnten. Auch bei einem Methodik-Didaktik-Seminar erlebt man beim Reisen hautnah Landeskunde. Auch fehlen den Lehrer*innen die informellen Gespräche während der Kaffeepausen und Mahlzeiten, mit denen nicht selten langjährige Freundschaften über Grenzen beginnen. In Zukunft wird sicher eine gesunde Mischung aus Präsenz- und Online-Angeboten die Lösung sein.

ANSPRECHPARTNER*INNEN FÜR DIGITALES LERNEN

Wie kann nun unter diesen herausfordernden infrastrukturellen Bedingungen und in Zeiten von ökonomischer Unsicherheit, verursacht durch eine unsichtbare Bedrohung, ein neues Produkt ausgerollt werden? Erstens liegt die Antwort in der Offenheit der vorwiegend jungen afrikanischen Bevöl-

kerung gegenüber Innovationen im Telekommunikationssektor. Auf dem Kontinent besitzen viele Internetnutzer*innen weder ein Festnetztelefon noch einen PC und erhalten aber sehr wohl Zugang zum Internet über ihr Smartphone. Ihre Neugier auf die neuen Kursformate war es also, die den Wandel beförderte.

Zweitens war es der Einsatz der Kolleg*innen, die erheblich zur erfolgreichen Umstellung auf Online-Kurse beitrugen. Es sind erfahrene Kolleg*innen, die die lokalen Lerntraditionen und Gegebenheiten kennen und potentielle Hürden erkennen und Lösungen anbieten können. Die bereits geschilderten Online-Schulungen wurden von lokalen Ansprechpartner*innen für Digitales Lernen begleitet. Sie filterten dabei aus der Fülle an Materialien relevante Informationen und bereiteten diese abnehmerorientiert auf, um den Wissenstransfer sicher zu stellen.

Die lokalen Ansprechpartner*innen für Digitales Lernen griffen auf das Netzwerk der Goethe-Institute zurück, bündelten ihre Kräfte und setzten mobile Instant-Messenger-Dienste ein, um ohne Zeitverlust Fragen zu formulieren und gemeinsam Lösungen zu finden. Dies ermöglichte es, den Herausforderungen dieser ungewöhnlichen Zeiten mit vereinten Kräften zu begegnen und die physische und psychische Belastung der Krise auf mehrere Schultern zu verteilen.

Nach diesem alten Konzept sind viele Dörfer und ländliche Gemeinden bis heute in Afrika organisiert. Es ist die Gemeinschaft, die Häuser für einzelne Mitglieder baut oder die Ernte einfährt. Das Wir steht im Fokus und das Individuum wird stets in Beziehung zur Gemeinschaft betrachtet.

Diese Lebensphilosophie ist weltweit unter dem aus Südafrika stammenden Begriff *Ubuntu* bekannt, der Uneigennützigkeit und Solidarität bedeutet und es ermöglicht, kolossale Projekte als Gruppe zu verwirklichen.

Der Ubuntu-Gedanke wurde in Subsahara-Afrika bereits 2010 in ein virtuelles Netzwerk von lokalen Ansprechpartner*innen für Digitales Lernen übertragen, in dem jedes Institut mit einem Sprachkursbetrieb vertreten ist und welches vom regionalen Ansprechpartner koordiniert wird. Der Schwerpunkt lag damals auf der Digitalisierung des Präsenzunterrichts, auf den Einsatz der Lernplattform und deren Verzahnung mit Endgeräten und Interaktiven Whiteboards. Bei jährlichen Treffen wurde während der Fortbildungen der kollegiale Austausch gefördert.

Auf dieses Netzwerk konnte die Region bei der Umstellung auf Online-Kurse bauen. Abstandsregeln und Home-Office waren plötzlich die neue Wirklichkeit. Eine der großen Lehren aus der Krise ist, dass besonders in der virtuellen Arbeitswelt nicht digitale Aspekte der Zusammenarbeit wichtig sind. Menschliches Vertrauen und die Rolle von persönlichen Beziehungen in Netzwerken sind für jede*n von uns von großer Bedeutung.

Die Ansprechpartner*innen konnten während der Krise ihre Kompetenzen einsetzen, um ihre Kolleg*innen bei Fragen zu unterstützen und führten lokale Schulungen durch. Viele Kolleg*innen mussten mit der Einführung von Online-Kursen in eine bisher fremde Welt eintauchen, in der bekannte Wörter neue Nuancen gewannen. Begriffe wie Blended-Learning, Online-Lernen und Live-Sitzungen rückten auf einmal ins Zentrum des beruflichen Alltags

und mussten genauer voneinander abgegrenzt werden. Die Ansprechpartner*innen für Digitales Lernen waren Dolmetscher der Fachsprache des Online-Lernens.

Die jahrelangen persönlichen Kontakte unter den Kolleg*innen waren bei der Lösung von Problemen von großem Wert. Die Kommunikation verlief in den intensiven Perioden der Implementierung spontaner als üblich und über mehrere Kanäle gleichzeitig. Wenn man sich gut kennt, dann greift man auch am Abend zum Telefon und hilft sich gegenseitig. Anders war die Umstellung nicht zu bewerkstelligen.

Von Vorteil war auch, dass der Beginn der Online-Kurse an den verschiedenen Goethe-Instituten zeitversetzt war. Nach der erfolgreichen Umstellung an einem Institut standen die nun vergleichsweise entlasteten Ansprechpartner*innen den anderen Instituten zur Verfügung und betreuten dort Moodle-Einführungskurse und unterstützten bei der Gestaltung und dem Abhalten von Online-Schnupperkursen. Infolgedessen erlebten Institute, die zum allerersten Mal Online-Kurse anboten, angenehme Überraschungen, als sie schnell ihre ersten 100 Lernenden verzeichneten.

Der Erfolg ist das Resultat einer intensiven Zusammenarbeit per E-Mail, Plattform und Telefon über drei Zeitzonen hinweg, nicht selten begleitet von Tiefen und viel Humor. Letzterer machte die Zusammenarbeit angenehmer. Die Intensität führte dazu, dass der regionale Teamgeist stärker wurde und die physische Distanz von bis zu 7.000 km zwischen den Instituten faktisch an Relevanz verloren hat.

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Die Goethe-Institute in Subsahara-Afrika erreichen 2020 über 3.000 Kursteilnehmende durch Online-Kurse. Da vor der Pandemie digitale Lernangebote eine marginale Bedeutung hatten, haben die Sprachkursbetriebe im Bereich des digitalen Lernens eine relative Steigerung von über 1.200% erreicht. Eine intensive Schulung der Lehrer*innen und ebenso Werbekampagnen über Soziale Medien sind unabdingbar für den in diesem Artikel dargestellten Erfolg. Die Aussage, dass digitale Angebote in Afrika nicht attraktiv sind, konnte widerlegt werden.

Vergleicht man die Belegungszahlen für Präsenzkurse im Vorjahr, so stellt man fest, dass trotz dieser motivierenden Entwicklung aktuell lediglich 35% der Kund*innen durch Online-Kurse erreicht werden. Die digitale Kluft ist vorhanden und lässt sich nicht leugnen. Mit der Durchführung der Online-Kurse werden jedoch Jobs, Kundenbindung, Bedarf und Auftrag gesichert.

Besonders im Bereich Lehrer*innenweiterbildung, erwiesen sich digitale Formate als äußerst ge-

winnbringend. Nicht nur werden mehr Lehrkräfte, die während der Pandemie teilweise isoliert waren, erreicht, sondern es kann auch schneller und spontaner geplant werden. Vor allem durch die neuen Zeit- und Angebotsformate bietet Online-Lernen das Potential, die Weiterbildungsbedürfnisse der Lehrkräfte stärker als vorher zu berücksichtigen.

Das Online-Lernen ist ein Gebiet mit viel Potential für die Zukunft, vor allem wenn man bedenkt, wie stark die Mobilität in den letzten Jahren gewachsen ist. Es gibt Kund*innen, die gern weiter online lernen wollen, unabhängig von Zeit und Ort. Diese Kundschaft gilt es zu erreichen und für Online-Kurse zu gewinnen. ■

WESTAFRIKA: **CLAAS WALTHER**, GOETHE-INSTITUT CÔTE D'IVOIRE. OSTAFRIKA: **IRENE BIBI** UND **MESHACK MUENDO**, GOETHE-INSTITUT KENIA. SÜDAFRIKA: **GERDA WITTMANN**, NORTH-WEST UNIVERSITY IN POTCHEFSTROOM, **HENK VAN DER WESTHUIZEN**, UNIVERSITY OF PRETORIA UND **ARTHUR RAPP**, GOETHE-INSTITUT SÜDAFRIKA

Illustrationen

© Goethe-Institut / Breeze Yoko

Perspektiven für Deutsch in Brasilien: Neue DaF-Lehrkräfte braucht das Land

NATALIA BARCELLOS, RAFAEL D. DESCHKA, RENATO F. SILVA

Deutsch erlebt in den letzten Jahren in Brasilien einen neuen Trend. Das allgemeine Interesse steigt vor allem im schulischen Kontext. Viele Lerner*innen verbinden mit Deutsch und Deutschland Möglichkeiten für ein international angesehenes Studium oder mit erfolgsversprechenden Perspektiven im beruflichen Kontext. An zahlreichen Bildungseinrichtungen ist jedoch die Anzahl sprachlich und fachlich gut qualifizierter DaF-Lehrkräfte nicht ausreichend. Hinzu kommt das allgemein ausbaufähige Image des Lehrerberufs in Brasilien. Um dem Problem entgegenzuwirken, arbeitet das Goethe-Institut gemeinsam mit dem brasilianischen Deutschlehrerverband ABraPA zusammen und führt Werbekampagnen durch, um berufliche Perspektiven und die Attraktivität des Berufs DaF-Lehrkraft zu erhöhen. Die Vermittlung beruflicher Perspektiven für den Lehrberuf fängt häufig schon in der Schule und zum Anfang des Studiums an.

Im Kontext der pandemiebedingten Volldigitalisierung der Lernangebote und der dadurch sichtbar werdenden Kompetenz der Lehrkräfte erhofft man sich positive Auswirkungen auf das ideelle Image der Lehrerberufe. Die Pandemie in Brasilien macht aber auch die Fragilität des Bildungssystems in

Bezug auf den Zugang der Lernenden zu digitalen Bildungsangeboten deutlich. Wer über keinen Internetzugang und entsprechendes Endgerät verfügt oder außerstande ist, diese adäquat zu nutzen, verliert vollständig die Anschlussfähigkeit.

An Lehrkräfte, die den Weg zum Erfolg im digitalen, aber auch postdigitalen Zeitalter sichern sollen, werden hohe Erwartungen formuliert. DaF-Lehrkräfte müssen also sprachlich, fachlich und digital fit sein, um einen qualitätsbewussten DaF-Unterricht anbieten zu können, der die Perspektiven für Schüler*innen in den deutschsprachigen Ländern realistisch werden lässt.

Eine Möglichkeit, den fachbezogenen Karriereweg für Fremdsprachenlehrkräfte bewusster und systematischer zu gehen, bietet das bereits seit einigen Jahren und nun auch im brasilianischen Portugiesisch zur Verfügung stehende Europäische Profilaraster für Sprachlehrende (EPR) an. Als Pendant zum GER (Lernerperspektive) bietet das EPR künftigen und aktiven DaF-Lehrkräften eine Möglichkeit systematisierter Reflexion eigener Kompetenzen und – mit dem Planen der Entwicklung des eigenen Profils – das Design der eigenen Karriere. Das Goethe-Institut setzt das EPR in Südamerika bereits in zahl-

Deutsch English Español Français Italiano Português/BR Türkçe



WILLKOMMEN AUF DER WEBSEITE DES EPG PROFILRASTERS

Herzlich willkommen bei EPR-digital, der elektronischen Version des Europäischen Profilrasters für Sprachlehrende

| | | | |
|---------------------------|---------------------------|------------------------------|----------------------|
| ZENTRALE LEHRKOMPETENZEN | | Sprachkompetenz | Unterrichtserfahrung |
| ZUM EPR-DIGITAL | Steuerung von Interaktion | Unterrichts- und Kursplanung | Didaktik/Methodik |
| Werten | | | |
| ÜBERGREIFENDE KOMPETENZEN | | | |
| Medienkompetenz | Interkulturelle Kompetenz | Sprachbewusstheit | |

WÄHLEN SIE IHR PROFIL Hilfe ?

| | | |
|--|---|---|
| <p>Lehrer</p> <p>Selbsteinschätzung</p> | <p>Aus- und Fortbilder</p> <p>Einschätzung von Lehrenden</p> | <p>Manager</p> <p>Einschätzung von Lehrenden, Erstellen von Teamprofilen</p> |
|--|---|---|

Das digitale Europäische Profilraster für Sprachlehrende (EPR) steht in zahlreichen Sprachen zur Verfügung unter: <https://egrid.epg-project.eu>

reichen Programmen und Projekten erfolgreich ein und unterstützt Deutschlehrkräfte dabei, ihre eigene Fachkarriere strukturiert voranzutreiben.

Gemeinsam mit brasilianischen Lehrerbildungsstätten an Universitäten und Hochschulen bietet das Goethe-Institut São Paulo Karriereberatung mit dem EPR an. Hier können sich interessierte DaF-Lehramtsstudierende Information, Rat und Empfehlung holen. Zahlreiche Stipendienprogramme des Goethe-Instituts unterstützen die künftigen DaF-Lehrkräfte auf ihrem Weg der Kompetenzentwicklung in den Bereichen Sprache, Methodik und Didaktik DaF, Landeskunde und im Kontext der Digitalmedien.

Eine weitere Maßnahme zur Förderung der DaF-Lehrerausbildung ist die Möglichkeit, den DaF-

Unterricht an einem Goethe-Institut zu hospitieren. Am Goethe-Institut São Paulo wird beispielsweise jedes Semester ein Hospitationsplan erstellt, um den Studierenden der Partneruniversitäten eine fachlich begleitete, vor- und nachbereitete Unterrichtsbeobachtung auf allen Sprachniveaus zu ermöglichen. Außer den bereichernden Erfahrungen an sich werden diese Hospitationsstunden von der Universität als Teil des verbindlichen Praktikumsprogramms angerechnet. Das Goethe-Institut bietet ferner in diesem Bereich demnächst curricular gestützte Exzellenz-Praktika auf den

höheren Sprachniveaus B2/C1 als Stipendienprogramm an.

Um den eklatanten Mangel an gut ausgebildeten DaF-Lehrkräften konzentriert anzugehen, bedarf es gezielter Kooperation in der Deutschlehrerausbildung. Für diese Zielsetzung arbeitet das Goethe-Institut eng mit den brasilianischen Universitäten und Hochschulen sowie mit dem DAAD zusammen. Immer beliebter in der universitären Deutschlehrerausbildung wird das DLL-Programm (DLL – Deutsch Lehren Lernen), welches brasilianische Lehrerbildungsstätten in ihre Curricula integrieren. Warum ist das DLL so populär? Ganz sicherlich wegen der hohen Anwendungsorientierung.

Zwar wurden die DLL-Materialien vor allem für

die Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften im Auftrag des Goethe-Instituts entwickelt. Sie eignen sich aber dank ihrer Praxisnähe sehr zur lebhaften Verzahnung von Theorie und Praxis in der Deutschlehrausbildung. Weltweit nutzen bereits mehr als 60 Universitäten das DLL für die Ausbildung künftiger DaF-Lehrkräfte. So können Studierende mithilfe von DLL und in betreuten Praktika an Schulen ihre Kompetenz reflektierend aufbauen und ihre ersten empirischen Versuche zur Entwicklung der Effektivität des DaF-Unterrichts nutzen, um eine wichtige Strategie für das lebenslange Lernen zu etablieren.

Zum anderen erlaubt das DLL ein Studium der methodisch-didaktischen (und auch digitalen) Fachaspekte von DaF in der Zielsprache Deutsch.

Das DLL feiert dieses Jahr nun sein zehnjähriges Jubiläum in einer internationalen Digital-Konferenz. Der hier stattfindende, weltweite Austausch zu den Erfahrungen in der Nutzung von DLL in der Aus- und Fortbildung gibt neue Chancen für die Vernetzung und für die Weiterentwicklung der Programme.

Im Rahmen einer Kooperation zwischen dem Goethe-Institut São Paulo und der Landesuniversität São Paulo (UNESP) wurde der DLL-Pilotkurs im zweiten Semester 2019 durchgeführt. Der Kurs wurde im Curriculum als Wahlfach für Studierende des letzten Studiumsemesters angeboten. Es ist wichtig zu erwähnen, dass sowohl an der UNESP als auch an vielen anderen brasilianischen Universitäten kein spezi-

fisches Fach zur Methodologie oder Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im Curriculum vorgesehen ist, sodass beispielsweise die zukünftigen Deutschlehrkräfte ein allgemeines Fach zur Fremdsprachenmethodologie im Portugiesischen zusammen mit Lehramtsstudierenden anderer Fremdsprachen absolvieren müssen. Außerdem sind die Studierenden an der UNESP überwiegend Nullanfänger, was ihre Deutschkenntnisse zu Beginn des Studiums anbetrifft. Es war eine große Herausforderung, ein gesamtes DLL-Modul unter diesen Bedingungen zum ersten Mal anzubieten. Insgesamt haben zwölf Studierende (Sprachniveau zwischen B1 und C1 nach GER) an der DLL 6 (Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung) teilgenommen. Dieser Durchgang wurde im Laufe von 15 Wochen im Präsenzunterricht mit zusätzlichen Aufgaben auf der Lernplattform des Goethe-Instituts durchgeführt. Die von den Studierenden vorbereiteten PEP (Praxiserkundungsprojekte) wurden innerhalb der Deutschstunden des Graduerungskurses des Faches Deutsch als Fremdsprache durchgeführt, denn die Mehrheit der Kursteilnehmenden hatte noch keine Unterrichtserfahrung oder Zugang zum DaF-



DaF-Lehramtsanwärter*innen der Landesuniversität São Paulo (UNESP) bei der Verleihung der DLL-Hochschulzertifikate im Goethe-Institut São Paulo, Dez. 2019 (Bildrechte: Goethe-Institut São Paulo)

Unterricht. Alle Studierenden konnten die DLL-Einheit mit Erfolg abschließen (s. Foto).

Die sehr positive, enge Zusammenarbeit mit brasilianischen Hochschulen erweist sich also als entscheidend in dem Prozess, dem Deutschlehrermangel gemeinsam gegenzusteuern, und wird in Zukunft durch zahlreiche Projekte und weitere Kooperationsvereinbarungen intensiviert. ■

NATALIA CORRÊA PORTO FADEL BARCELLOS IST DOZENTIN FÜR DEUTSCHE SPRACHE, LITERATUR UND DAF-DIDAKTIK/METHODIK AN DER UNESP IN ARARAQUARA. **RAFAEL D. DESCHKA** LEITET DIE SPRACH- UND BILDUNGSARBEIT DES GOETHE-INSTITUTS IN SÜDAMERIKA. **RENATO F. DA SILVA** IST BEAUFTRAGTER FÜR BILDUNGSKOOPERATION DEUTSCH AM GOETHE-INSTITUT SÃO PAULO.

Virtuelles Ressourcenzentrum als Austausch- und Kommunikationsplattform für russische DaF-Lehrende

IRINA AGRANOVSKAYA

Für alle Lehrkräfte war der unerwartete schnelle Umstieg vom Präsenzunterricht zum Online-Lernen eine große Herausforderung. Den Schullehrkräften fiel es umso schwerer, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, weil sie sich unter strengen curricularen Vorschriften befinden (im Vergleich zu Hochschuldozenten, deren Lernende erwachsen sind und sich z. B. um ihren „Arbeitsplatz“ zu Hause selbst kümmern können). Darüber hinaus gab es vieles, was sie neben dem eigentlichen Unterricht erledigen sollen: Vorbereitung und Teilnahme an Olympiaden, „Gesamtrussische Klausuren“, zahlreiche Wettbewerbe und Projekte.

Die Idee des virtuellen Treffpunkts für russische Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer ist nicht neu. Viele Inhalte des Virtuellen Ressourcenzentrums (VRZ) stammen aus dem Projekt „Deutsch: die erste Zweite“, das vom Goethe-Institut in Kooperation mit dem Überregionalen Deutschlehrerverband Russland 2016 initiiert wurde. Laut Beschluss des russischen Bildungsministeriums wurden damals zwei Fremdsprachen in der Schule Pflicht. Und das Projekt hat mehr als 100 Schulen in Russland

vereinigt, die Deutsch als zweite Fremdsprache einführen wollten. Das Ziel des Projekts war, die deutsche Sprache zu popularisieren und dazu beizutragen, dass unter den vielen angebotenen Möglichkeiten gerade Deutsch als zweite Fremdsprache gewählt wird.

Für die Schulen, die an dem Projekt teilnahmen, wurde ein Online-Raum eingerichtet (basierend auf der Plattform Moodle), in dem Deutschlehrende aktuelle Informationen zum Projekt, zu curricularen Vorgaben, Materialien für Deutschunterricht usw. finden konnten. Außerdem konnten die TeilnehmerInnen aus verschiedenen Regionen ihre Fragen stellen und via Foren miteinander kommunizieren.

Im Laufe des Projekts (2016-2019) wurden viele Informationen gesammelt, die allerdings nur für Deutschlehrende aus den beteiligten Schulen zugänglich waren. Mit dem Aufkommen der Corona-Krise hat sich dies geändert. Das Goethe-Institut hat einen neuen Online-Raum geschaffen, in den die meisten Inhalte übertragen und mit neuen ergänzt wurden. So ist das Virtuelle Ressourcenzentrum (VZR) entstanden.

¹ Für genauere Informationen s. die Website <https://www.goethe.de/ins/ru/de/spr/eng/dez.html> (zuletzt abgerufen am 30.09.2020).

GI MOSKAU VIRTUELLES RESSOURCENZENTRUM FÜR DEUTSCHLEHRENDE



Liebe Deutschlehrende,

das virtuelle Ressourcenzentrum ist ein offener, interaktiver Netzwerkraum, der Ihnen Hilfestellungen beim Deutschunterricht bietet.

Hier finden Sie zahlreiche Arbeitsmaterialien, Videosequenzen, methodische Handreichungen für den modernen Deutschunterricht.

Außerdem haben Sie hier die Möglichkeit, Ihre Fragen an Experten zu stellen oder miteinander Erfahrungen rund um Deutschlernen und -lehren auszutauschen.

Wir laden Sie zum regen Austausch ein und stehen Ihnen gerne zur Verfügung.

Ihr Goethe-Institut Russland

Einladung zum didaktischen Miteinander im Virtuellen Ressourcenzentrum für Deutschlehrende. ©Goethe-Institut Moskau

Das VRZ befindet sich auf der Lernplattform Moodle. Alle Inhalte sind entweder hochgeladen oder verlinkt und können leicht aufgerufen und bearbeitet werden. Nicht alle Schulen haben eine Plattform, in der Lehrende ihr eigenes Profil und/oder sogar virtuelle Klassenräume für jede Klasse einrichten können.

Zwar kann, ganz allgemein gesehen, jede Lehrperson auf die allgemein zur Verfügung stehenden Ressourcen, z. B. Google Classrooms, zurückgreifen und dabei entscheiden, welche Inhalte in welcher Reihenfolge abgerufen und angewandt werden sollen. Die Lehrkraft bleibt damit aber allein, während ein umfassender virtueller Treffpunkt wie das VRZ viel mehr Möglichkeiten anbietet. Der Treffpunkt lebt von der Kommunikation, vom Austausch und dem ständigen Miteinander.

Alles beginnt mit dem Kennenlernen. Wenn man sich im VRZ anmeldet, soll man sich zuerst umschauen, sich mit Kursstruktur, Rubriken und Prinzipien der Zusammenarbeit vertraut machen. Für

diesen Zielpunkt bietet sich das Forum „Wichtige Nachrichten“ an, in dem eine Information über Neuigkeiten erfolgen kann. Außerdem empfiehlt es sich, eine Aktivität anzulegen, um dadurch den Online-Raum selbständig „erforschen“ zu können. Das kann über eine Kahoot!-Abfrage geschehen.

Hat man den Online-Raum und die anderen Teilnehmenden kennengelernt, so kann man sich die einzelnen Informationsblöcke anschauen. Im VRZ gibt es vier Blöcke: Deutschunterricht online, Deutsch als 2. Fremdsprache, Motivation für Deutsch, Deutschunterricht in Präsenz. Für jeden Block sind Kommunikationsmöglichkeiten in Form von Foren vorgesehen. Die Teilnehmenden können miteinander kommunizieren oder die TutorInnen und ExpertInnen anschreiben.

Als ein konkretes Beispiel soll nun eine Rubrik im VRZ unter die Lupe genommen werden, die sich von anderen ähnlichen Online-Räumen unterscheidet. Es geht um eine „digitale Werkstatt“, in der die Expertinnen und Experten den Teilnehmenden

Anleitungen zu Tools wie Learningapps oder Kahoot! bereitgestellt und Links zu Übungsbeispielen eingerichtet haben, mit der Bitte, sich diese anzuschauen und eigene Übungen oder Umfragen zu erstellen und zu teilen (Tool „Wiki“ auf der Moodle-Plattform). Diese Vorgehensweise hat es von Anfang an ermöglicht, auf der Plattform einen echten Austausch stattfinden zu lassen. Die „Digitale Werkstatt“ hat eine große praktische Bedeutung: Es gibt im Netz so viele Tools und Webseiten mit Angeboten für DaF-Lehrende, dass die Wahl oft allzu schwerfällt. Dies führt gleichzeitig auch oft dazu, dass man bei diesem und jenem Tool nur die Hauptfunktionen (wie bei Quizlet) oder eine begrenzte Anzahl von Übungstypen (wie bei Learningapps) benutzt.



Die Rubriken der digitalen Werkstatt des VRZ.
©Goethe-Institut Moskau

Man kann natürlich nicht erwarten, dass alle Besucherinnen und Besucher des virtuellen Ressourcenzentrums an Kursaktivitäten teilnehmen. Manche machen beispielsweise vor allem beim Wettbewerb mit, weil dort Geschenke locken. Wieder andere erstellen die Online-Übungen oder ergänzen eine Liste von nützlichen Links oder stellen Fragen im Forum. Es gibt auch einige TeilnehmerInnen, die sich zwar registriert, aber danach die Plattform nie mehr besucht haben. Auch bei

gemeinsam eingerichteten Räumen für Lehrende oder für eine bestimmte Schule lässt sich erkennen, dass die Teilnehmenden unterschiedlich aktiv sind. Entscheidend ist aber, dass diese virtuellen Räume überhaupt eingerichtet und regelmäßig betreut werden, indem Nachrichten geschrieben, neue Aktivitäten angeboten, zu gemeinsamen Tätigkeiten eingeladen wird.

Die intensivste Zusammenarbeit hat aber in Online-Seminaren stattgefunden. Von Ende April bis Mitte Juni 2020 wurden durch das Goethe-Institut Moskau kostenlose Online-Seminare für Deutschlehrende angeboten. In erster Linie sollten die Seminarteilnehmenden dabei unterstützt werden, sich mit dem neuen digitalen Unterrichtsformat vertraut zu machen und dieses anwenden zu können. Daher wurden in einem ersten Schritt Schulungen zu Zoom angeboten. Die Teilnehmenden lernten die wichtigsten Funktionen kennen und wandten sie gleich im Kurs selber an. Bei der nächsten Schulung erfuhren sie, wie und auf welche Weise ausgewählte Funktionen und Instrumente für den eigenen Unterricht eingesetzt werden können.

Diese Schulungen haben gezeigt, dass sich ziemlich viele Lehrkräfte (auch diejenigen, die in ihren Schulen mit Zoom schon die ersten Stunden durchgeführt hatten) in der „digitalen Umgebung“ zuvor eher verloren gefühlt und Plattformen für Videokonferenzen meist nur für einen „Gruppen-Videoanruf“ benutzt hatten, ohne Gruppenarbeit oder gemeinsame Arbeit an Smartboard oder Folie zu organisieren. Die wenigen anwesenden Kolleginnen und Kollegen, die mit digitalen Medien schon besser vertraut waren, vermochten die „Zoom-Neulinge“ mit ihrem Beispiel zu motivieren.

Nach Zoom-Schulungen wurden auch methodisch-didaktische Seminare im Online-Format angeboten. Dort ging es nicht mehr um die technische Seite des Online-Unterrichts, vielmehr darum, wie man Materialien, die sonst fast immer offline vermittelt werden, online präsentiert und es dabei als Lehrende schafft, die Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern zu organisieren, so dass kommunikativer Deutschunterricht nicht zum klassischen Frontalunterricht wird. In diesen Seminaren wurden unterschiedliche Ressourcen vorgestellt und, ganz wichtig, umgehend angewandt. Die TeilnehmerInnen schrieben gemeinsam Texte, erstellten Umfragen, tauschten ihre Meinungen aus, sammelten Ideen, bereiteten Mini-Präsentationen vor, nahmen Videos und Audiotexte auf. Diese anwendungsorientierte und gleichzeitig die Kreativität beflügelnde Vorgehensweise kann als der

eigentliche Höhepunkt der Schulungen angesehen werden. Nach der technischen Einführung ging sie den entscheidenden Schritt zur Anwendung und individuellen Erneuerung der verfügbaren Ressourcen in eigenen Produkten weiter.

Wir hoffen, Ihnen mit dieser Beschreibung einen Überblick über das VRZ und vielleicht auch einige Anregungen für die kollegiale Kommunikation vermittelt zu haben. ■

IRINA AGRANOVSKAYA IST DAF-LEHRERIN UND MULTIPLIKATORIN AM GOETHE-INSTITUT MOSKAU, LEITET ONLINE- UND PRÄSENZFORTBILDUNGEN, TUTORIERT ONLINE-KURSE FÜR DEUTSCHLEHRENDE. IM ÜBERREGIONALEN DEUTSCHLEHRERVERBAND RUSSLAND/DLV IST SIE ALS VORSTANDSMITGLIED FÜR DIE ZUSAMMENARBEIT MIT DEM GOETHE-INSTITUT UND (TEILWEISE) FÜR FACHDIDAKTISCHE BERATUNG ZUSTÄNDIG.

Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens im Studiengang Fachübersetzen und Konferenzdolmetschen an der Universität Triest im Wandel der Zeit

LORENZA REGA UND ALESSANDRA RICCARDI

Seit seinen Anfängen im Jahre 1954 hat der Studiengang Fachübersetzen und Konferenzdolmetschen sehr viele Veränderungen erfahren und gehört heute zu der Sektion für Moderne Sprachen, Dolmetschen und Übersetzen (*Sezione di Studi in Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori – SSLMIT*) des Fachbereichs Rechts-, Sprach-, Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaft. Der Zugang zu dem derzeitigen Studiengang ist nach dem Bestehen einer Eignungsprüfung in zwei Fremdsprachen für das Curriculum Fachübersetzen und in zwei bzw. drei Fremdsprachen (je nach Wahl des Studienprogramms) für das Curriculum Konferenzdolmetschen möglich.

Die Inhalte der Studienpläne haben sich im Laufe der Jahrzehnte – parallel zu den Veränderungen der Gesellschaft und der Entwicklung der Fächer Übersetzen und Dolmetschen – tiefgreifend verändert. In letzter Zeit hat sich infolge des Coronavirus auch die Art und Weise, wie die Inhalte den Studierenden beigebracht werden, teilweise verändert. Dabei blieb die Eignungsprüfung bei Einhaltung der sanitären Regeln vor Ort erhalten.

FACHÜBERSETZEN

Das zweijährige Curriculum Fachübersetzen sieht folgende Kurse je Fremdsprache vor: Fachübersetzen im 1. und 2. Studienjahr (insgesamt 24 ECTS-Punkte, 12 davon entfallen auf die aktive Übersetzung und 12 auf die passive), Literarische Übersetzung im 1. Jahr (insgesamt 6 ECTS-Punkte). Dann gibt es einen Kurs für Gesprächsdolmetschen im 2. Jahr (insgesamt 6 ECTS-Punkte je Sprache). Die übrigen 48 ECTS-Punkte entfallen auf italienische Sprachwissenschaft, Hilfsmittel und Instrumente für Dolmetschen und Fachübersetzen, gezielte Technologien für Dolmetschen und Übersetzen, theoretische Grundlagen für Dolmetschen und Übersetzen sowie Seminare, die jedes Jahr von verschiedenen Freiberuflern des Dolmetschens und Übersetzern gehalten werden, um die Studierenden über die Neuerungen und Anforderungen des Arbeitsmarkts auf dem Laufenden zu halten (z. B. „automatische Übersetzung“, Recherchearbeit im Netz, Revision, Übersetzungs- und Dolmetscharbeit innerhalb internationaler Institutionen, insbesondere der EU-Organen).

¹ Der erste Teil wurde von Lorenza Rega und der zweite (ab Konferenzdolmetschen) von Alessandra Riccardi verfasst.

Auch wenn in den letzten 30 Jahren das Übersetzen und folglich auch das Fachübersetzen eine starke theoretische Fundierung und Systematisierung erfahren hat, basiert der Unterricht in dem jeweiligen Sprachenpaar immer intensiv auf dem passiven und aktiven Übersetzen von Texten seitens der Studierenden. Dabei gibt es freilich unterschiedliche Unterrichtsmodi je nach der theoretischen und fachlichen Einstellung der jeweiligen DozentInnen. Es gibt die eher traditionelle Methode, die die Vergabe eines Ausgangstextes an die Studierenden vorsieht, die ihn übersetzen und in der Klasse zusammen mit dem Dozenten/der Dozentin diskutieren und korrigieren. Dann gibt es die Methode der Diskussion einer Übersetzung, die von den Studierenden (auch mit Hilfe von MT-Programmen wie z. B. DeepL) erstellt und revidiert wurde; dabei werden die Studierenden in verschiedene Gruppen (Gruppe des Translation-Managers, Gruppe der ÜbersetzerInnen, Gruppe der RevisorInnen) unterteilt, was einer wirklichen Übersetzungssituation in der Berufswelt entspricht. Es gibt sodann auch Kurse, die teilweise zusammen mit Studierenden anderer (z. B. amerikanischer) Universitäten organisiert werden, wobei der Beitrag der fremdsprachigen Studierenden vor allem in der Klärung der Bedeutung bestimmter Textstellen besteht.

Abgesehen von der Methode liegt dem Unterricht des Fachübersetzens eine starke Interaktion zwischen den DozentInnen und den Studierenden sowie zwischen den Studierenden selbst zu Grunde. Dieser praktische Ansatz, der sich in gewisser Hinsicht von der klassischen akademischen Lehrveranstaltung distanziert und bis vor etwa 30 Jahren eines der Hindernisse für die Anerkennung des Übersetzens als eines akademischen Faches darstellte, ist in Wahrheit einer der Vorteile, die zum

Erfolg des MA-Studiengangs Fachübersetzen und Dolmetschen geführt haben. Dieser kontinuierliche Diskurs ermöglicht nicht nur den Studierenden, die eigenen Fehler (jeder Art: semantisch, terminologisch, mit dem Sprachregister oder der Sprachsituation verbunden) systematisch zu analysieren und zu korrigieren, sondern auch den DozentInnen, neue Ideen und Anregungen für eine bessere Unterrichtsmethode, aber auch für die Forschungstätigkeit zu gewinnen. Spricht man von systematischer Analyse, Verstehen und Korrigieren der Fehler, bedeutet dies, dass der Dozent/die Dozentin diesen Prozess mit einleuchtenden übersetzungs- und sprachwissenschaftlich fundierten Erklärungen steuern muss. Die Studierenden sind fast nie bilingual und bikulturell, und auch im MA-Studiengang brauchen sie kontinuierliche Erklärungen auch im Bereich der kontrastiven Sprachwissenschaft (in diesem Fall Deutsch-Italienisch-Deutsch).

Angesichts des Lockdowns entschied sich die Leitung der Universität Triest für Microsoft Teams, ein Instrument, das sehr viele und raffinierte Anwendungsmöglichkeiten bietet, die eigentlich gar nicht immer ausgeschöpft werden – nicht zuletzt wegen der Schwierigkeit, sie hundertprozentig zu verwerten.

Es ist unbestreitbar, dass traditionell gehaltene Vorlesungen (in denen praktisch nur der Dozent/die Dozentin vorträgt und die Studierenden zuhören und die für einen Großteil des italienischen universitären Lehrbetriebs immer noch üblich sind) mit der Verhängung des Lockdowns und der darauffolgenden Notwendigkeit eines ausschließlichen Online-Unterrichts viel einfacher zu bewältigen sind als die eher praktisch gestalteten Lehrveranstaltungen (zu denen auch der Überset-

zungsunterricht gehört): Die Situation ähnelt gleichsam der einer Fernsehsendung, auch wenn die Studierenden Fragen stellen und Kommentare von sich geben können.

Ein wenig komplizierter sieht der Unterricht des Fachübersetzens aus. Die zu übersetzenden Texte können zwar wie immer – und wie auch schon vor dem Lockdown – auf Moodle hochgeladen werden, der Übersetzungsauftrag wird immer auf Moodle von den DozentInnen expliziert, die Studierenden organisieren unter sich die Arbeit, indem sie die Rollen des Managers, der Übersetzer- und RevisorInnen einander selbstständig zuteilen und den Lehrenden die erstellte Übersetzung zuschicken. Letztere können ihre Stunden mit einer PPT vorbereiten, die die Basis für die Erörterung der wichtigsten Fragen darstellt. Was bei dieser Vorgehensweise aber fehlt, ist die kontinuierliche Debatte, die sich im Präsenzunterricht dank der ununterbrochenen unmittelbaren Fragestellungen weiterspinnt, d. h. ohne den notwendigen Rückgriff auf die Tastatur des Computers für die Meldung bzw. die schriftlichen Kommentare im Chat. Dieses Prozedere ähnelt gewissermaßen einer authentischen beruflichen Situation, was ein Vorteil ist. Fest steht jedoch, dass der spontane „Fluss des Unterrichts“ fehlt und Studierende sowie Dozenten und Dozentinnen, wie erwähnt, auch mit sehr vielen zeit- und energieraubenden Problemen zu kämpfen haben. Ferner ist auch die Unmöglichkeit, die teilnehmenden Studierenden, ihre Gesten, ihre Gesichtsausdrücke zu sehen, ein nicht zu unterschätzendes Problem.

Zum Unterricht gehört schließlich auch die Evaluierung. Auch in diesem Fall gibt es von jeher unterschiedlichste Prüfungsmethoden, denen aber

gleichzeitig die Notwendigkeit der Erstellung eines schriftlichen Textes gemeinsam ist. Im Allgemeinen wird von den Studierenden verlangt, dass sie eine Übersetzung in einer festgelegten Zeitspanne unter Aufsicht erstellen. Am Ende des zweiten Semesters war es möglich, mit MS Teams schriftliche Prüfungen abzuhalten, wobei die DozentInnen am Anfang jeweils nur drei Kandidaten und Kandidatinnen am Bildschirm kontrollieren konnten. Jetzt ist es möglich, maximal neun Prüflinge alternativ zu kontrollieren. Es wurden Prüfungsmethoden mit oder ohne direkte Aufsicht (in diesem Fall war die Prüfung ein authentischer beruflicher Test) eingesetzt. Der Text wurde in allen Fällen immer auf Moodle oder auf MS Teams hochgeladen, dabei ein klarer Termin zur Abgabe der Übersetzung (meistens 2 Stunden) gesetzt. Die Prüfungsteilnehmenden schickten dann ihre Übersetzungen an die E-Mail-Adresse der Lehrperson oder luden sie direkt auf Moodle oder MS Teams wieder hoch. Es wurde bewusst das Risiko eingegangen, dass fremde Hilfe für die Prüfung zu Rate gezogen wurde. Aus diesem Grunde wurden die Teilnehmenden vor der Prüfung an die Ethik und auch an den Nutzen der Prüfung für ihre berufliche Karriere erinnert.

Die Prüfungsergebnisse haben sich als nicht sehr verschieden von den übersetzerischen Leistungen während des Unterrichts und von den bisherigen klassischen Prüfungen unter Aufsicht erwiesen. Dies zeugt von der Reife der Studierenden selbst, die sich der Bedeutung der wirklichen Kenntnisse zur effizienten Bewältigung eines Übersetzungsauftrags und der Prüfung als Mittel zu deren Evaluierung bewusst sind.

Man kann davon ausgehen, dass Online-Unterricht auch im kommenden akademischen Jahr (zumindest

im ersten Semester) eher die Regel als die Ausnahme sein wird. Man kann nicht behaupten, die bisherigen Erfahrungen damit seien völlig negativ gewesen – vor allem, wenn man die sehr hohe Motivation und Reife der Studierenden berücksichtigt, die gezwungen waren, zu Hause zu bleiben. Von Seite der Studierenden selbst aber wird gewünscht, wieder vor Ort am Unterricht teilnehmen zu können, wenn die Situation zur Normalität zurückkehrt, weil die unmittelbare Präsenz und folglich der spontane, direkte Kontakt zwischen den Studierenden und den Lehrenden ein Mehrwert ist, dessen sich die Universität in all ihren Bestandteilen vielleicht erst mit dem Lockdown völlig bewusst geworden ist.

KONFERENZDOLMETSCHEN

Das zweijährige Curriculum Konferenzdolmetschen sieht, was die Sprachkombination der Studierenden anbelangt, zwei Optionen vor: die ABC- oder die ACCC-Sprachkombination. Die A-Sprache ist die Muttersprache bzw. Grundsprache; die B-Sprache oder aktive Sprache ist eine Sprache aus der und in die gedolmetscht wird, während die C-Sprache oder passive Sprache eine Sprache ist, aus der in die A-Sprache gedolmetscht wird. Die A-Sprache ist in unserem Studiengang Italienisch, B-C Sprachen sind bei uns zur Zeit Deutsch, Englisch und Französisch und dazu kommen noch Niederländisch und Spanisch als C-Sprachen. Die ACCC-Option umfasst die passiven Konsekutiv- und Simultandolmetschkurse aus den drei C-Sprachen ins Italienische, sowohl im ersten als auch im zweiten Jahr (jeweils 36 ECTS-Punkte). Die ABC-Option besteht aus dem aktiven und passiven Konsekutiv- und Simultandolmetschen der B-Sprache (12+12 ECTS) und aus den passiven Konsekutiv- und Simultandolmetschkursen der C-Sprache (12 ECTS),

wiederum im ersten und zweiten Jahr. Die übrigen 48 ECTS-Punkte entfallen auf dieselben Kurse, die auch für die Fachübersetzung vorgesehen sind (italienische Sprachwissenschaft, Hilfsmittel und Instrumente für Dolmetschen und Fachübersetzen, gezielte Technologien für Dolmetschen und Übersetzen, theoretische Grundlagen für Dolmetschen und Übersetzen) sowie auf die Wahlfächer und die Masterarbeit.

Wer sich in unser Konferenzdolmetschprogramm einschreiben will, muss eine Eignungsprüfung bestehen, bei der die sprachlichen Kenntnisse im Kontext getestet werden. Ein hohes Sprachniveau ist für die jeweilige Sprachkombination unabdingbare Voraussetzung, um an den Konsekutiv- und Simultandolmetschkursen teilnehmen zu können. Konsekutiv- und Simultandolmetschen sind ein prozedurales Wissen, ein Know-how, dessen Aneignung eine Umstrukturierung der sprachlichen sowie außersprachlichen Kenntnisse voraussetzt. In den ersten 4-6 Wochen wird den Studierenden erklärt und durch gezielte Übungen beigebracht, was es bedeutet, einer Rede aktiv zuzuhören, deren Kerninformationen und Struktur zu erkennen und in einer anderen Sprache wiederzugeben, die Aufmerksamkeit zwischen den kognitiven Prozessen des Zuhörens, der Verarbeitung, der Speicherung und der treuen Wiedergabe des Inhaltes sinnvoll aufzuteilen. Die Studierenden lernen allmählich mit ihren kognitiven Ressourcen umzugehen. Sie lernen sich mit neuen Themen und Bereichen vertraut zu machen, um sie sowohl konzeptuell zu verstehen als auch sprachlich, in der Muttersprache und in der Fremdsprache, zu beherrschen. Nach den propädeutischen Übungen zur Einführung ins Konferenzdolmetschen wie zum Beispiel Stegreifübersetzen, Paraphrasieren, Shadowing und Ge-

dächtnisübungen beginnt man mit der eigentlichen Verdolmetschung eines mündlichen Textes, kürzere Segmente am Anfang, die allmählich länger werden: Die Prüfungen am Ende des ersten Jahres bestehen aus der Verdolmetschung einer Rede von etwa 5 Minuten konsekutiv und von etwa 6 Minuten simultan. Im ersten Jahr sind die behandelten Themen eher allgemeiner Natur, sie umspannen politische Motive, die sowohl landesspezifisch – mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Gegebenheiten in den Ländern ihrer Sprachkombination – als auch international von Bedeutung sind, wie Umwelt, Wirtschaft, innen- und außenpolitische Themen wie Migrationsfragen, Menschenrechte und internationale Organisationen. Allmählich eignen sich die Studierenden die Grundlagen des enzyklopädischen Wissens an, das sie später als DolmetscherInnen erweitern und ausbauen werden. Im ersten Jahr werden vor allem informative und deskriptive Texte verwendet, im zweiten Jahr eher argumentative Texte. Die Dolmetschstudierenden sind ständig mit der mündlichen Sprache konfrontiert, sie lernen verschiedene Akzente zu erkennen, mit einem schnellen und einem langsamen Sprechtempo umzugehen, auf verschiedene Redestile sowie auf Reden mit einer starken Informationsdichte schnell zu reagieren, um sie in die andere Sprache zu übertragen.

Die Unterrichtsstunden sind immer sehr interaktiv, die Studierenden sind meistens mit neuen Themen und unerwarteten Situationen konfrontiert, deren Aufklärung durch die Lehrpersonen erfolgt, die den Ursachen der begangenen Fehler auf den Grund gehen. Beim Dolmetschunterricht ist die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden umso wichtiger, weil das Wissen, das sie erwerben, nicht nur deklarativer Natur ist und aus den Büchern

gelernt werden kann, sondern, wie schon gesagt, ein prozedurales Wissen ist, das aus verschiedenen Schritten besteht, die allmählich koordiniert und verinnerlicht werden müssen. Die ersten Monate des Unterrichts sind die allerwichtigsten, weil es nach den Dolmetschübungen zu langen Debatten kommen kann, um zu erklären, warum und wieso die Verdolmetschung ins Stocken geraten und zum Teil nicht zustande gekommen ist. Die auftretenden Schwierigkeiten können von Mal zu Mal und je nach Studierenden anders ausfallen: Für ihre Erklärung ist die unmittelbare Reaktion seitens der Dozenten verlangt.

Zum Glück kam es erst im März zum Lockdown und nicht am Anfang des Studienjahres, denn in diesem Fall wäre die Situation, vor allem für die Anfänger, viel schwieriger gewesen. Man hatte am Anfang gehofft, dass der Lockdown nicht allzu lange dauern würde. Nach den ersten zwei Wochen aber war es klar, dass man sich darauf einstellen und den Dolmetschunterricht anders gestalten musste.

KONSEKUTIVDOLMETSCHEN

Als es zum Lockdown kam, wurden verschiedene Unterrichtsmöglichkeiten für beide Dolmetsch-Modi ausprobiert, denn bis zur Coronakrise fand der Unterricht immer nur vor Ort statt, andere Möglichkeiten waren nicht vorgesehen. Für die Konsekutivdolmetschkurse wurden verschiedene Plattformen benutzt, wie zum Beispiel Skype, Zoom und später auch Teams, die von unserer Universität empfohlen wurden. Dabei konnten die DozentInnen entweder die Rede selbst halten, während sich die Studierenden Notizen machten und im Anschluss daran die Rede in der anderen Sprache vortrugen. Man konnte aber auch eine Rede

vom Computer abspielen oder sie von einem/er Studierenden oder von einem/er Kollegen/in halten lassen. Die Organisation war nicht immer einfach, aber allmählich wurden Lösungen gefunden. Die Zusammenarbeit mit den KollegInnen war äußerst wichtig, denn daraus ergaben sich neue Ideen und Impulse. Es wurden verschiedene Lösungen mit den KollegInnen ausprobiert, um sicher zu sein, dass die Software oder die Plattform während des Unterrichts reibungslos funktionierte und unerwünschte Unterbrechungen ausbleiben konnten. Letztere waren aber leider nicht zu vermeiden, weil die Internetverbindungen der Studierenden nicht immer verlässlich waren. Eine weitere Möglichkeit war das asynchrone Konsekutivdolmetschen. Dabei wurden die Files der Reden auf die Plattform hochgeladen oder sie wurden den Studierenden direkt zugeschickt. Die Verdolmetschung wurde von ihnen aufgenommen und als File dem Dozenten/der Dozentin zugesandt. Während der darauffolgenden Unterrichtseinheit wurden die Verdolmetschungen abgespielt und gemeinsam mit den Studierenden, sowohl inhaltlich als auch in Bezug auf die Notation und die Präsentation, kommentiert. Der Konsekutivunterricht war online möglich und konnte fast wie der Unterricht vor Ort strukturiert werden.

SIMULTANDOLMETSCHEN

Nicht nur der Inhalt der Wiedergabe, sondern auch der Abstand zum Redner, die Länge der Pausen sowie etwaige Abbrüche, gefüllte Pausen und, wo sie vorkommen, Neuplanungen sind wichtige Indikatoren für die Schwierigkeiten, die eine Rede den Studierenden beim Simultandolmetschen bereiten kann und gehören zum Feedback in der Diskussion der Verdolmetschung mit den Studierenden. Um gleichzeitig der Originalrede und der Dolmetschleis-

tung zu folgen, hat man verschiedene Lösungen bei der asynchronen und synchronen Redewiedergabe gefunden. Im ersten Fall wurden Softwares wie zum Beispiel Audacity benutzt – ein Audio-Editor zum Aufnehmen, Bearbeiten und Abspielen von Audio-Dateien. Diese Softwares ermöglichen es, zwei Spuren von Audiodateien zu mischen oder sie gleichzeitig abzuspielen sowie auch Audiokommentare an bestimmten Stellen der Redeaufnahme einzufügen. Um synchron zu unterrichten, haben die DozentInnen zwei Geräte – PC, Tablet oder Smartphone – benutzt: Auf dem einen konnten sie der Originalrede und auf dem anderen der Verdolmetschung folgen. Eine weitere Möglichkeit bot der Einsatz von Simultandolmetsch-Softwares wie zum Beispiel Kudo, Interprefy oder iBridge. Allmählich gehören Simultandolmetschplattformen immer mehr zur Landschaft des Konferenzdolmetschens, sie sind vor allem für professionelle Einsätze bei Konferenzen und Treffen, bis jetzt aber nicht für den Simultandolmetschunterricht gedacht. Außerdem sind ihre Kosten für eine Universität schwer zu bestreiten. Eine Firma hat jedoch dem Consortium EMCI (European Masters in Conference Interpreting), dem unser Studiengang angehört, die Benutzung ihrer cloud-basierten *Simultandolmetsch*-Software bis Ende Juni dieses Jahres kostenlos zur Verfügung gestellt. Die Studierenden konnten dadurch zusätzlich lernen, mit diesen Plattformen umzugehen, als solchen, die auch in Zukunft wahrscheinlich immer mehr für das Simultandolmetschen benutzt werden. Die Universitäten haben ihrerseits auf die Unzulänglichkeiten der Software für den Simultandolmetschunterricht hingewiesen und dabei eine nützliche Zusammenarbeit zustande gebracht, die in Zukunft Lösungen für den Remote-Dolmetschunterricht verspricht.

FAZIT

Die Konferenzdolmetschkurse mussten sich den Herausforderungen des Online-Unterrichts stellen und zu diesem Zweck wurden verschiedene Softwares und Plattformen getestet. Man hat neue Wege des Unterrichts entdeckt, die sich im Falle eines erneuten Lockdowns als nützlich erweisen werden. Man hat sich dem Remote-interpretation, dem Ferndolmetschen gezwungenermaßen angenähert. Dieses wird in Zukunft von den neuen Generationen von Dolmetschern immer stärker auf dem Markt in Anspruch genommen. Gleichzeitig wurden aber auch die Grenzen des Online-Unterrichts erkannt. Im Vergleich zum traditionellen Unterricht waren die Online-Optionen zeitaufwendiger, weniger interaktiv und spontan, und insgesamt anstrengender. Das Ferndolmetschen ist aber eine Dolmetschlösung, die immer mehr an Boden gewinnen wird, weil sie zeitsparend ist. Man muss dabei erkennen, wann sie nützlich sein kann und dem traditionellen Konferenzdolmetschen zu bevorzugen ist, und wann dies hingegen nicht der Fall ist. Deshalb ist es auch wichtig, dass die Studierenden lernen, mit diesem Dolmetschmodus

umzugehen, damit sie bestmöglich für ihre künftige Arbeit ausgerüstet sind.

Im Sommer wurden die Prüfungen online abgehalten, da es zu dem Zeitpunkt noch keine Alternative gab. Sobald es aber wieder möglich war, sie vor Ort ablegen zu lassen, wurde diese Möglichkeit in Anspruch genommen. Die Unmittelbarkeit, die man dadurch gewinnt, bleibt ein Mehrwert, der schwer mit dem Remote-Unterricht erreicht werden kann. ■

LORENZA REGA IST ORDENTLICHE PROFESSORIN FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND ÜBERSETZUNG AN DER UNIVERSITÄT TRIEST UND LEITET DORT SEIT 2016 DAS DIPARTIMENTO DI SCIENZE GIURIDICHE, DEL LINGUAGGIO, DELL'INTERPRETAZIONE E DELLA TRADUZIONE (FACHBEREICH RECHTS-, SPRACH-, DOLMETSCH- UND ÜBERSETZUNGSWISSENSCHAFTEN). SEIT 2019 IST SIE PRÄSIDENTIN DES ITALIENISCHEN GERMANISTENVERBANDES AIG. **ALESSANDRA RICCARDI** IST KONFERENZDOLMETSCHERIN UND PROFESSORIN FÜR KONFERENZDOLMETSCHEN DER DEUTSCHEN SPRACHE AM DIPARTIMENTO DI SCIENZE GIURIDICHE, DEL LINGUAGGIO, DELL'INTERPRETAZIONE E DELLA TRADUZIONE (FACHBEREICH RECHTS-, SPRACH-, DOLMETSCH- UND ÜBERSETZUNGSWISSENSCHAFTEN) DER UNIVERSITÄT TRIEST. ZUSAMMEN MIT MAURIZIO VIEZZI UND CATERINA FALBO LEITET SIE DIE ZEITSCHRIFT FÜR DOLMETSCHSTUDIEN THE INTERPRETERS' NEWSLETTER. SEIT 2016 IST SIE VIZEPRÄSIDENTIN DES EMCI-CONSORTIUMS (EUROPEAN MASTERS IN CONFERENCE INTERPRETING).

Neue didaktische Dimensionen in der Dolmetscherausbildung angesichts veränderter beruflicher Herausforderungen

TATIANA ALEKSEITSEVA, MIKHAIL KORYSHEV, NATALIA MAGNES

Durch die Corona-Krise wurden schon vor derselben sich abzeichnende Veränderungen im Dolmetscherberuf deutlich beschleunigt, und dabei nicht nur auf dem Arbeitsmarkt etablierte DolmetscherInnen, vielmehr auch Hochschulen als deren akademische Ausbildungsstätte vor neue Herausforderungen gestellt. Diese neuen Aufgaben und Problemstellungen sind überwiegend der zunehmenden Verlagerung der Dolmetscheinsätze in den Online-Bereich geschuldet. Im vorliegenden Beitrag wird zunächst auf aktuelle Zustände auf dem russischen Arbeitsmarkt im Dolmetschsektor eingegangen, sodann werden damit zusammenhängende didaktische Überlegungen vorgestellt und abschließend Wege für deren Umsetzung in der Dolmetscherausbildung erörtert. Dies geschieht unter Bezugnahme auf unsere ersten Erfahrungen aus dem Unterrichtsgeschehen während des Online-Semesters an der Staatlichen Universität St. Petersburg, Russlands zweitgrößter Universität.

Die Krise, die wir alle in Zusammenhang mit der Coronavirus-Epidemie durchleben, hat die Denkschärfe von Platons Kratylos im gleichnamigen Dialog bestätigt, der auf dem nicht willkürlichen Charakter der sprachlichen Begriffsbildungen beharrt: Im Altgriechischen bedeutete das Wort „Krisis“

so viel wie ‚Urteil, Gericht‘ oder ‚Schlüsselmoment‘ im Sinne von ‚Wendepunkt‘. Für die Dolmetscherausbildung in Russland wurde die gegenwärtige Pandemiephase zu einem Wendepunkt und zu einer endgültigen Bestätigung jener prinzipiellen Veränderungen, die in der von Andreas Reckwitz so exakt charakterisierten „Gesellschaft der Singularitäten“ (2019: 7-8) vor sich gegangen sind. In letzterer wird gefolgert, dass die gesellschaftlichen Bedürfnisse in Verbindung mit den technologischen Errungenschaften die Formierung einer vielfältigen Kultur der Digitalität (Stalder 2016: 11-15) hervorgerufen, was wiederum unter anderem der Arbeit als solcher einen neuen Charakter zuweist und in der Folge einer ganzen Reihe von Berufen, darunter auch dem des Dolmetschers/der Dolmetscherin, ein neues Berufsbild verschafft. Der neue Kontext der Dolmetschertätigkeit fordert unausweichlich auch neue Ansätze bei der Ausbildung der zukünftigen Fachkräfte. Wir sind davon überzeugt, dass die Krise nur zu einem Katalysator schon sich zuvor abzeichnender Veränderungen wurde – über die wir im ersten Teil dieses Artikels berichten werden. Anschließend möchten wir unsere Erfahrungen mit der Dolmetscherausbildung unter den sich unweigerlich ergebenden Pandemie-Bedingungen teilen.

Das Ferndolmetschen (in der englischsprachigen

Terminologie „RI/remote interpreting“) gilt als „Neuzugang“ auf dem globalen Übersetzungsmarkt; nichtsdestoweniger avancierte dieses Segment in den letzten Jahren zu einem der dynamischsten seiner Branche. Die RI-Technologie stößt aufgrund ihrer hohen wirtschaftlichen und organisatorischen Effizienz sowie ihrer Eigenschaften, sowohl ein breites Auditorium ansprechen als auch einen schnellen Zugriff auf qualifizierte Übersetzungskräfte bieten zu können, auf Interesse bei internationalen Organisationen und in der Geschäftswelt (s. Kauffmann 2020). Das Projekt der Ausarbeitung eines ISO-Standards für Onlinetools zum Ferndolmetschen, das 2018 unter der Ägide der Europäischen Kommission begonnen wurde, signalisiert, dass RI zu einer gleichberechtigten Sphäre des globalen Übersetzungsmarktes geworden ist (Interpreting Platforms 2019).

Die russische Übersetzungsbranche steht angesichts der globalen Tendenzen im Bereich der RI-Technologien nicht abseits. Allerdings erschwert die starke Fragmentierung des Übersetzungsmarktes in Russland, seine geringe Transparenz und die begrenzte Verfügbarkeit qualitativ hochwertiger

Branchendaten (offizielle Statistiken, analytische Untersuchungen)¹ eine genaue Einschätzung des Zustands des Übersetzungs-Business insgesamt und des RI-Segments im Besonderen. Aus den wenigen verfügbaren frei zugänglichen Quellen ist bekannt, dass seit dem Jahr 2000 der russische Übersetzungsmarkt zwei Einbrüche erlebte: einer in Zusammenhang mit der Weltfinanzkrise 2008 (ORPUR 2008), der andere aufgrund der jüngsten geopolitischen Veränderungen und den damit verbundenen internationalen Sanktionen (ODRPR 2019). Ungeachtet dessen war das der COVID-19-Pandemie vorangehende Jahr eines der erfolgreichsten in der Geschichte der russischen Übersetzungsbranche, die „mit vollgestopften Taschen in die Epidemie eintrat“ (ODRPR 2020) (s. Abb. 1).

Einigen Quellen zufolge umfasste das Segment der mündlichen Übersetzungen vor der globalen Finanzkrise 2008 7% Prozent des russischen Übersetzungsmarktes (Potechin u. a. 2006); laut Materialien des Blogs „Mir perevoda“ entfielen 2019 auf das Konsekutivdolmetschen 20 Prozent des Marktes und auf Simultandolmetschen 5%, während das Ferndolmetschen (von Telefonge-



Abb. 1. Umfang des russischen Übersetzungsmarktes in Rubel und US-Dollar (ODRPR 2020)

¹Gegenwärtig erscheint in Russland nur ein Branchenbulletin zum Übersetzen, das 2011 begründete Projekt Translationrating, (Žoga 2015); offizielle Webseite: translationrating.ru

sprachen) unter verschiedenen linguistischen Dienstleistungen (zusammen mit dem Synchronisieren von Filmen, der Übersetzung von Audiomaterial oder der Erstellung von Sprachversionen für Webseiten) erwähnt wird, die gemeinsam 10% des russischen Übersetzungsmarktes ausmachen (Mir perevoda 2019). Soweit wir es überblicken können, gibt es in frei zugänglichen Veröffentlichungen keine Daten über den Umfang des russischen RI-Marktes. Letzterer besteht hauptsächlich aus Dienstleistungen des telefonischen oder videogestützten Übersetzens und RSI (Fernsimultandolmetschen). Offensichtlich erfordert der Anteil dieser Dienstleistungen an der Gesamtstruktur der Branche und im Vergleich zur Popularität von Übersetzungsplattformen sowie die Meinungen von Übersetzern, Auftraggebern und Konsumenten über die Besonderheiten der RI-Services eine weitere Untersuchung. Dennoch gibt es in Russland einen positiven Erfahrungsschatz mit der Anwendung von RSI-Plattformen zur linguistischen Unterstützung internationaler Veranstaltungen: Beispielsweise ist „Speakus“ aus Russland als technischer Partner von Foren wie dem „Synergy Global Forum“, dem Innovationszentrum Skolkovo, „TEDx Sadovoe Ring“ und der Zeitung „Wedomosti“ aufgetreten. Cloud-Übersetzungsdienste wurden von der Sonderwirtschaftszone „Technopolis Moskwa“, der Kinokette „Karo“ und anderen Großunternehmen eingesetzt. Materialien und Veranstaltungen zu RI-Diensten, sind bei professionellen russischen Übersetzern beliebt (ein markantes Beispiel war das Webinar „Udalen – no ne s polja“ [UNNSP 2018]).

Seit Beginn der Coronavirus-Pandemie wächst weltweit die Nachfrage nach RI-Diensten², die sich

als praktisches und sicheres Mittel zur Gewährleistung interlingualer Kommunikation unter den Bedingungen einer real bestehenden Gesundheitsgefahr erwiesen haben. Zur Unterstützung der Übersetzergemeinschaft und zur Gewährleistung einer hohen Übersetzungsqualität wurde unter Ägide der UN eine Arbeitsgruppe zur Ausarbeitung von Modellen für RI-Dienstleistungen geschaffen [Portraits 2020]; der Internationale Konferenzdolmetscherverband AIIC hat ebenfalls einen Praxis-Musterkomplex für das Konferenzdolmetschen *in extremis*³ vorgelegt. Darüber hinaus wird damit gerechnet, dass das Ferndolmetschen partiell die verheerende Auswirkung der Epidemie auf das Segment des Dolmetschens kompensieren kann. Dieser Bereich erwies sich in der COVID-19-Krise als besonders fragil, da viele Events im Bereich Wirtschaft und Wissenschaft abgesagt wurden und der Umfang des Tourismus zurückging. Konkret dürfte sich der prognostizierte Rückgang des Dolmetsch-Marktes in Russland auf bis zu 1 Mrd. Rubel summieren (ODRPR 2020).

Im Verlauf der COVID-19-Epidemie war in Russland ein gesteigertes Interesse an Informationsmaterial zum Thema Ferndolmetschen und RSI festzustellen. Artikel mit vergleichenden Analysen der funktionalen Faktoren und Kosten der Cloud-RSI-Plattformen KUDO, Interprefy, Interactio, Speakus, VERSPEAK, VoiceBoxer und des Angebots von Zoom, die in den ersten Quarantänewochen erschienen (die Autorin der Veröffentlichungen war die praktizierende Übersetzerin N. Fedorenkova [Fedorenkova 2020]), lösten einen wahren Leserboom in der russischen (und englisch-

² So stieg die Inanspruchnahme von Diensten der RSI-Plattform Interprefy bis Ende Juni 2020 gegenüber dem Jahresbeginn um das Siebenfache an (RITP 2020).

³ S. z. B. AIIC Best Practices for Interpreters during the Covid-19 Crisis, AIIC Covid-19 Distance Interpreting Recommendations for Institutions and DI Hubs u. a.

sprachigen) Übersetzergemeinschaft aus und werden in sozialen Netzen äußerst aktiv weiterverbreitet.

Nach und nach finden RSI-Plattformen bei der Organisation und Durchführung großer öffentlicher Veranstaltungen mit russischer Beteiligung verstärkt Anwendung. Als Beispiel kann man das Forum für den Dialog der Zivilgesellschaften Russlands und Deutschlands „Petersburger Dialog“ nennen, das im April 2020 unter Anwendung der Plattform Interprefy (s. Webseite petersburger-dialog.ru) ablief oder auch die Konferenzen „Forbes Quarantäne“ und „Universitäten unter den Bedingungen der Coronavirus-Pandemie: Wie ist nachhaltige Entwicklung und internationale Kooperation unter neuen Bedingungen zu gewährleisten?“, die auf der Plattform Speakus abgehalten wurden. Als logische Folge beginnt die Nachfrage nach russischen Anbietern von Dolmetsch-Unterstützung von deren Online-Kompetenz abzuhängen. Angaben über die Möglichkeit, Übersetzungen unter Anwendung von Messenger-Diensten (WhatsApp, Viber) oder Online-Konferenztools (Zoom, Discord, Skype) zu erfüllen wie auch über die erfolgreiche Zertifizierung auf Cloud-RSI-Plattformen (am häufigsten werden KUDO (USA), Interprefy (Schweiz) und die russischen Dienste Speakus und VERSPEAK genannt) werden zu unverzichtbaren Elementen in den Werbematerialien der Übersetzungsunternehmen. Auch russische Freelancer, die auf Übersetzerbörsen (fl.ru, proZ.com u. a.) registriert sind, beeilen sich mitzuteilen, dass sie über Arbeitserfahrung mit RI-Instrumenten verfügen.

Erste Schritte zur Einführung der Arbeit mit RSI-Plattformen in die Struktur der Berufsausbildung von Dolmetschern an Hochschulen wurden ebenfalls bereits unternommen. Im Frühjahr 2020 begann

die St. Petersburger Übersetzungs-Hochschule Lehrkonferenzen auf der Plattform KUDO abzuhalten, wobei KUDO den Studierenden und MitarbeiterInnen für die Unterrichtsdurchführung während der Quarantänephase kostenlosen und unbegrenzten Zugang zu seinem RSI-Service eingeräumt hatte (VSP 2020).

Die Verbreitung von RSI-Plattformen kann in Russland potentiell durch Kostenprobleme behindert werden. Informellen, mit Vertretern der russischen Event-Industrie geführten Interviews zufolge ist es wahrscheinlich, dass sich OrganisatorInnen von internationalen Veranstaltungen mit geringerer Teilnehmerzahl (bis zu einigen Dutzend Teilnehmern) aufgrund der hohen Kosten der spezialisierten RSI-Dienste für Webinar-Plattformen im Stil von Zoom entscheiden.

Die Ausweitung der Anwendung von Online-Dolmetschplattformen, die in der Pandemiephase besonders aktiv vor sich ging, verändert die Landschaft des russischen Übersetzergewerbes – dies ungeachtet der bisher nicht einhelligen Haltung seitens der praktizierenden DolmetscherInnen zu den distanzierten Arbeitsformen. Viele SpezialistInnen neigen noch dazu, RI als unzuverlässiges Surrogat der traditionellen Übersetzungsmodi zu betrachten – als eine Art Notlösung, für die in der Nach-COVID-Wirklichkeit kein Bedarf mehr sein wird. Doch befindet sich die von uns heute in Russland beobachtete beschleunigte Digitalisierung des Bereichs der mündlichen Übersetzungen im Gleichklang mit dem allgemeinen Paradigma für qualitativ hochwertige Dienstleistungen im 21. Jahrhundert, wonach es eine beständige Verlagerung von Diensten aus dem physischen in den virtuellen Raum gibt (UNNSP 2018). Man kann heute mit Sicher-

heit postulieren, dass die Beherrschung von Arbeitspraktiken auf RI-Plattformen einen bedeutenden Faktor für die Konkurrenzfähigkeit der Mitglieder der russischen Übersetzergemeinschaft darstellt. Allerdings bedarf eine vollständige und objektive Einschätzung der Transformation in der russischen Ferndolmetsch-Branche noch einer komplexen analytischen Untersuchung – ein Vorhaben, das noch lange nicht auf die Zielgerade eingebogen ist.

Der Online-Unterricht hat zweifellos schon viel Neues und Nützliches in die Dolmetschausbildung eingebracht. Auch die Gemeinschaft der Übersetzungslehrkräfte begann, sich selbst aktiv fortzubilden. Zu nützlichen Informationsquellen über Wege der Organisation des Online-Dolmetschunterrichts wurden Foren von ÜbersetzungsdozentInnen, wie etwa das Dolmetsch-Wissenszentrum der EU-Kommission (Knowledge center on interpretation) sowie Kanäle und Blogs von ÜbersetzerInnen wie etwa der Youtube-Kanal von Dmitrij Buzadži und Alexander Šhein „Lebendige Übersetzung: Dolmetscher übers Dolmetschen“ oder der „Blog eines Simultandolmetschers“ von Alexej Sivochin sowie die Webinare der Dolmetscher Joshua Goldsmith und Alexander Drechsel.

Wenn bisher das Hauptgewicht der Ausbildung auf der Übersetzungstechnik lag (Exaktheit der Wiedergabe, Richtigkeit der Formulierung u. ä.) und die Studierenden in erster Linie auf das klassische Synchron-Dolmetschen in der Dolmetscherkabine oder das Konsekutivdolmetschen unter Berücksichtigung der Einheit von Ort und Handlung vorbereitet wurden, so besteht nun der Anspruch, die Studierenden mit dem rapide an Bedeutung gewinnenden Online-Dolmetschen und dessen Besonderheiten vertraut zu machen.

Zweifellos war die korrekte Arbeit mit dem Mikrofon auch in herkömmlichen Dolmetsch-Situationen wichtig. Aber für die Einstellung von Tontechnik und Tonqualität waren Fachleute zuständig, während unter den Bedingungen des Online-Dolmetschens diese Aufgaben von den Dolmetschern selbst gemeistert werden müssen. Zukünftige Dolmetscher müssen wissen, wie sie sich ihren Arbeitsplatz einrichten, welche Vorteile und Nachteile Kondensator- und dynamische Mikrofone haben, welches Headset man auswählt, wie man das online gehende Tonsignal reguliert und zudem eine grundlegende Vorstellung von den Online-Dolmetschplattformen und deren Benutzeroberflächen haben.

Die Durchführung von Unterrichtseinheiten im Online-Format mittels Videokonferenzen auf verschiedenen Plattformen (Zoom, Microsoft Teams, Skype, 8x8, Cisco Webex) macht die Studierenden zudem mit neuen Tools vertraut, mit denen sie möglicherweise später einmal arbeiten müssen. Unter den professionellen Plattformen für Online-Dolmetschdienste räumte die Plattform KUDO den Übersetzerschulen die Möglichkeit zum Fernunterricht im Simultanübersetzen ein.

Als eindeutiges Plus des Online-Dolmetschunterrichts erwies sich die Aufhebung der räumlichen Grenzen und die Möglichkeit, zum Unterricht Lehrkräfte und ÜbersetzerInnen aus anderen Dolmetschschulen und sogar aus anderen Ländern hinzuzuziehen. Dies erwies sich für die Lehrkräfte als wertvoller Erfahrungsaustausch und verschaffte den Studierenden nützliches Feedback von der Profiseite.

Wenn man berücksichtigt, dass nicht alle Sprachla-

bore und Unterrichtsräume für Simultanübersetzung für die gleichzeitige Übertragung von Video- und Ton-signalen bei der Übersetzung von aufgezeichneten Reden ausgestattet sind, hat der Onlineunterricht maßgeblich für eine Vereinfachung der Vorführung von Videoaufzeichnungen und von präsentationsbegleiteten Redebeiträgen gesorgt.

Bei der begrenzten Zahl der Unterrichtseinheiten im Auditorium reichte üblicherweise nicht die Zeit für ein detailliertes Durcharbeiten einzelner Redebeiträge – und wenn ein solches Durcharbeiten den Studierenden als Hausaufgabe aufgetragen war, so konnte die Kontrolle der Erledigung gänzlich wegfallen oder weitgehend formal erfolgen. Unter den Pandemiebedingungen ermöglichten es die kostenlos den Lehranstalten erteilten Lizenzen für Plattformen wie GoReact, die Hausaufgaben der Studierenden auf eine neue Ebene zu heben. Diese Plattform ist sowohl für das Konsektivdolmetschen (Modus Standard oder Stimulus) als auch für Simultandolmetschen (Modus Stimulus) geeignet.

Beim Konsektivdolmetschen sehen die Studierenden eine Videoaufzeichnung (die wiederholt abrufbar ist), lesen die Instruktionen der Lehrkraft und zeichnen dann ihre Übersetzung ebenfalls auf Video auf. Bevor dieses Video hochgeladen wird, können die Auszubildenden ihre Aufzeichnung ansehen und neu anfertigen, wenn sie mit dem Ergebnis unzufrieden sind. Dieser Ansatz erlaubt es ihnen, das Material gründlichst durchzuarbeiten, Lexik und Übersetzungstechnik zu verfeinern und auch zu lernen, die eigene Übersetzung selbst abzuhören und zu analysieren. Zudem erlaubt das System das Kommentieren durch andere Studierende, wobei diese Kommentare entweder nur dem Autor/der Autorin der Übersetzung, der Lehrkraft und dem

Kommentierenden (closed peer review) oder allen GruppenteilnehmerInnen zugänglich sind (open peer review). Im Präsenzunterricht zeigen sich einzelne Studierende immer wieder schüchtern und wollen nicht, dass ihre Übersetzungen von allen gehört und in Gegenwart aller erörtert werden. Außerdem kann die Lehrkraft es vorziehen, eine neue Aufgabe zu stellen, um nicht zu viel Zeit für das Anhören und gemeinsame Aufarbeiten der Übersetzung einzelner Studierender einsetzen zu müssen. Das Onlineformat gibt den Studierenden hingegen mehr Selbstsicherheit, da sich alle unter gleichen Bedingungen befinden: Alle können Feedback geben und alle Meinungen werden gegenseitig gehört, was das Sicherheitsgefühl ebenfalls steigert. Die Lehrkraft kann auch eine Anweisung für das Kommentieren geben und dabei auf Taktgefühl und den wichtigen Umstand hinweisen, dass nicht nur Fehler, sondern auch clevere Lösungen beim Übersetzen erörtert werden sollten.

Besonders sei die von GoReact angebotene Kommentarfunktion hervorgehoben. Das Feedback kann als Text- oder Sprachnachricht oder sogar als Videobotschaft hinterlassen werden. Während aktiver Vorgänge wird die Wiedergabe einer Kommentarnachricht automatisch auf Pause gesetzt. Außerdem wird bei Beendigung ihrer Texteingabe oder ihrer Aufzeichnung automatisch eine Zeitangabe eingefügt. Beim Betrachten einer überprüften Übersetzung erscheinen die Kommentare als Untertitel unter der Videoaufzeichnung und als hervorgehobener Text in einem Fenster rechts.

Ungeachtet der oben aufgeführten positiven Aspekte des Online-Unterrichts sollen auch die aufgetretenen Schwierigkeiten nicht unerwähnt bleiben.

Die Haupthemmnisse für eine hochwertige Dolmetsch-Ausbildung im Online-Format waren die Qualität der Internetverbindungen und die technische Ausstattung, gelegentlich aber auch Lücken bei den Computer-Fertigkeiten von Studierenden wie Lehrkräften. Außerdem ist bei der Fernkommunikation der persönliche Kontakt zwischen Lehrkraft und Studierenden nicht ausreichend. Stimmkontakt allein ist nicht genug, Blickkontakt per Video ist ebenfalls sehr wichtig. Beim Unterricht in einem Kursraum nutzt die Lehrkraft bedeutend mehr Kanäle zur Kontaktaufnahme mit dem Auditorium und zur Überprüfung der Aufmerksamkeit. Unter Fernunterricht-Bedingungen muss man dagegen einzig mit dem Audio- und dem Videokanal auskommen, wobei das Abschalten des visuellen Kontakts, der bei schlechter Verbindungsqualität geopfert werden muss, sich für die Lehrkraft besonders unangenehm auswirkt.

Unter technischen Gesichtspunkten erwies es sich

als besonders schwierig, den Unterricht im Simultandolmetschen in Echtzeit zu organisieren. Dafür mussten zwei Tools für Konferenzschaltungen parallel benutzt werden und entsprechend auch zwei Geräte, um das Original und die Simultanübersetzungen gleich mehrerer Studierender voneinander zu trennen und zugleich der Lehrkraft zu ermöglichen, in Echtzeit sowohl das Original als auch die Übersetzungen der Studenten zu hören. Als optimale Lösung zur Einrichtung von „Dolmetscherkabinen“ erwies sich dabei die ursprünglich für Gamer entwickelte Plattform Discord, da sie es erlaubt, die benötigte Zahl von Sprachsignal-Kanälen auf dem Server der Lehrkraft anzulegen. Die Studierenden melden sich auf ihrem persönlichen Audiokanal an und hören das Original des Redebeitrags mit Hilfe eines anderen Onlinekonferenz-Tools, etwa Zoom oder Microsoft Teams. Währenddessen kann die Lehrkraft sich in jeden beliebigen Sprachkanal einklinken und die Übersetzungen der Studierenden der Reihe nach mithören.

ÜBERSICHT ÜBER DIE TOOLS FÜR DEN ONLINE-DOLMETSCHUNTERRICHT (KÜ – KONSEKUTIVÜBERSETZUNG, SÜ – SIMULTANÜBERSETZUNG):

| | Übersetzungsfunktion | Video-konferenz-schaltung | Audio-kontakt | Kanäle bei Konferenzschaltung | Zeigen von Screenshots | Geignet für Arbeit mit Aufzeichnungen | Geeignet für Arbeit in Realzeit |
|-----------------|----------------------|--|---------------|-------------------------------|------------------------|---------------------------------------|---|
| Zoom | ja (gegen Bezahlung) | ja | ja | ja (Sitzungsräume, nur KÜ) | Ja | nein | ja (in Kombination mit Discord oder bei aktivierter Übersetzungsfunktion) |
| Microsoft Teams | nein | ja | ja | nein | Ja | nein | ja (in Kombination mit Discord) |
| Discord | nein | nein | ja | ja (gut für SÜ) | Ja | nein | ja (in Kombination mit Zoom, MT) |
| Sanako Connect | nein | nein | ja | ja | Nein | ja | nein |
| GoReact | nein | ja (vorerst bis 6 Pers., Integration bei Zoom ist geplant) | ja | nein | nein | ja | nur für KÜ |

Der Online-Unterricht hat gezeigt, dass bei der Ausbildung von DolmetscherInnen mehr Aufmerksamkeit auf die Audiotechnik und die Arbeit mit dem Mikrofon gelegt werden muss. In die Ausbildung muss auch die Aufarbeitung von Fallsituationen aus der Praxis des Online-Dolmetschens aufgenommen werden, bei denen es unter anderem um die Lösung technischer Probleme, die Kommunikation mit den KonferenzorganisatorInnen, das Abwechseln mit dem Partner oder der Partnerin während einer Simultanübersetzung und das Relais-Dolmetschen unter Berücksichtigung der für die Durchführung der Veranstaltung ausgewählten Plattform geht.

Zum Abschluss wollen wir kurz über unsere weiteren Pläne berichten. Erstens arbeiten wir an einer

Ausweitung unserer Trainings für den Einsatz von Online-Dolmetschetechnologien. Zweitens haben wir vor, mittels einer Reihe von Online-Masterklassen die Kontakte unserer Studierenden mit aktiv praktizierenden DolmetscherInnen auszuweiten, die nicht regelmäßig als Lehrkräfte tätig sind. Drittens hat uns die Tatsache, dass alle unsere Dolmetsch-Lehrkräfte selbst praktizierende Dolmetscher sind und sich in der aktuell gegebenen Situation auf dem Übersetzermarkt gut auskennen, auf den Gedanken gebracht, dass die Staatliche Universität St. Petersburg eine Serie im Online-Format umsetzbarer Programme zur Fortbildung von aktiven DolmetscherInnen anbieten könnte, um diese unter den neuen Bedingungen des Dolmetsch-Marktes beim Erwerb der notwendigen Kompetenzen für eine erfolgreiche Arbeit zu unterstützen. ■

QUELLEN

- AIIC Best Practices for Interpreters during the Covid-19 Crisis. URL: <https://aiic.org/document/4840/AIIC%20best%20practices%20for%20interpreters%20during%20the%20Covid-19%20crisis%20-%20ENG.pdf> (aufgerufen am: 11.08.2020).
- AIIC Covid-19 Distance Interpreting Recommendations for Institutions and DI Hubs. URL: https://aiic.org/document/4839/AIIC%20Recommendations%20for%20Institutions_27.03.2020.pdf (aufgerufen am: 11.08.2020).
- Bond 2019 - Bond E. EU Gives In-Principle Green Light to Use of Remote Interpreting Platforms. 2019. URL: <https://sator.com/demand-drivers/eu-gives-in-principle-green-light-to-use-of-remote-interpreting-platforms/> (aufgerufen am: 22.07.2020).
- Fedorenkova 2020 - Федоренкова Н. 6 платформ для удаленного синхронного перевода (RSI) и Zoom. 2020. URL: <https://translationrating.ru/remote-interpreting-platforms-2020/> (aufgerufen am: 22.07.2020).
- Interpreting Platforms 2019. - Interpreting Platforms. Consolidated test results and analysis. European Commission. Directorate General for Interpretation. 2019. URL: https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/sites/kci/files/interpreting_platforms_-_consolidated_test_results_and_analysis_-_def.pdf (aufgerufen am: 22.07.2020).
- Kauffmann 2020 - Kauffmann K. The basics. Remote interpreting in the Covid-19 world. Video presentation. URL: https://www.youtube.com/watch?v=7ty7_09rb5c&feature=youtu.be (aufgerufen am: 22.07.2020).
- Mir perevoda 2019 - Языковой перевод с иностранных языков на рынке услуг в России // Блог «Мир перевода». 20.03.2019. URL: <https://mirperevoda.ru/yazykovoj-perevod-s-inostrannyh-yazykov-na-rynke-uslug-v-rossii/> (aufgerufen am: 15.08.2020).
- ODRPR 2019. - Объем и динамика рынка переводов в России 2019. Материалы официального сайта проекта Translation Rating. 21 мая 2020г. URL: <https://translationrating.ru/market-size-2019/> (aufgerufen am: 26.07.2020).

- ODRPR 2020. - Объем и динамика рынка переводов в России 2020. Материалы официального сайта проекта Translation Rating. 21 мая 2020г. URL: <https://translationrating.ru/market-size-2020/> (aufgerufen am: 26.07.2020).
- Potechin u.a. 2006 – Потехин А., Герин А., Масленников Р. Рынок переводческих услуг. 2006. URL: <http://www.advertology.ru/article27158.htm> (aufgerufen am: 11.08.2020).
- Reckwitz 2019 – Reckwitz, Andreas. Die Gesellschaft der Singularitäten: zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp, 2019. 480 S.
- RITP 2020 – Remote Interpretation Technology Provider Interpreters Witnesses Exponential Growth During Global Lockdown. Press release. 12 August 2020. URL: <https://slator.com/press-releases/remote-interpretation-technology-provider-interpreters-witnesses-exponential-growth-during-global-lockdown/> (aufgerufen am: 11.08.2020).
- Stalder 2016. – Stalder, Felix. Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp, 2016. 282 S.
- UNNSP 2018. - Удален – но не с поля. Вебинар с участием Александра Лещинского. Образовательный проект TranslAcademy. 2018. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ERa2fLCskOg> (aufgerufen am: 26.07.2020).
- VSP 2020 - 3 апреля: первая учебная конференция в Kudo. Материалы официального сайта Санкт-Петербургской высшей школы перевода. 2020. URL: <https://scit.herzen.spb.ru/news/3-aprelya-pervaya-uchebnaya-konferentsiya-v-kudo/> (aufgerufen am: 14.08.2020).

DR. TATIANA ALEKSEITSEVA IST BERUFSDOLMETSCHERIN/ÜBERSETZERIN UND DOZENTIN AM LEHRSTUHL FÜR ROMANISCHE PHILOGIE DER STAATLICHEN UNIVERSITÄT ST. PETERSBURG, RUSSLAND. **DR. MIKHAIL KORYSHEV** IST STELLVERTRETENDER DEKAN (UNTERRICHTSDIDAKTISCHE ANGELEGENHEITEN UND INTERNATIONALES) UND DOZENT AM LEHRSTUHL FÜR DEUTSCHE PHILOGIE DER STAATLICHEN UNIVERSITÄT ST. PETERSBURG, RUSSLAND. **DR. NATALIA MAGNES** IST BERUFSDOLMETSCHERIN/ÜBERSETZERIN UND DOZENTIN AM LEHRSTUHL FÜR ENGLISCHE PHILOGIE UND KULTURWISSENSCHAFTLICHE LINGUISTIK DER STAATLICHEN UNIVERSITÄT ST. PETERSBURG, RUSSLAND.

Neue Inhalte und Perspektiven in der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrpersonen: Kompetenzen für die berufsspezifische Sprachförderung und das digitale Lehren

LIANA KONSTANTINIDOU, URSULA STADLER, OLIVER WINKLER

2010 schilderten Krumm und Riemer im internationalen Handbuch *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* die Kernelemente der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrenden und diskutierten ihre Perspektiven im Hinblick auf *Employability*, d. h. den geforderten (stärkeren) Berufsbezug samt den erforderlichen Schlüsselqualifikationen dafür. Unter anderem betonten sie die Wichtigkeit der sprachwissenschaftlichen, didaktischen und interkulturellen Kompetenzen von angehenden DaF/DaZ-Lehrpersonen, deren Kenntnisse betreffend Prozesse des Lernens und Lehrens, Prüfens und Testens sowie sprach-, bildungs- und sozialpolitischer Kontexte (vgl. Krumm / Riemer 2010:1346-1349).

Diese Kompetenzen und Kenntnisse stehen auch heute im Zentrum der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrpersonen; seither wird das Fach durch zwei Entwicklungen geprägt, welche das berufliche Profil von DaF/DaZ-Lehrpersonen bis heute beeinflussen. Zum einen ist dies die Wirtschafts- und Flüchtlingskrise aus den Jahren 2008 und 2015 und in der Folge die Mobilität und Migration von erwachsenen und berufstätigen Personen – Entwicklungen, auf die die meisten europäischen Länder mit restriktiver Migrationspolitik und linguistisch-assimilativen Tendenzen reagierten (vgl. Konstantinidou /

Stadler 2020; Sierocka, 2018; ALTE / Council of Europe 2018). Zum anderen ist es die Digitalisierung, welche die Bildung insgesamt nachhaltig verändert, indem sie den Zugang zu Informationen vereinfacht (z. B. zu authentischem Sprachmaterial), die Rahmenbedingungen für das Lernen (z. B. Ortsunabhängigkeit) neu definiert sowie die Interaktionsformen im Lehr/Lernprozess diversifiziert (bspw. durch synchrone und asynchrone Formate) (vgl. Tafazoli / Romero 2016).

Der Bedarf an erwachsenengerechtem und berufsspezifischem Sprachlehren und -lernen betrifft sowohl die Förderung von Kompetenzen in der Sprache Deutsch im Ausland als auch derjenigen im deutschsprachigen Raum. Deutsch wird im Ausland von Erwachsenen gelernt, um die Auswanderung in deutschsprachige Länder zu ermöglichen oder mit dem Ziel einer Berufstätigkeit im eigenen Land, für welche Deutschkenntnisse notwendig oder vorteilhaft sind (z. B. im Tourismus). Für Ersteres ist in allen deutschsprachigen Ländern der Nachweis von Sprachkompetenzen auf Niveaustufe A1 und die Zusicherung von Erwerbstätigkeit bereits bei der Einreise und/oder bei der Erteilung der Aufenthaltbewilligung erforderlich (vgl. ALTE / Europarat, 2018). Im deutschsprachigen Inland wird die Sprachkompetenz im gesellschaftspolitischen Diskurs als

Schlüssel zur gesellschaftlichen und beruflichen Integration erwachsener MigrantInnen verstanden und durch zahlreiche Massnahmen gefördert (vgl. Flubacher / De Cillia 2017).

E-didaktische Kompetenzen als Folge der Digitalisierung sind heute auf allen Bildungstufen Voraussetzung für die Förderung des Deutschen in deutsch- und nichtdeutschsprachigen Ländern. Besonders deutlich wird das im Kontext der Corona-Pandemie, die weltweit Online-Learning zur Notwendigkeit macht und Lehrende und Lernende vor neue Herausforderungen stellt.

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie der neue Bachelorstudiengang *Sprachliche Integration – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften diese beiden Entwicklungen aufgreift. In einem ersten Schritt soll auf grundlegende didaktische Prinzipien eingegangen werden, an welchen sich das Curriculum orientiert. In einem weiteren Schritt soll die Relevanz e-didaktischer Kompetenzen und deren Verankerung im Curriculum aufgezeigt werden, worauf in einem dritten Schritt zu erläutern ist, über welche Kompetenzen angehende Lehrpersonen für die erwachsenengerechte und berufsspezifische Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten verfügen sollen und wie diese Kompetenzen im Studium aufgebaut werden können.

GRUNDLEGENDE DIDAKTISCHE PRINZIPIEN FÜR DIE DAF/DAZ-AUSBILDUNG

Ausgehend von der Kompetenzbeschreibung von Krumm und Riemer (2010) und den oben eingeführten Kompetenzen stellt sich die Frage, wie ein berufsbefähigendes Studium konzipiert und didak-

tisch gestaltet werden soll. Voraussetzung für die Berufsbefähigung der AbsolventInnen sind Wissen, dessen Anwendung (Können) sowie die Reflexion von Haltungen (vgl. Weinert 2001). Wissensbasiertheit und Kompetenzorientierung bilden demzufolge die Grundlage für Curricula in der DaF/DaZ-Ausbildung von Lehrpersonen. Das Prinzip der Wissensbasiertheit stellt das vernetzte Denken in den Vordergrund; Wissen soll nicht reproduziert, sondern für die Praxis nutzbar gemacht werden. Das Prinzip der Kompetenzorientierung wiederum zielt darauf ab, wissenschaftliche Theorien und Ansätze aus verschiedenen Perspektiven zu reflektieren, zu hinterfragen und in professionelles Handeln zu transformieren.

Das Curriculum des Bachelorstudiengangs *Sprachliche Integration DaF/DaZ* ist in fünf Lernbereiche gegliedert: Praxis, Linguistik, Didaktik, Kontexte und Wissenschaftliches Arbeiten. In allen fünf Lernbereichen kommen die beiden Prinzipien der Wissensbasiertheit und Kompetenzorientierung zum Tragen, wobei je nach Modultyp (linguistische und didaktische Fachmodule, Praxismodule, Kontextmodule) hinsichtlich der beiden Prinzipien spezifische Akzente gesetzt werden.

Die im Curriculum und seinen Lernbereichen zu thematisierenden Inhalte sowie die zu fördernden Kompetenzen wurden auf der Basis der Ergebnisse einer schweizweiten Arbeitsmarktanalyse und nach intensivem Dialog mit FachexpertInnen und Stakeholdern sowie unter Mitberücksichtigung der fachlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen festgelegt und im Rahmen von Modulen konkretisiert. Die in der Einleitung skizzierten Entwicklungen sowohl in Richtung der Digitalisierung von Lehr-/Lernprozessen als auch im Bereich berufs-

spezifische Sprachförderung wurden in der Arbeitsmarktanalyse ebenso wie im Dialog mit FachexpertInnen bekräftigt. Beiden Aspekten wurde deshalb bei der Entwicklung des Curriculums grosses Gewicht beigemessen. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie und an welcher Stelle im Curriculum diese für die Berufsbefähigung zentralen Inhalte und Kompetenzen aufgegriffen werden.



Lebendiger DaZ-Unterricht in Winterthur © ILC, ZHAW; Fotograf: Manuel Bauer

E-DIDAKTISCHE KOMPETENZEN IN DER DAF/DAZ-AUSBILDUNG

Dem Bereich der E-Didaktik, in welchem sich die Impulse der digitalen Entwicklung widerspiegeln, kam bei der Gestaltung des Curriculums von Anfang an eine besondere und kohäsive Rolle zu: Die E-Didaktik wird einerseits als wichtiges Element im Lernbereich Didaktik thematisiert und reflektiert, andererseits wird sie als konstituierendes Merkmal des gesamten Studiengangs in allen Modulen gelebt und umgesetzt. Das ganze Curriculum des Studiengangs basiert auf dem e-didaktischen Konzept des Blended Learning¹. Der Blended-

Learning-Ansatz gründet auf dem simplen Prinzip der Integration und Verzahnung von physischen und digitalen Lernräumen mit dem Ziel, vertiefte Lernprozesse mit intensiver und gegebenenfalls individualisierter Lernbegleitung (Coaching) zu ermöglichen (Winkler / Fernando 2017). Er wirft zunächst die Frage auf, welche Phasen eines Lernprozesses durch selbständige Erarbeitung, welche durch Austausch und Zusammenarbeit und welche durch Input und ExpertInnen-Feedback erfolgen. Die Umsetzung des Blended-Learning-Konzepts auf der Ebene des gesamten Curriculums stellt sicher, dass Lehren und Lernen in jedem Modul Teil eines konsistenten Lehr-/Lernprozesses sind. Ein flexibles Rollenverständnis der Dozierenden ist dabei zentrale Voraussetzung für das Gelingen dieses Blended-Learning-Konzepts: Nur wenn Lehrpersonen nicht nur als Dozierende, sondern auch als ModeratorInnen, MentorInnen und Coaches agieren, ist der für ein solches Curriculum zielgerichtete Einsatz sämtlicher Lehr- und Lernformen möglich.

Das auf der Ebene des Curriculums implementierte Modell des Blended-Learning führt dazu, dass die Studierenden aufgrund des häufigen Wechsels zwischen Formaten (Kontaktstudium, begleitetes und autonomes Selbststudium, Coaching und Tutorat, synchron und asynchron), durch unterschiedliche Lernräume (online, vor Ort), Lernplattformen (Moodle, Mahara) und Tools eine didaktische Vielfalt erleben. Diese Erfahrungen werden im gemeinsamen Austausch aller involvierter Akteurinnen und Akteure (Studierende, modulverantwortliche Lehrpersonen, Studiengangleitung)

¹ Blended Learning bedeutet, „[...] dass Lernen mit digitalen Medien in digitalen Lernräumen ergänzt oder verbunden wird mit Lernen in Präsenzveranstaltungen. Wobei die Präsenz heute auch virtuell hergestellt werden kann, z.B. in Online-Vorlesungen, -Seminaren oder -Tutorien.“ (Arnold / Kilian / Thillosen / Zimmer 2018)

diskutiert und reflektiert. Die Studierenden sollen durch diesen Prozess des Erfahrens und Reflektierens ein Bewusstsein für die Stärken und Herausforderungen e-didaktischer Lehr-/Lern-Methoden entwickeln sowie einen selbstverständlichen Umgang mit diesen Lehr- und Lernformen, welcher grundlegend für ihre Unterrichtspraxis ist, in der Zeit des Studiums und danach.

UMSETZUNG IM CURRICULUM

Während im ersten Studienjahr die E-Didaktik vor allem auf der Ebene des Erfahrens und Reflektierens zum Tragen kommt, wird sie in den späteren Semestern sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht vertieft. In einem mediendidaktischen Modul lernen die Studierenden, wie Lehr-/Lernmaterialien zielgruppenorientiert ausgewählt und adaptiert werden, damit Autonomie und Kooperation der Lernenden gefördert werden können. In einem Projektmodul („Digitales Lernprojekt“) setzen sie sich dann mit unterschiedlichen Tools und deren Eigenschaften auseinander und entwickeln ein eigenes Konzept für digitalen Sprachunterricht. Im Fokus steht die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes digitaler Anwendungen in verschiedenen Phasen des Lehr- und Lernprozesses. Dabei wird nebst technischen Aspekten stets auf die Frage der Zweck- und Zielgruppenorientierung fokussiert. Die Studierenden sollen daraufhin sensibilisiert werden, dass Sprachlernende nicht nur über unterschiedliche Möglichkeiten in Bezug auf die technische Infrastruktur verfügen (vom Mobiltelefon als einzigem Kommunikationsmittel bis hin zum voll ausgestatteten Home-Office), son-

dern darüber hinaus je nach Bildungshintergrund, Altersstruktur, Erfahrung und Interessen auch unterschiedlich ausgeprägte ‚Digital Skills‘ mitbringen. Die Studierenden sollen nach Abschluss dieser Module in der Lage sein, für derart anspruchsvolle Unterrichtssettings didaktisch und lernpsychologisch angemessene Lösungen bereitzustellen – und inhaltlich weiterzuentwickeln.

KOMPETENZEN FÜR DIE BERUFSSTREBENDE SPRACHFÖRDERUNG IN DER DAF/DAZ-AUSBILDUNG

Bei der berufsspezifischen Sprachförderung handelt es sich nicht nur um eine bloße Verzahnung von Sprach- und Fachinhalten, sondern vielmehr um die berufliche Sozialisation durch das Erlernen und Teilen von Kommunikationsmustern einer Community of Practice (Wenger 2000), mit anderen Worten um die Aneignung von Professionswissen durch Sprache und um die Anwendung von Sprachwissen in der Profession (Konstantinidou / Opacic im Druck). Das bedeutet, dass sprachlich-kommunikative Kompetenzen in den jeweiligen Berufsfeldern eng mit fachlichem, professionellem, aber auch mit (inter)kulturellem Wissen verknüpft sind. Das folgende Beispiel soll diese Verknüpfung illustrieren:

Im Lehrgang „Pflegehelfer/in SRK“ des Schweizerischen Roten Kreuzes werden die Kursteilnehmenden dazu befähigt, im Auftrag von erfahrenen Pflegefachpersonen hilfsbedürftige Menschen zu begleiten und sie in den Lebensaktivitäten kompetent zu unterstützen². Da die Mehrheit der Kursteilnehmenden Migrantinnen und Migranten und

² Mehr Informationen unter: „Zusatzausbildung im Gesundheitswesen SRK, SRK Hilfskurs Gesundheit“, <https://www.redcross-edu.ch/de/lehrgang-pflegehelfer-srk>

neu auch vorläufig Aufgenommene und anerkannte Flüchtlinge sind, umfasst das Gesamtprogramm verschiedene ergänzende Unterstützungsangebote, die das erfolgreiche Absolvieren des Lehrgangs erleichtern sollen, darunter ein Angebot zur Förderung der berufsspezifischen Sprachkompetenz der Kursteilnehmenden.

Bei der Konzipierung des Angebots stellen sich Fragen in Bezug auf (a) das Vorgehen zur Bestimmung der relevanten berufsspezifischen Kommunikationskontexte, -inhalte und -bedürfnisse, (b) das Ausmass der Thematisierung (im Sprachunterricht) von Aspekten des professionellen Handelns und (c) die Intensität der Förderung professioneller Haltung im Sprachunterricht, (d) den Aufbau von Sprachkompetenzen im deutschsprachigen Fachunterricht: Welche Kommunikationssituationen sind prototypisch im Berufsfeld? Welches fachliche Wissen ist (für die Kursleitenden) notwendig, um Sprachhandlungsmuster realisieren zu können? Welche sind die Kommunikationsstrategien für spezifische Situationen in der Berufspraxis? Bezogen auf den deutschsprachigen Fachunterricht: Wie können Inhalte sprachsensibel vermittelt werden? (Konstantinou / Opacic im Druck).

Aus der Auseinandersetzung mit diesen Fragen ergibt sich die Notwendigkeit der Transdisziplinarität (Perrin / Kramsch 2018), die hier nicht ausschliesslich als eine Zusammenarbeit mit anderen akademischen Disziplinen, sondern als eine Zusammenarbeit mit Practitioners bzw. Berufsleuten verstanden wird. So beschreiben zum Beispiel Pflegefachpersonen prototypische Kommunikationssituationen und -strategien im Kontext der Pflege, aus denen sich Sprachhandlungen ableiten lassen, die in didaktische Szenarien zusammengefasst werden.

DaF/DaZ-Lehrende können darüber hinaus auf Aspekte der fachgerechten Kommunikation hinweisen oder die Fachinhalte bestimmen, die z. B. mithilfe von Lesestrategien erarbeitet werden können.

Die Fähigkeit zur transdisziplinären Arbeit stellt deshalb eine wichtige Kompetenz von angehenden DaF/DaZ-Lehrpersonen dar, die im Bereich berufsspezifische Sprachförderung arbeiten möchten. Sie lässt sich wie folgt beschreiben. DaF/DaZ-Lehrpersonen

- sind sich der Notwendigkeit der transdisziplinären Arbeit im Kontext der berufsspezifischen Sprachförderung bewusst;
- setzen geeignete Methoden zur Bedarfs- und Bedürfnisermittlung ein, dabei involvieren sie Practitioners und Fachexpertinnen;
- können aus Beschreibungen von berufsspezifischen Situationen Sprachhandlungen ableiten und diese in didaktische Szenarien bündeln;
- unterstützen Berufskundelehrpersonen bei der sensiblen Vermittlung von Fachinhalten und entwickeln dazu geeignetes Lehr-/Lernmaterial.

Im Rahmen der Transdisziplinarität sind ferner Kompetenzen relevant, die sich auf Fachsprachen, deren Merkmale, Gebrauch und Erwerb beziehen. DaF/DaZ-Lehrpersonen.

- verstehen und reflektieren die Unterschiede in den Fachkulturen; sie verstehen fachliches Wissen als spezielle Form des Wissens;
- können den Fachsprachengebrauch in verschiedenen Kommunikationskontexten analysieren

und auf Verständlichkeit hin evaluieren;

- setzen sich mit Formen und Konzepten des Fachsprachenerwerbs auseinander;
- entwickeln Konzepte für den Gebrauch von Fachsprachen in inter- und multidisziplinären Kontexten.

UMSETZUNG IM CURRICULUM

Das Curriculum des neuen Bachelorstudiengangs an der ZHAW legt den Schwerpunkt auf den zielgerichteten Aufbau der oben dargelegten Kompetenzen.

Im Bereich berufsspezifische Sprachförderung erfolgt die Förderung der Kompetenzen vor allem in Pflicht- und Wahlpflichtmodulen des letzten Studienjahrs:

Im Modul „Fachsprachen“ des Lernbereichs Linguistik werden Merkmale, Gebrauch und Erwerb von Fachsprachen behandelt, wobei die Bedeutung von Fachsprachen für die domänenspezifische Kommunikation und den berufsorientierten Sprach- und Kommunikationsunterricht aufgezeigt wird. Das in diesem Modul erworbene Wissen wird in den Modulen „Deutsch for Special Purposes“ (Lernbereich Didaktik) sowie im Modul „Berufsorientierte Sprachförderung“ (Wahlpflichtmodul) angewandt: „Deutsch for Special Purposes“ behandelt Konzepte der berufsorientierten Sprachförderung sowie Sprachförderkonzepte für spezifische Zielgruppen und/oder für spezifische Zwecke (Deutsch für Ärzte, Deutsch für Eltern, Deutsch für Eco- oder Health-Literacy etc.). Diese Konzepte werden auf ihren Transfer in die Praxis hin reflektiert. Im Modul „Berufsorientierte Sprachförderung“

erlernen Studierende methodisch-didaktische Konzepte der berufsspezifischen Sprachförderung sowie des sprachsensiblen Fachunterrichts im Bereich der beruflichen Bildung und reflektieren deren Umsetzung.

Weiter thematisiert das Modul „Interkulturelle Kommunikation im professionellen Kontext“ (Wahlpflichtmodul) Modelle der interkulturellen Kommunikation und fördert interkulturelle kommunikative Handlungskompetenz und somit einen bewussten und sicheren Umgang mit beruflichen Kommunikationssituationen im Kontext von Diversität: einerseits durch Reflexion auch über die eigene kulturelle Sozialisierung, andererseits durch übungsbasiertes Mitgestalten von Handlungssituationen im interkulturellen Kontext. Die Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Sprachförderung erfolgt auch im Lernbereich Praxis. In jedem Semester absolvieren die Studierenden ein Praxismodul, in dem sie Einblick in die verschiedenen Kursformate und Zielgruppen im Bereich DaZ in der Schweiz erhalten. Durch Hospitationen (1. Semester) und Unterrichtsassistenzen (2. Semester) an kleineren und grösseren Sprachförderungsinstitutionen der Deutschschweiz lernen sie im ersten Studienjahr berufsspezifische Kursformate kennen (z. B. Deutschkurs für Personal im Gesundheitswesen; Kommunikationskompetenzen für IngenieurInnen). Gleichzeitig werden sie durch Einsätze in Sprachkursen, die nicht spezifisch auf eine Berufsgruppe ausgerichtet sind, dafür sensibilisiert, individuelle und berufsspezifische Anliegen der Teilnehmenden zu erkennen und als Lehrperson im Unterricht angemessen darauf zu reagieren. Im Modul Unterrichtsprojekt (Semester 3) werden die Studierenden mit dem Konzept des szenariobasierten

Sprachunterrichts vertraut gemacht und entwickeln eine eigene Unterrichtseinheit, die auf eine spezifische Zielgruppe und/oder beruflichen Domäne (z. B. Kommunikation im Bauwesen) ausgerichtet ist. Im vierten Semester absolvieren die Studierenden ein halbjähriges Praktikum³ in einer Sprachförderungsinstitution und erhalten durch aktive Mitwirkung in verschiedenen Bereichen der Institution Einblick in die institutionellen administrativen, finanziellen und politischen Zusammenhänge, die für den Bereich der berufsorientierten Sprachförderung zentral sind.



Momente aus einem Deutschkurs für Personal im Gesundheitswesen © ILC, ZHAW; Fotograf: Manuel Bauer

ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

Megatrends wie Mobilität und Digitalisierung verändern und prägen das Fach des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache und werden das aufgrund der ihnen inhärenten Dynamik auch weiterhin tun.

In diesem Sinn wird erwartet, dass Ausbildungscurricula im Bereich DaF/DaZ, die Studierende für den globalen Arbeitsmarkt angemessen vorbereiten

wollen, auf gesellschaftliche Entwicklungen agil reagieren, indem sie diese aufgreifen und deren Konsequenzen für das jeweilige Berufsprofil reflektieren. Über die Ebene einer agilen Reaktion hinaus soll hier die Frage gestellt werden, inwieweit und in welcher Form Curricula ihrerseits Entwicklungen antizipieren, erst recht aber auch mitprägen oder ihnen entgegenwirken sollen.

Im Bachelor Studiengang „Sprachliche Integration – DaF/DaZ“ setzen wir in diesem Zusammenhang den Fokus auf das Stärken von Haltungen wie Flexibilität und Offenheit gegenüber unterschiedlichen Herangehensweisen, Zugängen und Disziplinen. Diese Haltungen ermöglichen den Studierenden, gesellschaftliche Entwicklungen selbstbewusst anzugehen und – nicht zuletzt – diese auch mitzugestalten.

Im Kontext der Digitalisierung etwa wird der menschliche Mehrwert thematisiert und es werden Dimensionen erörtert, an denen dieser Mehrwert gemessen werden kann. Die Beurteilung des Mehrwerts soll sich dabei an einer wertebasierten Effizienz orientieren, die nicht nur die Kosten- und Nutzenmaximierung im Sinn der Wirtschaftlichkeit berücksichtigt, sondern auch die Wirksamkeit von Prozessen auf den Menschen und die Gesellschaft als Ganzes mitberücksichtigt. Im Kontext der beruflichen Sprachförderung wird reflektiert, wie nicht nur die Eingliederung in den Arbeitsmarkt erreicht werden kann, vielmehr auch die Weiterentwicklung der einzelnen Person im Sinn einer Ressourcenorientierung und Potentialförderung in diese Zielsetzung eingebunden werden. ■

³ Wahlweise können die Studierenden auch ein Studium- und Praktikumssemester im Ausland absolvieren. InteressentInnen an einer diesbezüglichen Kooperation finden Informationen auf unserer Webseite: <https://www.zhaw.ch/de/linguistik/studium/bachelor-sprachliche-integration/>

REFERENZEN

- ALTE / Council of Europe (2019): *Linguistic Integration of Adult Migrants: Requirements and Learning Opportunities for Migrants*. Strassbourg: Council of Europe.
- Arnold, Patricia / Kilian, Lars / Thilloßen, Anne / Zimmer, Gerhard (2018): *Handbuch E-Learning*. Bielefeld, Bertelsmann: UTB.
- Flubacher, Mi-Cha / De Cillia, Rudolf in Zusammenarbeit mit Daase, Andrea / Debiassi, Verena / Demmig, Silvia / Erdmeier, Rolf / Kloyber, Christian / Konstantinidou, Liana / Rizzo, Rosa-Maria / Schleiss, Myriam & Schmölder Eibinger, Sabine (2017): *DaZ im Kontext sozialer Integration in den deutschsprachigen Ländern: Berufliche Aus- und Weiterbildung im Fokus*. IDT 2017. Fribourg. Download https://www.idt-2017.ch/images/03_fachprogramm/02_sig/Bericht__SIG-AG_1_2_IDT2017_def.pdf
- Konstantinidou, Liana / Opacic, Aleksandra (im Druck): Sprachbedarf und berufsspezifische Sprachförderung in der Pflege Methodische Ansätze für eine kontinuierliche Sprachbegleitung. Sprache im Beruf Kommunikation in der Aus- und Weiterbildung – Forschung und Praxis 2.
- Konstantinidou, Liana / Stadler, Ursula (2020): Taking risks in applied Linguistics: a novel curriculum in the field of language and integration. In: Cunningham, Clare / Hall, Christopher (Hrsg.): *Vulnerabilities, Challenges and Risks in Applied Linguistics*. Bristol.
- Krumm, Hans-Jürgen / Riemer, Claudia (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/ HSK, Bd. 2) (1340–1351) Berlin/New York: de Gruyter.
- Perrin, Daniel / Kramsch, Clare (2018): Transdisciplinarity in applied linguistics: introduction to the special issue. *AILA Review* 31(1), 1–13.
- Sierocka, Halina (2018): Linguistic Integration of Adult Migrants in the Era of the Migration Crisis. In Kuzelewska, Elzbieta / Weatherburn Amy & Kloza, Dariusz (eds.): *Irregular Migration as a Challenge for Democracy* (257–275). Cambridge: Intersentia.
- Tafazoli, Dara / Romero, Margarida (2016): *Multiculturalism and Technology-Enhanced Language Learning*. IGI Global.
- Wenger, Etienne (2000): *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York.
- Weinert, Franz (2001): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Winkler, Oliver / Fernando, Daniela (2017): Kommunikationsunterricht im Ingenieurstudium – Quo Vadis? In: Kleinberger, Ulla / Perrin, Daniel (Hrsg.): *Doing applied linguistics. Enabling transdisciplinary communication*. Berlin, de Gruyter. <https://doi.org/10.21256/zhaw-4100>

LIANA KONSTANTINIDOU IST PROFESSORIN FÜR DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE AN DER ZÜRCHER HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN UND CO-LEITERIN DES INSTITUTE OF LANGUAGE COMPETENCE. IHRE FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE SIND DIE SCHREIBFÖRDERUNG UND -DIAGNOSE IN DER BERUFSBILDUNG SOWIE DIE SPRACHFÖRDERUNG IM INTEGRATIONSBEREICH. **URSULA STADLER** IST CO-LEITERIN DES INSTITUTE OF LANGUAGE COMPETENCE UND LEHRT IN MODULEN DES BACHELORSTUDIENGANGS SPRACHLICHE INTEGRATION DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE UND HAT MEHRERE JAHRE AUF VERSCHIEDENEN STUFEN DER VOLKSSCHULE UND IM INTERNATIONALEN HOCHSCHULKONTEXT UNTERRICHTET SOWIE IN INTERNATIONALEN PROJEKTEN DER SPRACHFÖRDERUNG (PAKISTAN) MITGEWIRKT. **OLIVER WINKLER** IST DOZENT UND CO-STUDIENGANGLEITER DES BACHELORSTUDIENGANGS SPRACHLICHE INTEGRATION – DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE AN DER ZÜRCHER HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN. ARBEITSSCHWERPUNKTE IN DEN BEREICHEN DER ANGEWANDTEN GESPRÄCHSFORSCHUNG UND FÖRDERUNG DOMÄNENSPEZIFISCHER KOMMUNIKATION, MEHRJÄHRIGE ERFAHRUNG IN DER ENTWICKLUNG UND IMPLEMENTIERUNG E-DIDAKTISCHER KONZEPTE IN DER TERTIÄRAUSBILDUNG.

Die Leistungen der Deutschlehrenden und die gesellschaftliche Reaktion darauf während der Corona-Krise: ein Bericht aus Griechenland

KONSTANTINA PLIATSIKA

DAS SCHULJAHR 2019-2020

Wer hätte sich jemals vorstellen können, dass unsere Generation von einer Pandemie mit unterschiedlichsten Auswirkungen heimgesucht würde? Die Covid-19-Krise hat, wie die ganze Welt, auch Griechenland betroffen. Und dabei, wie bei allen Ländern, nicht nur die Ebenen Politik, Gesundheitswesen und Wirtschaft, vielmehr das ganze Gesellschaftssystem und insbesondere auch dessen Kern, den Bildungsbereich. Mit dem verordneten Lockdown mussten sich Lehrende und Lernende in allen Ländern auf eine ganz neue Situation einstellen, über Nacht hatten sie sich mit den digitalen Medien auseinanderzusetzen: Unterricht ohne physische Begegnung im Schulzimmer, stattdessen digitaler Unterricht am Bildschirm.

In Griechenland ergaben sich durch diese Umstellung nicht wenige Probleme. Viele SchülerInnen und auch LehrerInnen fanden, jedenfalls anfänglich, nur schwer oder gar keinen Zugang zu der nun erforderlichen Vermittlungsweise. Entweder verfügten sie über keinen passenden Computer samt funktionierendem Internetanschluss, oder es mussten sich zu viele Mitglieder einer Familie den oft einzigen Rechner teilen, eine Tatsache, die auch

dadurch erschwert wurde, dass den Eltern Smart-Working verordnet wurde. Zu diesen Problemen trat erschwerend hinzu, dass die den Lehrenden zur Verfügung gestellten Plattformen des Bildungsministeriums anfänglich nicht genügend Speicherkapazität boten. Bis diese erweitert wurden, mussten die Lehrenden sich mit reichlich Geduld bewaffnen. Viele von ihnen verbrachten von Mitternacht bis spät in den Morgen ihre Lebenszeit vor dem Computer, da sie nach der anfänglich meist ziemlich zeitaufwändigen Weise, den neuen Online-Unterricht vorzubereiten, noch ein gutes Quentchen Zeit einsetzen mussten, um ihren Unterrichtsstoff auf die Plattform zu laden. Nicht alle KollegInnen hatten (und haben) eine gute Beziehung zum Computer oder zu Plattformen – und das gilt gewiss nicht nur für diejenigen, die kurz vor der Rente stehen. Hinzu kam erschwerend, dass die Lehrenden sich überwiegend allein gelassen fühlten und vor der eigentlichen Unterrichtsplanung erst einmal selbst herausfinden mussten, wie bestimmte Programme und Plattformen funktionieren.

Was im Rahmen dieser schwierigen Situation aber schon an dieser Stelle erwähnt werden muss, ist Folgendes: Die Deutschlehrenden in unserem Land

sind ihren KollegInnen aus den anderen Fächern in Hinsicht auf Neuerungen in der Regel einen Schritt voraus. Dies hat zum einen mit der Tatsache zu tun, dass sie Fortbildungsseminare angeboten erhalten und an diesen teilnehmen – aber nicht nur. Da Deutsch in die Gruppe der Wahlpflichtfächer gehört, müssen Deutschunterrichtende zum anderen jedes Schuljahr regelrecht um neue SchülerInnen kämpfen und dabei gleichzeitig, um ihr Stundenbudget zu erreichen, an mehreren Schulen unterrichten. Um diesen Anforderungen bestmöglich nachkommen zu können, haben sie schon länger Gruppen in den Sozialmedien gebildet, dabei Ideen, Tools und selbsterstelltes Lehrmaterial online ausgetauscht. Auf diese Weise waren sie zu Beginn der Umstellung schon mit dem neuen digitalen Unterrichtsmedium vertraut, auf jeden Fall bis zu einem gewissen Maße, und hatten zudem gelernt, wie man sich online als Gruppe organisieren kann.

Einige Wochen nach Beginn des Lockdowns, im Mai dieses Jahres, wurden dann für Deutschlehrende erste spezifische Seminare abgehalten, in denen Einsatzmöglichkeiten der Plattformen und Wege für guten Online-Unterricht präsentiert wurden. Es war vor allem der Panhellenische Deutschlehrerverband, der mit Hilfe von Schulbuchverlagen für Deutsch und dem Verein Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) den DeutschlehrerInnen Seminare anzubieten begann. Fast gleichzeitig erreichte aber auch das entsprechende Bildungsangebot des Goethe-Instituts in Zusammenarbeit mit dem griechischen Institut für Bildungspolitik die Deutschlehrenden. Unterstützt wurden diese Angebote zudem durch Sendungen für Deutsch im Bildungsfernsehen, die allerdings insgesamt eher spärlich abgehalten wurden.

DIE PROBLEMATISCHE HALTUNG DER GESELLSCHAFT

Wurde auf diese Weise die Umstellung insbesondere für die Deutschlehrenden erleichtert, so verblieben doch die Probleme insgesamt im Lande bestehen. Als hätten diese nicht ausgereicht, kam noch die problematische Haltung der Gesellschaft erschwerend hinzu. Es waren vor allem die Medien, die sich auf eine völlig unverständliche Weise in eine Haltung gegen die Schulen begaben. Journalisten schrieben, die Lehrenden sollten keinen Lohn erhalten, beziehungsweise ihr Lohn sollte gekürzt werden, da sie ab dem Lockdown anscheinend keine Leistungen mehr erbracht und sich nicht mit dem Fernunterricht beschäftigt hätten. In Extremfällen wurden Lehrende von der Presse sogar als Faulenzer bezeichnet. Zum Glück haben die Medien es letztendlich aber nicht geschafft, die Gesellschaft dauerhaft gegen die Lehrenden aufzuhetzen: Die SchullektorInnen und der größte Teil der Eltern stellten sich unterstützend auf ihre Seite und erkannten ihre Leistungen und Bemühungen an. Entscheidend in dieser medialen Schlammschlacht war zuletzt auch die anerkennende Unterstützung von Seiten der Bildungsministerin.

Nach dem Aufheben des Lockdowns wurden die Schulen stufenweise wieder für die Sekundarstufe I (Mitte Mai) und bald darauf II (Ende Mai) geöffnet. Es wurden keine Prüfungen abgelegt, außer den Einstiegsprüfungen im Juli für die Universitäten. Als die SchülerInnen im späten Frühjahr endlich wieder ihre Klassenräume betreten durften, brachte diese Eröffnung bei aller Erleichterung gleichzeitig auch eine Reihe von Organisationshürden mit sich. Die Hälfte der SchülerInnen besuchte die Schule

an einem Tag, die andere Hälfte am nächsten Tag. Die Höchstzahl im Klassenraum, unter normalen Umständen 25, wurde auf 15 Lernende festgesetzt. Diese Aufteilung war gut zu meistern, es stellte sich aber bald ein anderes Problem heraus: Leider wurde der Schulbesuch nicht verpflichtend angeordnet. Für ein Wegbleiben genügte eine Bescheinigung von den Eltern, ein Familienmitglied gehöre einer Covid-gefährdeten Gruppe an. Die Folge war ein Wegbleiben vieler Lernenden – eine Tatsache, die nicht zuletzt auch zu großen Auseinandersetzungen mit der Regierung führte.

Der Unterricht sollte online ausgestrahlt werden, damit die Lernenden, die nicht zur Schule kamen, ihn nicht verpassen würden. Die Lehrenden und viele Eltern waren dagegen und begründeten ihre Haltung vor allem mit der Sorge um die Privatschutzdaten der SchülerInnen. Die Medien versuchten daraufhin erneut, die Gesellschaft gegen die Lehrkräfte aufzubringen. Dieses Mal erhielten sie Unterstützung auch von Seiten einiger Politiker. Das Argument der Presse lautete, die Lehrenden befürchteten, sich der Kritik ihrem Unterricht gegenüber auszusetzen.

Diese Tatsache, verbunden aber vor allem mit der neuen Bildungsreform, die die Regierung mitten in der Corona-Krise ins Plenum des Parlaments gebracht hatte, führte dazu, dass die Lehrenden im Juni 2020 vor dem griechischen Parlament in Athen streikten.

Dieser Streik wurde auch vom Panhellenischen Deutschlehrerverband mitgetragen, obwohl das Fach Deutsch eigentlich von der Bildungsreform



Lehrende protestieren im Juni 2020 gegen die Bildungsreform vor dem griechischen Parlament in Athen © fourtounis.gr

profitieren kann. Deutsch soll ab September 2020 in der Sekundarstufe auch in der 10.-12. Klasse angeboten werden, als Wahlpflichtfach zusammen mit Französisch. Leider aber nur zwei Stunden in der 10. und eine Stunde in der 11. Klasse: Nicht genug, um die deutsche Sprache ordentlich zu erlernen¹. Andere Fächer, wie Musik und Kunst, wurden dagegen vom Stundenplan verbannt. Bis jetzt war Deutsch ein Wahlfach unter anderen Fächern gewesen, das selten gewählt wurde. Dafür standen für das Gymnasium teilweise aber mehr Stunden auf dem Stundenplan. Ob Deutsch wirklich von der Rolle als Wahlpflichtfach profitiert, wird sich am Ende des neuen Schuljahrs zeigen.



„Das monströse Gesetz soll nicht abgestimmt werden“: Plakatschrift der Streikenden © prologos.gr

¹ Bis jetzt wird Deutsch als Wahlfach mit je zwei Wochenstunden in der 5.-6. Klasse der Grundschule angeboten. Danach drei Jahre im Gymnasium, 7.-9. Klasse, mit ebenfalls zwei Wochenstunden, und ab September 2020 im Lyzeum, 10.-11. Klasse.

Es wird sich auch zeigen, ob mehr DeutschlehrerInnen dafür angestellt werden, und ob sich die Arbeitsmöglichkeiten für die deutsche Sprache in Griechenland ändern wird: hoffentlich zum Besseren.

DEUTSCHLERNEN IN GRIECHENLAND SEIT UND NACH CORONA

In der Corona-Krise haben die Deutschlehrenden, wie eingangs dargestellt, nicht mit der Vermittlung ihres Fachs aufgehört. Sie haben den Unterricht übergangslos online fortgesetzt. Wie sieht es im Erwachsenenbereich aus? In diesem, d. h. in den Sprachschulen auf dem freien Markt, hat die Zahl der Einschreibungen eine enorme Steigerung erfahren. Der Lockdown erhöhte diese Zahlen noch; er bot vielen an der deutschen Sprache Interessierten die Zeit und Gelegenheit, diese zu erlernen oder ihre Kenntnisse aufzufrischen. Die Suche nach Beschäftigung in den deutschsprachigen Ländern hält seit Jahren ununterbrochen an. Dieses Interesse betrifft unterschiedliche Bereiche, darunter den Gesundheitssektor (ÄrztInnen, KrankenpflegerInnen), die Industrie, das Gaststättengewerbe usw. Die Corona-Krise verlangsamt zwar die Reisen in andere Länder, vermag aber die globale Bewegungstendenz voraussichtlich nicht aufzuheben.

Zu hoffen bleibt, dass DeutschlehrerInnen auch in Zukunft die anerkennende Unterstützung für ihren Beruf von Seiten der Gesellschaft erhalten. Deutsch zu lernen gibt den SchülerInnen gute Zukunftschancen auf dem Arbeitsmarkt. Dies gilt

nicht nur für die AbsolventInnen der Deutschen Schulen in Athen und Thessaloniki, die mit dem deutschen Abitur übergangslos in Deutschland studieren können. Es gilt auch nicht nur für die AbsolventInnen der zahlreichen Privatschulen, in denen Deutsch angeboten wird. Es gilt vielmehr für alle SchülerInnen und für alle Schultypen, insbesondere auch die öffentlich-staatlichen.

Die deutschlernenden GriechInnen lassen sich in zwei Gruppen aufteilen:

Schulkinder als Deutschlernende: Bereits früh im Schulalter fangen viele Kinder und Jugendliche an, die deutsche Sprache zu erlernen. Seit 2006 wird ihnen Deutsch in der öffentlichen Schule bereits ab der 5. Klasse der Grundschule angeboten. Zunehmend mehr SchülerInnen wählen Deutsch als ihre zweite Fremdsprache². Was hier aber noch zu verbessern wäre, ist das Stundenbudget. Dieses ist im Moment noch zu niedrig und erfordert dadurch, falls Lernende ein höheres Niveau erreichen wollen, die Ergänzung durch den Besuch der Kurse in einem der Goethe-Institute oder der zahlreichen privaten Sprachschulen.

Erwachsene als Deutschlernende: Die meisten Deutschlernenden in Griechenland sind Erwachsene. Das Motiv für das Erlernen der deutschen Sprache in diesem Lebensabschnitt ist fast immer die Suche nach Ausbildungsplätzen oder Arbeitsplätzen in den deutschsprachigen Ländern. Seit dem Beginn der griechischen Finanzkrise ist die Anzahl der

² Ein vergleichender Blick in die beiden letzten Datenerhebungen zu Deutsch als Fremdsprache des Auswärtigen Amtes zeigt, dass die Anzahl der DaF-Lernenden im Schulbereich eine entschieden steigende Tendenz aufweist. Den 236.142 Schülerinnen und Schülern von 2015 stehen 254.302 im Jahr 2020 gegenüber: ein Zuwachs von insgesamt 18.160 DaF-Lernenden an den Schulen Griechenlands. Im Erwachsenenbereich hat sich in den entsprechenden fünf Jahren die Anzahl der DaF-Lernenden an den Goethe-Instituten sogar fast verdoppelt: waren es 2015 noch 1.689, so betrug im Jahr 2020 ihre Anzahl stolze 3.306 (die Zahlen der Universitätsebene liegen nur für 2015 vor, nicht für 2020; ebenso für den weiteren Erwachsenenbereich).

Vgl. <https://www.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschlerner-weltweit.pdf>, S. 8

<https://www.dw.com/downloads/29827615/statistik-2020-deutschlerner-weltweit.pdf>, S. 13.

Deutschlernenden im Erwachsenenektor noch einmal enorm gestiegen.

Die deutsche Sprache ist aber nicht nur wichtig, wenn man plant, seinen Lebensmittelpunkt zu verändern. Es gibt vielmehr auch deutsche Firmen und Betriebe in Griechenland, die deutschsprachige MitarbeiterInnen suchen. Durch Deutschkenntnisse kann man seine beruflichen Perspektiven zudem im Bereich der Touristik in Griechenland erweitern.

Inzwischen aber sind alle Lehrenden und Lernenden

je nach Corona-Situation in der Schule oder vor dem Computer anzutreffen, mit Masken oder mit neuen Online-Unterrichtstools – auf jeden Fall mit unverminderter Hoffnung auf eine gute Zukunft der griechischen DaF-Welt und der unvermindert guten Beziehungen zu den deutschsprachigen Ländern. ■

KONSTANTINA PLIATSIKA ARBEITET SEIT 2008 ALS DAF-LEHRERIN IM ÖFFENTLICHEN DIENST UND UNTERRICHTET DERZEIT AN FÜNF GRUNDSCHULEN IN ATTIKA. SEIT DEZEMBER 2019 IST SIE DIE PRÄSIDENTIN DES GRIECHISCHEN DEUTSCHLEHRERVERBANDES (PDV).

Schule 47, Lipezk: Wir versuchen, die Grenzen des Faches Deutsch zu verschieben

IGOR KATASSONOW

Im vorliegenden Beitrag werden die unterschiedlichen Wege aufgezeigt, durch die in einer Schule einer mittelgroßen Stadt in Russland das Deutschlernen über die natürlichen Begrenzungen, die ein ausschließlicher Unterricht im Klassenraum mit sich bringen kann, hinausgeführt wird. Dabei stellt sich jeweils die Frage, ob die vorgestellten Aktivitäten und Projekte zukünftig auch online durchgeführt werden können. Aber zuvor einige einführende Informationen über die Ausgangssituation.

In der Schule Nr. 47 der russischen Stadt Lipezk¹ wird Deutsch als erste und als zweite Fremdsprache unterrichtet. Zusammen mit dem in Russland weit verbreiteten pädagogischen und methodischen Kompendium unter der Leitung von Inessa Bim *Deutsch. Die ersten Schritte* werden in unserer Schule die Unterrichtsmaterialien *Mosaik* von Natalja Galskowa, *Wunderkinder Plus* zum Erlernen von Deutsch als erster Fremdsprache und *Horizonte* für dasjenige als zweiter Fremdsprache verwendet. Relativ neue Unterrichtsmaterialien wurden von internationalen Autorentams erstellt, die Unterrichtsmaterialien *Horizonte* sind ein Gemeinschaftsprojekt des russischen Verlags

Prosveschtschenie und des deutschen Verlags Cornelsen, dessen Unterrichtsmaterialien nicht nur in Deutschland, sondern in der ganzen Welt gefragt sind.

Wenn die SchülerInnen Deutsch mit diesen Unterrichtsmaterialien erlernen, werden sie gleichzeitig auch mit den fachspezifischen Wegen der elektronischen Kommunikation (Chat, Blog, E-Mail usw.) vertraut gemacht: Die Wege für eine zielgerichtete Kommunikation auf Deutsch über ausgewählte neue Medien werden ihnen dabei vermittelt. Was aber gleichzeitig in unserer schnelllebigen Gegenwart für die Lehrenden bestehen bleibt, ist die Notwendigkeit einer ständigen inhaltlichen Aktualisierung und Ergänzung der verwendeten Lehrbücher, auch der besten darunter. Hier sind es die neuen Technologien, die zahlreiche Möglichkeiten für ein interessantes und qualitativ hochwertiges Vermitteln und Erlernen der deutschen Sprache bieten. Das Internet ermöglicht es, die für einen attraktiven Unterricht erforderlichen neuesten Informationen zu erhalten: aktuelle Nachrichten aus den deutschsprachigen Ländern, Mitteilungen aus aller Welt, authentische regionale Materialien. Die Internetebene ist zudem verbunden mit den

¹Lipezk, Hauptstadt der Oblast Lipezk und etwas über eine halbe Million Einwohner, liegt rund 375 km südöstlich von Moskau im Oka-Don-Becken am Fluss Woronesch.

Möglichkeiten der Live-Kommunikation in der Zielsprache zu sehen, mit Möglichkeiten für Training und Festigung der unterschiedlichen Sprachkompetenzen. Unsere Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer benutzen eine große Anzahl ausgewählter Internetressourcen, um den Unterricht modern und effektiv zu gestalten.

Die Informationen, die sie für ihren Unterricht benötigen, finden sie unter anderem auf folgenden Websites: Goethe-Institut Moskau (<https://www.goethe.de/ins/ru/de/index.html>), Interregionaler Verband der Lehrerinnen und Lehrer der deutschen Sprache der Russischen Föderation (<http://dlv-rus.ru/>), Vereinigung der Lehrerinnen und Lehrer der Region Lipezk (<https://katassonow8.wixsite.com/sprache-ru>), Russische Elektronische Schule (<https://resh.edu.ru/>), Deutsche Welle (<https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/>), Europäisches Netzwerk für DaF (<https://www.daf-netzwerk.org>), Deutschland-Panorama mit Rundumansichten der beliebtesten Sehenswürdigkeiten (www.deutschland-panorama.de), Forum Deutsch als Fremdsprache des Instituts für Internationale Kommunikation/IKK (<https://www.deutsch-als-fremdsprache.de/>). Auch Websites der renommierten Verlage für DaF (z.B. www.hueber.de, www.langenscheid.de) und landeskundliche Seiten auf www.youtube bilden wertvolle Quellen für die aktualisierende Integration der Lehrwerke.

Die aus diesen (und weiteren) Websites ausgewählten Materialien können die Lehrenden mit Hilfe von PowerPoint-Präsentationen oder mit verschiedenen Funktionen der interaktiven Whiteboard-Software ActivInspire klar, verständlich und vor allem auch einprägsam gestalten. Ein schneller Test der Schülerkenntnisse wird durch das MyTest-Programm und

die Plickers-Anwendung unterstützt.

Die folgenden Programme ermöglichen unseren Lehrenden die Vorbereitung kreativer und individueller Lernaufgaben: Assoziatives Array (AnswerGarden-Programm), Ver- und Entschlüsselung von Informationen (QR-Coder), Erstellen von Kreuzworträtseln (xwordsgenerator), Vorbereiten von unterschiedlichen Quiz-Formen (puzzlecards.de/quiz), Verwendung vorgefertigter Arbeitsblätter (suchsel.net), Self-Service-Arbeitsblätter (lingofox.dw.com).



Regionalfestival der deutschen Sprache „Mit Deutsch kannst du mehr!“ © Igor Katassonow

Das Zusammenspiel von Unterrichtszeit, Lehrplänen und, bei Präsenzunterricht, geeigneten Räumen mit technischer Einrichtung stellt jedoch eine gewisse Begrenzung dar und ermöglicht nicht immer die vollständige Umsetzung dieser Aufgabe. Hier eröffnen sich gerade seit der Corona-Krise ganz neue Möglichkeiten des Online-Lernens. Die Lehrenden verfolgen hier unter anderem die Zielsetzung, sinnvolle Online-Rechercheaufgaben zur deutschen Sprache und Kultur an die Klasse zu verteilen und diese gemeinsam zu besprechen. Wichtig ist es zudem immer, den eigentlichen Unterrichtskern für DaF durch weitere inner- und außerschulische Aktivitäten zu ergänzen.



Das Lernen am Bildschirm wird zunehmen © Igor Katassonow

WEITERE INNER- UND AUSSERSCHULISCHE AKTIVITÄTEN

Neben dem eigentlichen Unterrichtskern, in Präsenz oder online, bilden weitere inner- und außerschulische Aktivitäten eine hohe Motivation und gleichzeitig unverzichtbare Hilfe beim Erlernen der Fremdsprache. Die Hauptaufgabe der Lehrenden bei der Organisation solcher Aktivitäten ist es, die Lernenden darin zu fördern, eine Fremdsprache als Instrument zum Verständnis der Welt zu betrachten und als Mittel zur interkulturellen Kommunikation und Selbstverwirklichung in einem multikulturellen Raum einzusetzen. Um diese Zielsetzung zu erreichen, können die Ressourcen der wissenschaftlichen Tätigkeit, der Projektarbeit und verschiedener kreativer Aktivitäten genutzt werden.

Die Schule Nr. 47 realisiert die folgenden Formen der Organisation außerschulischer Aktivität:

„DEUTSCH FÜR KLEINE ENTDECKER“

Hier wird die deutsche Sprache in den Klassen 4-5 eingesetzt. Der Unterricht basiert auf fachsprachenintegriertem Fremdsprachenunterricht (CLIL) und ermöglicht, die Inhalte mehrerer Schuldisziplinen (Fremdsprache, Naturkunde, Werken) zu integrieren. Dieses vom Goethe-Institut initiierte Projekt wird in unserer Schule erfolgreich umgesetzt, wobei wir auch die Projektdurchführungen in anderen Schulen der Region koordinieren.

Der Unterricht ist ein Treffen eines Experimentatorclubs, bei dem die Schülerinnen und Schüler Hypothesen formulieren, Experimente zu den Themen „Luft“, „Wasser“, „Ton“ planen und durchführen, ihre Beobachtungen aufzeichnen, Schlussfolgerungen ziehen und nach Erklärungen für die Ergebnisse suchen. So konstruieren die SchülerInnen ein Bild von der Welt, und der Lehrende begleitet sie dabei. Um eine Erfolgssituation zu schaffen, sind die wichtigsten Wahrnehmungskanäle beteiligt: visuell (Video, Präsentationen, visuelles Material, visuelle Experimente), auditorisch (Audio, Geräusche von Objekten und Phänomenen, Sprache des Lehrers), motorisch (Spiele im Freien).

Eine wichtige Rolle spielt das kooperative Lernen: Die Lernenden lösen kognitive Probleme paarweise oder in kleinen Gruppen und erhalten so die Möglichkeit, voneinander und miteinander zu lernen. Alle führen ihr eigenes Forschungstagebuch („Mein Forscherbuch“). Nach dem Kurs wird ein interaktives Mini-Museum für unterhaltsame Wissenschaften vorgestellt, das von den SchülerInnen erstellt wird.



Schülerinnen und Schüler nehmen an den beliebten Spielwettbewerben teil © Igor Katassonow

TEILNAHME VON SCHULKINDERN AN:

- Olympiaden: Allrussische Olympiade für SchülerInnen in deutscher Sprache auf schulischer, kommunaler und regionaler Ebene,
- Wettbewerben: „Tolles Diktat“, Wettbewerbe und Veranstaltungen des Goethe-Instituts unter ihnen „Kulturbrücke: Russland und Deutschland“, die regionale Sprachmeisterschaft „New Amici“ - „Deutsch spielend lernen“, Wettbewerbe der staatlichen pädagogischen Universität Lipezk,
- Pilotprojekten des Goethe-Instituts: „Deutsch für junge Forscher“, „Kinderuni“,
- Sprachkursen und Sprachferien der Schule für begabte Kinder, eine „Strategie“ der Region Lipezk,
- Fremdsprachkonferenzen,
- Veranstaltungen zur deutschen Sprache und Kultur: Tage der deutsch-russischen Kultur in Lipezk, Regionalfestival der deutschen Sprache „Mit Deutsch kannst du mehr!“,
- Traditionen und Feste: gemeinsames Feiern von Weihnachten, Ostern usw.

Bei manchen dieser Projekte und Veranstaltungen verläuft derzeit ein Übergang von der Präsenz- in die Online-Form, einige müssen auf die Zeit nach der Covid-Krise verschoben werden.



Tage der deutsch-russischen Kultur in Lipezk © Igor Katassonow

„FACHMETHODISCHER TAG“

Erwähnenswert ist zudem der jährlich an unserer Schule stattfindende fachmethodische Tag, der Fremdsprachen gewidmet ist und auf den sich die Schulkinder mit großer Ungeduld freuen. Eine Besonderheit dieses Tages besteht darin, dass das Programm reichhaltig, abwechslungsreich und interessant ist. Vor dem Beginn des Unterrichts kann man in der Halle der Schule Musik, Videoclips und Videopräsentationen aus dem Ausland genießen, an einem Quiz teilnehmen und ein Souvenir oder einen süßen Preis erhalten. Tagsüber können SchülerInnen an einem Lesewettbewerb, lustigen Veranstaltungen, Sprachanimation oder an der Sprachmeisterschaft „New Amici“ teilnehmen. In den Pausen kann man an einem „Quest“, d. h. am Lösen einer einfachen Forschungsfrage, an einem Stationsspiel oder an dem „Deutschland-Twister“ teilnehmen. Der Schultag endet mit einem Kulturprogramm, bei dem ausländische Lieder, Gedichte oder Szenen ausländischer Märchen zu hören sind.

Die Lehrenden selbst tragen zum Erfolg des fachmethodischen Tags bei, tauschen Erfahrungen während offener Stunden oder Veranstaltungen aus und veröffentlichen ihre Szenarien dann in der Schulzeitung.

FORSCHUNGS- UND PROJEKTARBEIT VON SCHÜLERN

Die wissenschaftliche Schulgesellschaft „Erste Schritte zur Wissenschaft“ fördert die aktive pädagogische Aktivität von Schülerinnen und Schülern im Rahmen interkultureller Projekte, z. B. „Ostern in Deutschland und Russland“, „Nationalfeiertage in Deutschland und Russland“, „Deutsche Wörter in unserer Muttersprache“, „Wochentage in deutscher Sprache: Geschichte und Herkunft“ usw.

Die öffentliche Präsentation der Ergebnisse entsprechender Such-, Forschungs- und kreativer Aktivitäten vermittelt eine positive soziale Erfahrung. Das Gefühl des Erfolgs und der Anerkennung außerhalb des Rahmens ihres engen Bildungsteams (ihrer Klasse) auf der Ebene von Schule, Stadt und Region motiviert die Schülerinnen und Schüler, weiter an dem Thema zu arbeiten, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auch im beruflichen Leben zu nutzen.

TEILNAHME AM INTERNATIONALEN SCHULAUSTAUSCH

Unser internationaler Schulaustausch findet im Rahmen einer Partnerschaftvereinbarung zwischen der Schule Nr. 47 in Lipezk und dem Georg-Ernst-Gymnasium im thüringischen Schleusingen statt².

In den letzten beiden Jahren wurden zwei Schüleraustausche zwischen 24 Schülern und mehr als 1.500 Personen von jeder Seite (SchülerInnen, LehrerInnen, auch begleitende Eltern) durchgeführt. Seit 2015 gibt es eine Online-Korrespondenz zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Über Skype wurden 12 Videokonferenzen zu verschiedenen Themen abgehalten. Im Rahmen des Aufenthaltsprogramms wird es ermöglicht, am Kultur- und Bildungsprogramm teilzunehmen, Unterrichtseinheiten (gestaltet sowohl von Lehrenden wie teilweise auch von ihren Lernenden) zu besuchen, an gemeinsamen Projekten mitzuwirken, an der New-Amici-Sprachmeisterschaft teilzunehmen. Im Vordergrund steht dabei stets das Vertrautwerden mit der Geschichte und Tradition der Gastregion und der Gastschule.

In diesem Schuljahr sind wir die aktiven TeilnehmerInnen des allrussischen Wettbewerbs „Schüleraustausch: Diplomatie der Jugend“. Den Wettbewerb organisiert der Überregionale DLV. Unter den Aufgaben für die Schulen stehen: das Programm des Schüleraustausches zu präsentieren, ein Video über die wichtigsten Ereignisse der Partnerschaften zu erstellen, einen Artikel über die Perspektiven des Austausches zu verfassen.

Es bleibt in der gegenwärtigen Pandemie-Situation abzuwarten, ob der Austausch stattfinden kann oder ob er ausfallen muss bzw. durch eine Online-Veranstaltung ersetzt werden kann. Auf jeden Fall hoffen wir, dass die Zukunft uns diese besonders wirksame Form des Lernens immer wieder ermöglichen wird.

Der Schulaustausch ist unser kleiner Beitrag zur

² <https://www.deutsch-russisches-forum.de/deutsch-russischer-schueleraustausch-mit-auszeichnung/1468918>

gegenseitigen Verständigung der Völker. Wenn die Kinder die eigene und die andere Kultur vergleichen, heben die „kleinen Diplomaten“ das Allgemeine und das Besondere hervor, was zur Vereinigung, zur Entwicklung des Verständnisses und zu einer guten Einstellung gegenüber einer anderen Kultur, ihren Trägern und Traditionen beiträgt.

So versuchen die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer der Schule 47 den Deutschunterricht in unauflöslicher Einheit mit außerschulischen Akti-

vitäten zu kombinieren, die „Grenzen“ des Faches Deutsch zu verschieben und zur Schaffung eines ganzheitlichen Bildes der mehrsprachigen, multi-kulturellen Welt, verbunden mit demjenigen des Ortsbewusstseins, beizutragen. ■

IGOR KATASSONOW IST SCHULLEITER UND DEUTSCHLEHRER DER SCHULE 47 IN LIPEZK UND MITGLIED IM VORSTANDSGREMIUM DES ÜBERREGIONALEN DEUTSCHLEHRERVERBANDS RUSSLAND/DLV.

Die Herausforderungen für DaF seit der Pandemie in einem kleinen Land wie Albanien

MARISA JANKU

Als ich vor langer Zeit als 14-jähriges Mädchen Deutsch (eine mir bis dahin völlig unbekannte Sprache) in einer der schönsten Musikshows, „Hit Parade“, hörte, erwachte in mir der Wunsch, diese Sprache zu lernen. Tatsächlich erinnere ich mich noch an die damaligen Worte meiner Schwester: „Du musst auf das Fremdsprachen-Gymnasium gehen und Deutsch lernen, weil es wahrscheinlich die Sprache der Zukunft sein wird.“ Und ich folgte ihrem Rat. Dies war dann auch mein allererster Kontakt mit dieser Sprache. Schon in dem Augenblick hatte die Herausforderung begonnen, das zu sein, was ich heute bin und was ich auch in Zukunft sein möchte, denn mit Deutsch kann man sogar in einem kleinen Land wie Albanien Erfolg haben.

Auf den ersten Eindruck, auf den Schulbänken des Gymnasiums, schien mir Deutsch recht schwierig, aber definitiv nicht unmöglich zu erlernen zu sein. Einige Zeit später, bei meiner ersten Begegnung mit der deutschen Kultur in der Stadt Taunusstein bei Frankfurt wurden in meinem Kopf viele zuvor vernommene Stereotypen über Deutschland und die Deutschen abgebaut. Mein Studium an der Fakultät für Fremdsprachen in Tirana sowie die ständigen Kontakte mit Sprache, Land und Forschung in der Bibliothek der Universität Jena sollten sodann

meinen Wunsch, ein Aufbaustudium in Jena zu absolvieren, weiter bestärken. Dieser Wunsch hatte sich langsam in so etwas wie einen Traum verwandelt.

Eine andere Herausforderung, eine weitere offene Tür, das Land von Goethe und Schiller, sollten bald darauf in mir eine andere Denkweise und eine neue Art von Wahrnehmung verankern, nämlich aufgeschlossen zu sein, aber vor allem vermochten sie mein Berufsleben positiv zu beeinflussen, indem sie Spuren hinterließen, die bis heute sichtbar sind. Mein Studium als DAAD-Stipendiatin hat mich in vielen universitären Disziplinen ausgebildet wie z. B. DaF, Sprachbeschreibung, Sprachvergleich, Sprachfertigkeiten, Testen und Prüfen, Mediendidaktik, Medienforschung usw. Darüber hinaus konnten mir zahlreiche interkulturelle Begegnungen dabei helfen, das Fremde anders wahrzunehmen und den Anderen zu akzeptieren, indem dadurch jede Art von möglichen Vorurteilen abgebaut wurde. Diese Sichtweise steht in meinem Berufsleben, in meinem täglichen Leben und in meiner Arbeit mit Studierenden auch heute noch im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

WissenschaftlerInnen und Studierende hierzulande wissen, dass es sich beim DAAD-Stipendium um ein objektives Erfolgsspendium handelt. Deutsch-

land hatte bei uns schon früh ein sehr gutes Image als Studienland und dieses Image hat es nach wie vor.

Als Studentin wurde ich dort nicht allein aus dem Lehrbuch unterrichtet, sondern bekam Wissen aus erster Hand von renommierten DaF-DozentInnen und erfahrenen PraktikerInnen vermittelt. Durch Praktika habe ich erfahren, wie die erworbene Theorie als Lehrende in der Praxis funktioniert. Beruflich und auch persönlich hat mir der Aufenthalt in Deutschland viele Vorteile gebracht, die ich später in meinem Land einsetzen konnte. Direkt nach meiner Rückkehr habe ich mein Glück auf dem Arbeitsmarkt versucht. Und es war wirklich ein Glück, denn trotz der großen Schwierigkeit, auf die man bei einer Jobsuche in unserem Land ständig stoßen kann, habe ich dank der Anzeigen auf dem Alumniportal meine Stelle als Deutschlehrerin am Goethe-Zentrum (damals Deutschzentrum genannt) in Tirana gefunden.

Der Bereich Job und Karriere ist ein Kernelement innerhalb des Alumniportals. Heutzutage sind die sozialen Netzwerke sehr stark verbreitet, trotzdem benötigt niemand ein weiteres, wo jeder einfach nur ein Profil erstellen kann, um mit Freunden in Kontakt zu bleiben. Als Nutzer des Alumniportal Deutschlands hat man aber vor allem die Gelegenheit, einen Job zu finden, der einen Bezug zur bisherigen Ausbildung hat. Dies war auch bei mir der Fall.

Aufgrund meiner persönlichen Erfahrung möchte ich die Tatsache in den Vordergrund stellen, dass Deutsch in Albanien zu einer der am meisten bevorzugten Sprachen geworden ist und derzeit den Markt dominiert. Die Beziehungen Albaniens zu Deutschland und zur deutschen Sprache und Kultur

sind früh zu datieren. Diese Tatsache betonen auch WissenschaftlerInnen, AkademikerInnen und ProfessorInnen mit langjähriger Deutscherfahrung in unserem Land. Obwohl in geringer Zahl, gingen auch Kinder von albanischen Familien zum Studium nach Deutschland und Österreich und brachten nach ihrer Rückkehr die Mentalität der deutschen Kultur mit sich.

Eine genauso geringe Anzahl von SchülerInnen wurde an der Fremdsprachenmittelschule „Asim Vokshi“ vor der Wende verzeichnet, aber damals war es leider nicht möglich, Deutsch als eigenständigen Studiengang weiter an der Universität zu studieren. Erst nach den 90er Jahren öffnete sich Albanien nach langen Jahren der Isolation für westliche Länder. Auf diese Weise nahmen Fremdsprachen, einschließlich Deutsch, einen besonderen Platz ein. So wurde Deutsch nicht nur an der Fremdsprachenmittelschule „Asim Vokshi“ unterrichtet, sondern auch an der Universität angeboten und zwar als eigenständige Studienrichtung an der Fakultät für Fremdsprachen in Tirana.

In den nachfolgenden Jahren wurde die deutsche Sprache nicht nur in Tirana, sondern auch in anderen Städten in den Gymnasien angeboten und so erstmals in gymnasialen Lehrplänen als reguläre Fremdsprache eingeführt. Heutzutage gibt es in Tirana ein vollständiges deutsches Programm (deutsches Projekt) in einem allgemeinen Gymnasium und ebenfalls in drei 9-jährigen Schulen.

Des Weiteren wird Deutsch gegenwärtig als Studienfach auch an anderen Universitäten des Landes angeboten.

Wenn wir die Zahl der Germanistik-Studierenden

an der Fremdsprachenfakultät in Tirana betrachten, kann man feststellen, dass sie sehr groß ist. Derzeit wird Deutsch im albanischen Bildungssystem auch als zweite oder dritte Fremdsprache angeboten. Zu beachten ist, dass die deutsche Sprache auch an nicht-öffentlichen Schulen, d. h. im privaten Bildungsbereich, ihren verdienten Platz eingenommen hat.

All diese Erfolge hätten ohne die Hilfe und Unterstützung der in unserem Land tätigen deutschsprachigen Institutionen nicht erreicht werden können: DAAD, Goethe-Zentrum, ZfA, Deutsche bzw. Österreichische und Schweizerische Botschaft, Kulturkontakt usw. Diese Einrichtungen unterstützen und streben die Verbreitung der deutschen Sprache sowie die Förderung junger Deutschlehrenden an.

Heutzutage organisiert das Goethe-Zentrum mehr denn je Kurse und Prüfungen nach verschiedenen Niveaus und Altersgruppen. Es gibt auch eine große Anzahl privater Einrichtungen wie die Dekra-Akademie, ÖSD oder Sprachzentren, die spezielle Kurse und Programme zum Erlernen der deutschen Sprache anbieten.

Basierend auf einer Umfrage (durchgeführt 2019 von der Deutschen Botschaft in unserem Land in Zusammenarbeit mit den deutschsprachigen Institutionen wie Goethe-Zentrum, DAAD, ZfA und ADV) zur Datenerhebung im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht wurde festgestellt, dass die Anzahl derjenigen, die heute in unserem Land Deutsch lernen, erheblich gewachsen ist. Besonders im Erwachsenenbereich ist eine steigende Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache festzustellen. Deutschland bleibt attraktiver Studienstandort für albanische SchulabsolventInnen, die seit Oktober 2017 ohne Studienkolleg zum Direktstudium in

Deutschland zugelassen werden. Eine positive Entwicklung ist die curriculare Verankerung des Faches Deutsch als Fremdsprache an einigen öffentlichen Schulen im Schuljahr 2017-2018. Das positive Deutschlandbild in Albanien und die Attraktivität des deutschen Arbeitsmarkts für bestimmte Berufsgruppen wie Ärzte und Pflegepersonal sind weitere Gründe für das starke Interesse am Deutschlernen. Dabei ist zu beachten, dass deutsche Sprachkenntnisse landesweit hauptsächlich im Rahmen extracurricularer Angebote oder Angebote der Erwachsenenbildung erworben werden.

WIE GEHT ES WEITER IN ZEITEN DER PANDEMIE?

Was geschieht nun aber heute im Jahr 2020? Die Coronavirus-Pandemie hat alle Lebensbereiche betroffen. Das Bildungssystem ist nicht mehr dasselbe. Seit der Schließung der Schulen und Universitäten läuft die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden fast ausschließlich virtuell, also per Distanz ab. Wir leben in einer Zeit, in der digitaler Unterricht in den Vordergrund gerückt ist, als eine Form der Bildung, die voraussichtlich noch länger andauern wird. Dies alles kann als eine neue Ära des digitalen Lernens und des digitalen Unterrichts angesehen werden. Aber wie wird dieser Prozess fortgesetzt, wie lange wird Online-Lernen implementiert, wie effizient ist es, wie hoch ist die Qualität, haben alle Betroffenen Zugang dazu? Welche sind die Meinungen und Einstellungen dazu von Seiten der SchülerInnen, LehrerInnen, ProfessorInnen und BildungsexpertInnen und Eltern in unserem Land?

Nach der Schließung von Schulen und Universitäten in der schwierigen Zeit der Pandemie wurde digi-

taler Unterricht zur Notwendigkeit. Genauso wie auf der ganzen Welt, haben auch die Schulen in unserem Land (initiiert durch staatliche Maßnahmen) beschlossen, Online-Plattformen für den Unterricht einzusetzen. Davon betroffen waren auch Fremdsprachen, unter ihnen natürlich Deutsch. Aber wie schwierig war und ist das alles? Kann eine Fremdsprache, insbesondere Deutsch, online gelernt werden, sogar auf Anfänger-Niveau?

Online-Lernen erfordert von Lehrkräften ein solides, ja hohes Niveau im Bereich der Medienkompetenz. Die ersten Unterrichtsversuche erfolgten für die Mehrzahl der Lehrenden sozusagen über Nacht und meist ohne angemessene Vorbereitung. Es versteht sich von selbst, dass die notwendigerweise beschleunigte Anpassung an die neue Unterrichtsform und der Einsatz von oft noch unbekanntem Tools wie RTV-School, Google Classroom, Zoom, Cisco Webex, Moodle sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden eine wahre Herausforderung war, an Schule und Universität gleichermaßen. Inzwischen haben wir uns eingelernt. Welche besonderen Schwierigkeiten liegen aber weiterhin vor?

Die größte Schwierigkeit liegt im Fehlen eines gemeinsamen E-Learning-Systems für die Didaktik begründet, das auf einer einheitlichen digitalen Plattform basiert. Ihr Fehlen verursacht, dass die Lehrenden nicht einheitlich, sondern auf recht unterschiedliche Weisen arbeiten. Lehrer und Schüler versuchten, ihren Fernunterricht über verschiedene Plattformen und Anwendungen/Apps durchzuführen.

Eine weitere Schwierigkeit ist im weiterhin fort-dauernden Mangel an technologischer Ausrüstung vonseiten der SchülerInnen und StudentInnen zu vermerken. War es am Anfang der Pandemie noch

verständlich, dass ein beträchtlicher Teil von Lernenden Mobiltelefone verwendet hat, so kann dieser Zustand mit dem Fortdauern derselben nicht mehr wirklich akzeptiert werden.

Die Gewöhnung an einen Unterricht über Plattformen muss durch systematische Bildungsmomente für die Lehrenden unterstützt werden. In meinem persönlichen Fall hat mir hier der vorhergehende, eingangs erwähnte Aufenthalt in Deutschland sehr geholfen, weil ich dort an den digitalen Unterricht herangeführt wurde.

Die Interaktivität während des Unterrichts fehlt noch zu häufig. So weigern sich etwa im Online-Deutschunterricht Studierende nicht selten, die Kameras einzuschalten oder behaupten im Chat, ihre Mikrofone würden nicht funktionieren. Noch viel mehr wiegt hier aber die Tatsache, dass von den Lehrenden oft versäumt wird, Momente der aktiven Teilnahmemöglichkeit der Lernenden einzuplanen. Die Fertigkeiten „Sprechen“ und „Hören“ werden daher problematischer in ihrer Umsetzung.

Der direkte soziale Austausch mit DozentInnen und KommilitonInnen fehlt. Er ist in einer digitalen Lernumgebung nicht wirklich zu ersetzen.

Natürlich stellt sich die Frage, was als Nächstes passieren wird. Wie lange wird diese Herausforderung dauern und was muss wirklich getan werden, um Lernqualität auch über Online-Plattformen zu erreichen?

Der Online-Unterricht ist durch Corona in den Vordergrund gerückt und wird voraussichtlich noch eine Weile andauern. Dies erfordert eine Weiterbildung der Lehrenden, aber auch die Schaffung



Der Vorstand des Albanischen Deutschlehrerverbands. Von links nach rechts: Livia Xhango: Stellv. Vorsitzende, Dr. Marisa Janku: Vorsitzende, Gert Peja: Schatzmeister, Zenilda Dibra: Öffentlichkeitsarbeit; Hysen Seiti: Schriftführer. ©ADV

einer einheitlichen Plattform samt neuer Materialien, Anwendungen, die einen qualitativ hochwertigen und interaktiven digitalen Unterricht bieten können. Auch der soziale Austausch muss im Fokus bleiben. So erwägt beispielsweise das Goethe-Zentrum in Tirana die Strategie des Blended Learning, sofern die Pandemiesituation dies zulassen wird. Die dort Unterrichtenden werden derzeit von einer Arbeitsgruppe, der ich selber auch angehöre, mit der

erforderlichen Unterstützung bei der Verwendung der Tools für die Lernplattform Moodle und Adobe Connect versorgt. Das Gleiche sollte meiner Meinung nach für Schulen und Universitäten, an denen Deutsch angeboten wird, getan werden.

In der heutigen Gesellschaft basiert die Entwicklung in allen Bereichen hauptsächlich auf Information und Technologie. Es ist daher sehr wichtig, dass Lehrende wie Lernende neue Technologie-Tools verwenden, um so schnell und einfach wie möglich auf die benötigten Informationen zugreifen zu können. Gleichzeitig müssen sie lernen, bei der Online-Arbeit die Privatsphäre und die persönlichen Daten zu wahren.

Lasst uns also die erlernte Technologie mit Bedacht einsetzen! Lasst uns trotz aller Herausforderungen der Zeit Deutsch vorantreiben, denn heute gilt das Motto „Digital ist total normal“! ■

DR. MARISA JANKU UNTERRICHTET SEIT 2011 AN DER FREMDSPRACHENFAKULTÄT DER UNIVERSITÄT TIRANA, ALBANIEN, UND IST ZUDEM AM GOETHE-ZENTRUM ALS DEUTSCHLEHRERIN, PRÜFERIN (A1-C2) UND SEIT 2014 ALS DLL-FORTBILDERIN TÄTIG. SEIT 2015 IST SIE PRÄSIDENTIN DES ALBANISCHEN DEUTSCHLEHRERVERBANDES.



Der Internationale Deutschlehrerinnen-
und Deutschlehrerverband e.V.