



**Die COVID-19-Pandemie als Katalysator für
Teilhabeungerechtigkeit. Reflexionen zur
Unterrichtspraxis DaF im südafrikanischen
Hochschulkontext**

Rico Ehren, Cape Town, Karin Groenewald, Cape Town,
Isabell Pfaff, Stellenbosch

Die COVID-19-Pandemie als Katalysator für Teilhabeungerechtigkeit.

Reflexionen zur Unterrichtspraxis DaF im südafrikanischen Hochschulkontext

Rico Ehren, Cape Town, Karin Groenewald, Cape Town,
Isabell Pfaff, Stellenbosch

Seit den #MustFall-Protestbewegungen der Jahre 2015 und 2016 wird an südafrikanischen Hochschulen verstärkt Teilhabe(un)gerechtigkeit diskutiert und verschiedene bildungspolitische Transformationsprozesse wurden angestoßen. Der abrupte Transfer vom Präsenz- zum Online-Unterricht aufgrund der COVID-19-Pandemie verschärfte die andauernde Ungleichheit der Zugänge zu Hochschul(lehr)e im Südafrika der Post-Apartheid jedoch erneut: Besonders für Studierende in prekären Verhältnissen erscheint die Teilhabe an virtuellen Lehr-Lern-Umgebungen erschwert. Aufgrund unterschiedlicher Unterstützungsmöglichkeiten wurden an einzelnen Universitätsstandorten so verschiedene Formen virtuellen Unterrichts etabliert. Im vorliegenden Beitrag diskutieren wir sprachbezogene virtuelle Lehr-Lern-Formate und deren Rahmenbedingungen an drei südafrikanischen Hochschulstandorten, an denen seit 2020 asynchroner und synchroner Online-Unterricht umgesetzt wurde. Dabei denken wir über die Schwierigkeit des unterschiedlichen Zugangs zu den spezifischen virtuellen Lehr-Lern-Angeboten des DaF-Unterrichts im südafrikanischen Hochschulkontext nach und beziehen diese auf Teilhabe(un)gerechtigkeiten als (post-)koloniale Kontinuitäten und Brüche. So argumentieren wir auch, dass COVID-19 als ein Katalysator für Herausforderungen und Probleme wirkt, die bereits vor der Pandemie bestanden.

Ever since the #MustFall protest movements of 2015 and 2016 swept across South African campuses, discussions around just and equal participation opportunities have intensified. A variety of transformation processes were initiated through education policies, but the abrupt transition from face-to-face to online teaching as a result of the COVID-19 pandemic has exacerbated the lasting inequality of access to university education in the post-apartheid South Africa. Participation in virtual learning environments seem to have impacted students from precarious social circumstances the most. With different support possibilities available, universities employed various forms of virtual learning. In this paper, we discuss the language related learning and teaching formats and their parameters used at three South African universities, at which asynchronous and synchronous learning has been implemented since 2020. We contemplate the challenges to participation in the different virtual learning environments of German as Foreign Language in the South African university context and draw on this participational (in)equality as (post)colonial continuity and fractions. We therefore argue that the COVID-19 pandemic has served as a catalyst for challenges and problems, which existed even before the pandemic.

1. Einleitung

At a time when many South Africans are struggling economically, when the promise of an education system that will liberate the nation fails us, [...], when the persistence of racial segregation becomes deeply embedded in the social fabric of who we are as a nation, we can only ask: was the rainbow-nation project also a deferred dream? Has the novelty of a

post-apartheid nation worn off? All these realities show the pervasiveness of the apartheid project and neo-colonialism. Rhodes is intrinsically implicated in these systems, having been a colonialist who institutionalised racial segregation and was well known for his ventures in mining capitalism. (Matebeni 2018)

In einem Interview ordnet Zethu Matebeni die Studierendenbewegungen *#RhodesMustFall* und *#FeesMustFall* der Jahre 2015 und 2016 an südafrikanischen Universitäten in einen bildungs- und gesellschaftspolitischen Kontext ein, der über die Landesgrenzen hinaus mediale Aufmerksamkeit erfuhr. Matebeni bezieht sich hierbei auf ein Plädoyer für das Entfernen einer Rhodes-Statue vom Campusgelände der *University of Cape Town*, wo sie für ein Symbol für das wurde, wofür der Kolonialherr Cecil John Rhodes stand: „For black students and staff [...], the statue was a constant reminder of how and for whom the university was designed“ (ebd.). Gleichzeitig stellt Matebeni aber auch fest, dass die Überzeugungen Rhodes tief im Bildungssystem Südafrikas verankert sind und das Entfernen der Statue im April 2015 entsprechende Ungleichverhältnisse nicht auflöst(e). Matebeni unterstreicht dabei die gesellschaftliche Segregation im Südafrika der Post-Apartheid entlang der Differenzordnung *race*¹, die für die Formation der Gesellschaft und den Zugang zu Bildung sinnstiftend ist.

Im Zuge der COVID-19-Pandemie verschärfen sich Diskussionen um bestehende Ungleichheitsverhältnisse in Südafrika. Mit dem Transfer vom Präsenz- zum Online-Unterricht aufgrund des globalen Infektionsgeschehens wurden unter anderem sogenannte *Vulnerable Students* – „Studierende, deren Zugänge zu Infrastruktur und Ressourcen aufgrund der sozio-ökonomischen Ausgangslage sowie intersektionaler und struktureller Diskriminierungsmuster eingeschränkt oder verhindert sind“ (Ehren et al. 2020: 5f.) – hinsichtlich der handelnden Teilhabe an den beginnenden virtuellen Lehr-Lern-Angeboten herausgefordert.

Im vorliegenden Beitrag argumentieren wir, dass die anhaltende Pandemiesituation zentrale bildungspolitische Herausforderungen im Südafrika der Post-Apartheid verschärft und mithin als ein Katalysator für Teilhabengerechtigkeit wirkt. Dabei werden wir in einem ersten Schritt (post-)koloniale Praxen und Ausschlüsse im südafrikanischen Bildungssystem skizzieren, gleichzeitig aber auch auf die *#MustFall*-Protestbewegungen

¹ Wir verweisen darauf, dass der englischsprachige Begriff *race* in seiner Lesart keinesfalls mit seiner deutschsprachigen Übersetzung ‚Rasse‘ gleichzusetzen ist: „Im Anschluss an die Rassismuskritik [...] stellt *race* ein analytisches Werkzeug dar, mit dem es möglich wird, Herrschaftsstrukturen zu analysieren, die ohne dieses Analysewerkzeug unsichtbar blieben“ (Steinbach et al. 2020: 29).

als Widerstände und Brüche eingehen. Darauf aufbauend denken wir über den Umgang mit virtuellen Lehr-Lern-Angeboten vor dem Hintergrund bestehender gesellschaftlicher Macht- und Ungleichverhältnisse nach und beziehen diese auf Teilhabe(un)gerechtigkeit. Abschließend stellen wir ausgewählte Herausforderungen und Lösungsansätze aus der Unterrichtspraxis dreier Deutschabteilungen an südafrikanischen Universitäten vor, die insbesondere an die Frage nach Partizipationsmöglichkeiten anschließen.

Wir verstehen diesen Beitrag als Reflexion unserer eigenen Unterrichtspraxis, indem wir aus unserer Perspektive als Dozierende sprechen. So dokumentieren wir von uns betreute Lehr-Lern-Angebote und analysieren diese hinsichtlich der These, dass die Pandemie als Katalysator für Teilhabeungerechtigkeit wirkt. Dabei ziehen wir ausgewählte sprach- und bildungswissenschaftliche Quellen heran, verfolgen jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Dies deckt sich mit dem Umstand, dass sich fachwissenschaftliche Literatur zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie derzeit im Entstehen befindet.

2. Teilhabe an (Hochschul-)Bildung im Südafrika der Post-Apartheid: eine Skizze (post-)kolonialer Praxen

Kontinuitäten und Brüche (post-)kolonialer Praxen bestimmen das südafrikanische Bildungssystem maßgeblich. Im Folgenden werden wir die Hochschul(lehr)e im Südafrika der Post-Apartheid umreißen und thematisieren dabei auch die *#MustFall*-Protestbewegungen als Widerstände gegen Teilhabeungerechtigkeit.

2.1 ‚Race for Education‘ – (Re-)Produktionen und Kontinuitäten kolonialer Herrschaftsverhältnisse²

The only way to make apartheid work [...] was to cripple the black mind. Under apartheid, the government built what became known as Bantu schools. Bantu schools taught no science, no history, no civics. They taught basic metrics and agriculture: how to count potatoes, how to pave roads, chop wood, till the soil. (Noah 2016: 73)

Die Rolle des Bildungssystems für das Schaffen und Fortschreiben gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse und machtvoller Unterscheidungspraxen ist vor allem in dessen gesellschaftlichen Funktionen zu erkennen: Bildungsinstitutionen wird ein Auftrag zugeschrieben, der über die Vermittlung von Wissen hinausgeht und sich zwischen Reproduktion und Innovation bewegt (vgl. Fend 2008: 49-52) – und mithin als ein *hidden*

² Der Titel „Race for Education“ lehnt sich an die gleichnamige Publikation von Mark Hunter (2019) an.

curriculum oder *heimlicher Lehrplan* wirkt (vgl. Jackson 1975), welcher gesellschafts-politische Herrschafts- und Ungleichverhältnisse zu legitimieren versucht.³ Der in Südafrika aufgewachsene Moderator und Comedian Trevor Noah verweist in seiner Autobiographie *Born a Crime* auf ebendiese Bedeutungsdimension des Bildungssystems. Als ein zentrales Moment, welches das südafrikanische Apartheid-Regime sicherte, beschreibt er die sogenannte *Bantu Education*. Diese limitierte die Bildungsmöglichkeiten und -chancen Schwarzer⁴ Südafrikaner:innen (vgl. Anderson 2020: 151) und wurde in den 1950er und 1960er Jahren zur vorherrschenden Realisierungsform des Bildungssystems (vgl. Chisholm 2018: XIX). Eingeschrieben in diese Bildungsform war die Vermittlung einer *White Supremacy*⁵, wodurch wiederum kolonial-gesellschaftliche Machtverhältnisse und Positionierungen entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen legitimiert wurden und bis heute fortgeschrieben werden. Analysen des Bildungssystems verweisen damit auf gesellschaftliche Differenzordnungen, die dessen Praxen maßgeblich bestimmen und gesellschaftliche Ungleichverhältnisse dabei im intersektionalen Zusammenwirken begründen. Mark Hunter (2019) rekurriert hierbei neben *race* auch auf (soziale) Klasse und Gender und bezieht sich ferner auf ein Begriffsverständnis von symbolischer Gewalt nach Pierre Bourdieu (u. a. 1991). Mit Blick auf Zugänge zu Hochschulbildung stellt er Folgendes fest:

Children from better-off families are most likely to access higher education because they attend high-performing [...] schools and their parents can afford to pay tuition fees. Moreover, [...] application processes cost money [...]. The government's recent promise to introduce free higher education for poor and working-class students will reduce some but not all of these barriers to universities and colleges. (Hunter 2019: 106)

Zu unterstreichen ist, dass Hunter trotz verschiedener Bemühungen ein Fortbestehen von Teilhabemöglichkeiten prognostiziert. Diese ungleichen Zugänge zu Hochschulbildung

³ In diesem Zusammenhang ist darüber hinaus die Positionierung der Akteur:innen in Bildungssettings zu adressieren, deutet die Narration dabei doch häufig eine Beziehung zwischen Lehrenden als erzählende Subjekte und Lernenden als zuhörende Objekte an (vgl. Freire 1970: 71), die dem bürokratischen System dienen (vgl. Mbembe 2016: 30).

⁴ Im Folgenden werden „die Bezeichnungen Weiß und/oder Schwarz im Zusammenhang mit dem Phänotyp von Personen [...] immer mit einem Großbuchstaben am Anfang geschrieben, um darauf hinzuweisen, dass es nicht um tatsächliche Farbbezeichnungen [...] oder um einen biologischen Begriff geht, sondern um eine sozial konstruierte Kategorie, die gesellschafts-politische Auswirkungen hat“ (Heinemann 2018: 20).

⁵ Robin DiAngelo (2018) grenzt *White Supremacy* von den Intentionen und Handlungen einzelner Weißer Menschen ab und verweist so auf institutionalisierte Strukturen: „[W]hite supremacy is a descriptive and useful term to capture the all-encompassing centrality and assumed superiority of people defined and perceived as white and the practices based on this assumption“ (ebd.: 28).

sind nicht zuletzt durch die ungleiche Verteilung verschiedener Kapitalformen (vgl. u. a. Bourdieu 2005) bestimmt.

2.2 *#MustFall* – Widerstände, Brüche und Transformationen

„Apartheid may have died officially, but slow socio-economic transformation and slow reconfiguration of attitudes, beliefs and relationships [...] have meant its continued reproduction in less obvious and more insidious ways“ (Nyamnjoh 2016: o. S.). Die ungleichen Gesellschaftsverhältnisse, die die Apartheid geschaffen hat, wirken auch beinahe drei Jahrzehnte nach deren (formalen) Ende fort. Die Feststellung, dass der Zugang zu universitärer Bildung für alle sowie ein erfolgreicher Studienabschluss so wesentlich herausgefordert sind, verweist auf die gesamtgesellschaftliche Dimension von Transformationen im Bildungssystem.

(Bildungspolitische) Transformationen und deren Umsetzung werden in Südafrika schon seit dem Beginn der neuen Demokratie im Jahr 1994 diskutiert (vgl. Joseph 2017: 1f.). Laut Carlotta von Maltzan (2020) führte dieses Streben nach Transformation zu verschiedenen Maßnahmen, die zur Rekonstruktion des Bildungssystems beitragen sollten (vgl. ebd.: 141). Melissa Lee (2018) schlussfolgert, dass Hochschulbildung dabei als ein kritisches Moment für Veränderung zu identifizieren sei (vgl. ebd.: 7).

Das Zurückbleiben dieser Transformationsbemühungen hinter den Erwartungen der verschiedenen Akteur:innen des Bildungssystems führte zu zunehmender Unzufriedenheit, deren vorläufigen Höhepunkt die Studierendenproteste der Jahre 2015 und 2016 im Zeichen des Hashtags *#MustFall* kennzeichnen (vgl. Groenewald 2019: 24). Die nationale Studierendenbewegung *#RhodesMustFall* richtete sich dabei gegen kulturelle Entfremdung an südafrikanischen Universitäten (vgl. Jansen 2017: 46). Die Protestbewegung *#FeesMustFall* richtete sich indes gegen finanzielle Ausgrenzung (vgl. ebd.) von Student:innen in sozio-ökonomisch prekären Verhältnissen – Sandile Lukhele (2015) resümiert, dass hohe Studiengebühren effektiv eine neue Art der Apartheid darstellen (vgl. ebd.: 3). Dirk Postma (2016) definiert das Ziel der Protestbewegungen wie folgt: „[to] express critique of social inequalities, colonial epistemologies, oppressive pedagogies, bureaucratic management and financial exclusion from universities“ (ebd.: 1). Das Versprechen der südafrikanischen Regierung, (kosten-)freie Hochschulbildung für Student:innen aus sozio-ökonomisch prekären Verhältnissen einzurichten, wird dabei einige, aber nicht alle Zugangsbarrieren zu Universitäten überwinden (vgl. Hunter 2019:

106). Dieser Umstand verweist auf ungelöste Probleme, die wiederkehrende *#MustFall*-Protestaktionen begründen. Mamokgethi Phakeng fasst zusammen:

They began [...] with the *#RhodesMustFall* movement, which addressed the influence of persistent colonialism in our physical space, followed [...] by *#FeesMustFall* in the admission space and *#OutsourcingMustFall* in the employment space. [...] *#AfrikaansMustFall* addressed the intellectual and symbolic space. (Phakeng 2019: vii)

Laut Roshuma Phungo (2015) zeigen Daten des *South African Institute for Race Relations*, dass nur 5% südafrikanischer Familien problemlos die Studiengebühren bezahlen können (ebd.). Die damit einhergehende Belastung wird aufgrund der Pandemiesituation und der daraus resultierenden virtuellen Lehr-Lern-Umgebung verstärkt, wie wir im Folgenden weiter erläutern.

3. Der Umgang mit virtuellen Lehr-Lern-Angeboten im südafrikanischen Hochschulkontext während der COVID-19-Pandemie

In unserer Darstellung haben wir Teilhabe(un)gerechtigkeit in der (Hochschul-)Bildung Südafrikas entlang intersektionaler Diskriminierungsmuster umrissen. Als eine Folge der *#MustFall*-Protestbewegungen ist zu beobachten, dass sich die Demographie der Studierenden an südafrikanischen Hochschulen verändert (vgl. Ortner 2020: 21): „[M]any more socio-economically disadvantaged students now have access to tertiary education“ (ebd.). Dies bestimmt gleichsam den Umgang mit virtuellen Lehr-Lern-Angeboten im Zuge der COVID-19-Pandemie. Im Folgenden werden wir deren Implementierung an den Deutschabteilungen dreier Universitäten skizzieren: die *University of Cape Town (UCT)*, die *University of the Western Cape (UWC)* sowie die *Stellenbosch University (SU)*.

Obwohl sich alle drei Universitäten in der südafrikanischen Provinz *Western Cape* befinden, unterscheiden sie sich in ihrer (Entstehungs-)Geschichte maßgeblich. Während die UCT sowie die SU zunächst Weißen Student:innen vorbehalten waren, wurde die UWC als Hochschule für Studierende, die durch das Apartheidsregime als *Coloured* konstruiert und klassifiziert wurden, etabliert. Diese unterschiedlichen institutionellen Kontexte beeinflussen bis heute finanzielle Möglichkeiten sowie die Anzahl von Student:innen in prekären sozio-ökonomischen Verhältnissen an den genannten Universitäten. Mit Blick auf die COVID-19-Pandemie variieren so zwar Unterstützungsmöglichkeiten, Herausforderungen und deren Auswirkung auf den virtuellen DaF-Unterricht

stellten sich an den drei Standorten jedoch als ähnlich heraus. Im Folgenden werden wir daher dessen Rahmenbedingungen zusammenfassend darstellen.

3.1 Unterstützungsmöglichkeiten der Universitäten

Der Ausbruch der COVID-19-Pandemie in Südafrika im März 2020 führte zur sofortigen Einstellung der Unterrichtsaktivitäten an den drei Universitäten, die in diesem Beitrag betrachtet werden. Darüber hinaus wurden die Campusgelände sowie die Studierendenunterkünfte geschlossen: Studierende verloren damit Zugang zu universitärer Infrastruktur, die neben Campusbibliotheken auch Computerarbeitsplätze und eine zuverlässige Internetverbindung umfasst.

Der Beginn des sogenannten *Emergency Remote Teaching* im April 2020 markierte die Wiederaufnahme der akademischen Unterrichtsaktivitäten als virtuelle Lehr-Lern-Formate. Das übergeordnete Ziel der verschiedenen Universitätsleitungen war hierbei, das akademische Jahr 2020 zu ‚retten‘ und den Studierenden eine Fortsetzung ihres Studiums zu gewährleisten. An der UWC, an der im Kontext des historischen Hintergrundes viele Student:innen aus prekären sozio-ökonomischen Verhältnissen studieren, wurde die Aussage „No student will be left behind“ geprägt (Asma 2020: o. S.), die bald auch an anderen Universitäten Verwendung fand. Um die technische Ausstattung der Studierenden zu gewährleisten und somit Teilhabe an der virtuellen Lehr-Lern-Umgebung zu begünstigen, begannen die Universitäten so schon vor Beginn des Online-Unterrichts damit, benötigte Hardware wie Notebooks zu verleihen (vgl. Ehren et al. 2020: 5). Zudem strebten die Universitätsstandorte die Nutzung der virtuellen Lehr-Lern-Plattformen ohne kostenpflichtigen Datenverbrauch an (vgl. ebd.: 7-12) und bemühten sich darüber hinaus „durch Vereinbarungen mit nationalen Internet- und Mobilfunkbetreibern um die Ausstattung [der Universitätsangehörigen] mit mobilen Daten“ (ebd.: 5). Eine lückenlose Versorgung der Student:innen mit benötigter Hardware sowie der Zugang zum Lehr-Lern-Geschehen konnten vor dem Hintergrund finanzieller Möglichkeiten der Universitäten jedoch nur teilweise sichergestellt werden. Hinzu kamen die in Südafrika wegen Versorgungsengpässen üblichen geplanten Stromausfälle (als *Loadshedding*⁶ bezeichnet), die eine Teilnahme an synchronen virtuellen Lehr-Lern-Veranstaltungen zusätzlich erschwerten.

⁶ „Load shedding severely disrupts any academic work that is scheduled to take place using digital technologies, whether this be a face-to-face lecture in which a lecturer had a planned PowerPoint presentation, or an online lecture or submission“ (Ortner 2021: 65).

3.2 Realisierungsformen der virtuellen Lehre

Der Zugang zu simultanem Online-Unterricht konnte trotz der Unterstützungsangebote nicht als selbstverständlich angesehen werden, weshalb – auch hinsichtlich der Vorgaben der Universitätsleitungen – häufig ein Rückgriff auf asynchrone Tools zur Unterrichtsgestaltung erfolgte, die technisch einfach, als *low-tech* und mit geringem Datenverbrauch umsetzbar waren.

The cost of data in South Africa is well above the world average and some parts of South Africa have limited or no access to the internet. While this is not a problem on campus, it can be a problem for students living off campus. This has become a pressing issue with COVID-19, and universities have had to make a plan to provide students with data bundles in order to access online work at home. (Ortner 2021: 65)

Dies erschwerte unter anderem den Einsatz von Lehr-Lern-Videos und Unterrichtsaufzeichnungen. Die virtuellen Lehr-Lern-Plattformen der einzelnen Universitätsstandorte (*iKamva* und *Vula* basierend auf der Websoftware Sakai, *SUNLearn* basierend auf der Websoftware Moodle; vgl. Ehren et al. 2020: 7-8) nahmen dabei eine zentrale Rolle für die Koordination und Durchführung des Online-Unterrichts ein und wurden zudem als Kommunikationsmedium genutzt.⁷ Die Plattformen aller drei Universitäten verfügen über ähnliche Tools, die von den Dozent:innen nach eigenem Ermessen genutzt wurden. Im DaF-Unterricht wurden besonders häufig Chats, Foren, Blogs und Glossare eingesetzt. Lehrbücher und Reader galten weiterhin als Leitmedien und wurden teilweise durch ausgewählte Unterrichtsskripte und -aufzeichnungen sowie Lehr-Lern-Videos ergänzt. Auch die Möglichkeit, Dateien, Arbeitsanweisungen und Texte bereitzustellen sowie durch externe Elemente Videos oder Podcasts einzubinden, wurde wahrgenommen. In diesen virtuellen und (theoretisch) jederzeit zugänglichen Kursräumen war so der Zugriff auf Lehr-Lern-Materialien oder interaktionsorientierte Aufgabenstellungen in Foren oder Chats gemäß der individuellen Zeiteinteilung möglich. Darüber hinaus wurden auch Prüfungsleistungen über die Lehr-Lern-Plattformen organisiert und durchgeführt. Trotz all dieser Potentiale galt es Tools so auszuwählen, dass möglichst allen Studierenden ein entsprechender Zugriff und Abruf möglich war. Daher wurden überwiegend Medien mit

⁷ Hierbei wird deutlich, dass die betrachteten Universitätsstandorte auch vor der COVID-19-Pandemie über eine grundlegende Infrastruktur verfügten, die das virtuelle Lehren und Lernen ermöglichte (vgl. Ehren et al. 2020: 16), gleichzeitig jedoch nur vereinzelt und sehr basal genutzt wurde (vgl. ebd.: 16f.) – vor allem als Ablage für verschiedene Lehr-Lern-Materialien. Eine Aufwertung erfuhren Lehr-Lern-Plattformen jedoch bereits im Rahmen der *#MustFall*-Proteste: „to share educational material as students were unable to attend physical lectures either because they were involved in the protests themselves, or because the very act of attending lectures and tutorials was seen as strike-breaking“ (Ortner 2020: 101).

geringer Dateigröße sowie einfache Aufgabenformat gewählt, die Studierende intuitiv und trotz möglichen Verbindungsproblemen erschließen konnten.

Die Universitäten griffen außerdem auf Videotelefonieprogramme wie *Microsoft Teams* oder *Zoom* zurück, um den am Präsenzunterricht orientierten gewohnten Unterrichtsdiskurs im Ansatz nachempfinden und auch simultane Interaktion ermöglichen zu können. Die Teilnahme an diesen Videokonferenzen und jeglichen synchronen Lehr-Lern-Formaten war jedoch aufgrund der erwähnten technischen Herausforderungen im akademischen Jahr 2020 nicht verpflichtend.

In der Unterrichtspraxis stellten wir fest, dass die Student:innen, die an den (teilweise) fakultativen synchronen Lehr-Lern-Angeboten regelmäßig teilnehmen konnten, eine steilere Progression im Bereich ihrer Kommunikationskompetenz aufwiesen als die, denen die Teilnahme nicht möglich war. Dies spiegelte sich in den Kursbewertungen, aber auch in den Selbstreflexionen der Studierenden wider. Vor allem die zeitversetzte Kommunikation und Interaktion in der asynchronen Unterrichtsumgebung schien diese Progression herauszufordern, da sie einerseits die Spontaneität sprachlichen Handelns beeinträchtigte und andererseits Interaktionsverläufe und Kommunikationen in beispielsweise Foren oder Chats aufgrund der Asynchronität abbrechen. Dies unterstreicht nicht zuletzt die Auswirkungen fehlenden Zugangs auf den Studienerfolg.

3.3 Zwischenfazit: virtuelle Lehr-Lern-Angebote und Teilhabe(un)gerechtigkeit

In der Skizzierung von Teilhabe(un)gerechtigkeit an südafrikanischen Hochschulen wird die ungleiche Vulnerabilität der Student:innen deutlich. Vor allem für Studierende, die aus sozio-ökonomisch prekären Verhältnissen stammen oder in ländlichen Räumen leben, ist der Zugang zu universitäts- und campuseigenen Ressourcen unabdingbar. Neben dem materiellen Besitz benötigter Hardware determinieren auch die Verfügbarkeit eines geeigneten Arbeitsplatzes sowie der Zugriff auf eine ausreichende und konstante Internetverbindung die (erfolgreiche) Teilnahme am Online-Unterricht. Die veränderten Rahmenbedingungen waren für einen wesentlichen Teil der Student:innen eine große Herausforderung – vor allem, wenn ihr Arbeits- nicht von ihrem Wohnraum getrennt war, sie diesen mit mehreren Menschen teilten und für verschiedene Zwecke nutzen mussten oder sie nicht die alleinigen Nutzer:innen benötigter Hardware waren. Diesen *Vulnerable Students* standen und stehen Student:innen gegenüber, die auch abseits der Universitäten

geeignete Rahmenbedingungen für die Fortsetzung ihres Studiums im virtuellen Modus finden.

In einer Untersuchung zur Situation von Studierenden an zwei Universitäten der südafrikanischen Provinz *Eastern Cape* während der COVID-19-Pandemie stellen Nhlanhla Landa, Sindiso Zhou und Newlin Marongwe (2021) fest, dass ein Großteil der befragten Student:innen den Zugang zu Lehr-Lern-Angeboten aufgrund der Campusschließungen als wesentliche Herausforderung charakterisieren:

The majority of students [...] had experienced issues with data accessibility, and thus were struggling or failing to access learning resources remotely. One student indicated that she had to leave her home in Community B to seek accommodation with a maternal aunt working and residing in Town CB so she could access e-mails on her relative's smartphone. Several other students indicated that they had to walk long distances to find mobile network connectivity strong enough to allow connection to the internet. (ebd.: 176)

Virtuelle Lehr-Lern-Angebote können nur unter bestimmten Voraussetzungen wahr- und angenommen werden. Defizite hinsichtlich der individuellen Medienkompetenz beziehungsweise mediendidaktischer Kenntnisse und Erfahrungen mit digital gestützten Lehren und Lernen seitens Studierender und Dozierender stellen eine weitere Herausforderung dar (vgl. Ehren et al. 2020: 14). Diese Schwierigkeiten können dabei nur teilweise auf den abrupten Übergang vom Präsenz- zum Online-Unterricht zurückgeführt werden:

[T]he idea that students have come to expect some form of technology in teaching and learning in the digital age [...] may be true in the Global North, and in South Africa might apply to students from well-resourced (usually private) schools, [but] many students in the Global South have a poor prior education before arriving at university and may not have ever dealt with using technology for learning purposes. (Ortner 2021: 52; vgl. auch Ng'ambi et al. 2016: 850)

Ungleiche Zugänge zu virtuellen Lehr-Lern-Angeboten reihen sich mithin in bestehende gesellschaftliche Diskriminierungs- und Exklusionsmuster im Südafrika der Post-Apartheid ein – und so wirkt die COVID-19-Pandemie als ein Katalysator für Teilhabengerechtigkeit im Bildungssystem. Suellen Shay resümiert:

A heated debate is raging, arguing how the rush to ‚online‘ learning is going to leave students behind. [...] The bigger reality is that we have been leaving students behind for decades. We are characterised as a sector by high drop-out and low throughput. [...] [S]ince 1994 equity of access has improved significantly, equity of outcomes has not. (Shay 2020: o. S.)

4. Zeitversetzte Interaktion und Spracherwerb – ausgewählte Herausforderungen und Lösungsansätze des virtuellen DaF-Unterrichts an südafrikanischen Universitäten

Im Rahmen der Verlagerung des Unterrichtsgeschehens in eine virtuelle Lehr-Lern-Umgebung an den hier betrachteten Universitätsstandorten wurde gleichzeitig ein asynchroner Unterrichtsmodus etabliert, der Interaktionen überwiegend nur zeitversetzt ermöglichte. Vor diesem Hintergrund beschreiben und reflektieren wir im Folgenden vier Komponenten der sprachbezogenen virtuellen Lehr-Lern-Angebote: Interaktion und Kommunikation sowie Korrektur und Feedback. Diese Komponenten stehen in besonderer Verbindung mit Teilhabe(un)möglichkeiten, da sie durch diese wechselseitig bedingt werden und sie zugleich bedingen. Dabei beziehen wir uns auf unsere Praxis als Dozierende in Lehr-Lern-Veranstaltungen der akademischen Sprachlehre an den vorgestellten Universitätsstandorten und zeichnen unsere Perspektiven nach.

4.1 Interaktion und Kommunikation

Interaktion wird als „Situation des direkten Austausches sichtbar und zeiträumlich einheitlich anwesender Menschen“ (Rösler 2010: 16) definiert, in der „[d]as wechselseitige Aufeinander-Eingehen im Dialog und [das] Beeinflussen in einem zeitlich überdauernden Proze[ss]“ (Kessler 2001, zit. in Rösler 2010: 16) im Zentrum stehen. Dabei sind nicht nur die Qualität und Quantität der Interaktion relevant (vgl. Kato et al. 2016: 356; Edmondson & House 2011: 243), sondern auch die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen Lernenden und Lernenden (vgl. Aguado 2010: 820f.), da „verschiedene Interaktionskonstellationen verschiedene Lernergebnisse zur Folge haben“ (ebd. 820) können.

Veränderte Interaktionsmuster der virtuellen Lehr-Lern-Umgebung spiegeln sich im DaF-Unterricht auch im Verhältnis der Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen zueinander wider. Diese stellen „sowohl das Ziel als auch das Mittel des Fremdsprachenunterrichts dar“ (Faistauer 2010: 966). Im virtuellen Unterricht konnten receptive Fertigkeiten sowie das Schreiben weiterhin angemessen trainiert werden. Während Aufgaben, die den schriftlichen Ausdruck trainieren, im Präsenzunterricht aus zeitökonomischen Gründen oft ausgelagert werden und das Sprechen mit Blick auf das übergeordnete Lehr-Lern-Ziel der mündlichen Kommunikationsfähigkeit (vgl. Liedke 2010: 984) eine zentrale Rolle einnimmt, konnte im Online-Unterricht ein Rollentausch

beobachtet werden (vgl. Ehren et al. 2020: 15). Aufgrund der technischen Schwierigkeiten sowie eines Mangels an (synchroner) Unterrichtsinteraktion und authentischer Sprechkanäle konnte die Fertigkeit Sprechen nicht ausreichend häufig beziehungsweise verlässlich trainiert werden. Es sind aber ebendiese authentischen Sprechhandlungen, die den Lernenden auf dem Weg zum „funktionale[n] mündliche[n] Sprachhandeln“ (Schmidt 2016: 104) bedeutende Fähigkeiten vermitteln. Wir haben so positive Erfahrungen mit dem Austausch von Sprachnachrichten über die Lehr-Lern-Plattformen gemacht (vgl. Ehren et al. 2020: 15) – diese konnten zwar weder Präsenzunterricht noch synchronen Online-Unterricht via Videotelefonie ersetzen, boten jedoch die Möglichkeit, auch die Fertigkeit des Sprechens anzuwenden.

Unterrichtsbeispiel 1: Die Zweitjahresstudierenden der SU erhielten den Auftrag, ihren Arbeitsplatz ausführlich zu beschreiben und dazu eine Sprachnachricht aufzunehmen. So konnten einerseits im Unterricht erarbeiteter Wortschatz zum Wortfeld Wohnen, andererseits aber auch grammatikalische Strukturen (insbesondere lokale Präpositionen mit Dativ) gefestigt werden. In einem zweiten Schritt kommentierten die Studierenden die Beiträge anderer ebenfalls mit einer Sprachnachricht, indem sie Fragen zu den erfolgten Beschreibungen stellten (beispielsweise Student:in A: „Mein Schreibtisch steht vor einem Fenster.“ – Student:in B: „Was siehst du draußen? Steht ein Baum vor deinem Fenster?“). Diese Fragen wurden von einigen Studierenden in einem dritten Schritt beantwortet, teils kam es hier aber auch zu Kommunikationsabbrüchen. Auch die Dozierenden reagierten mit Sprachnachrichten, in denen sie auf grammatikalische Korrektheit eingingen und Hinweise zur Aussprache gaben. Auf Basis der Sprachnachrichten der Studierenden wurde teilweise auch der weitere Unterrichtsverlauf angepasst – so wurde unter anderem eine Einheit zum deutschen Wortakzent konzipiert und später im Semester eingebunden.

Die Balance hinsichtlich des Einsatzes der verschiedenen Sozialformen wurde durch den Wechsel zum Online-Unterricht und die häufig zeitversetzte Interaktion ebenfalls beeinflusst. Wie Karen Schramm erläutert (vgl. 2010: 1182), ist die Variation der Sozialformen nicht nur fördernd für einen abwechslungsreichen Unterricht, sondern kann auch einen Beitrag zur Binnendifferenzierung, zur Individualisierung des Lehrens und Lernens und zur Förderung der Lerner:innenautonomie leisten. Aufgrund der durch die veränderte Lehr-Lern-Umgebung bedingten Einschränkungen war es Dozent:innen jedoch häufig nicht möglich, die Sozialformen orientiert am Habitus des Präsenzunterrichts einzusetzen – stattdessen traten Plenarunterricht und Einzelarbeit in den Vordergrund, während Partner- und Gruppenarbeit aufgrund der bereits erwähnten technischen Schwierigkeiten und der zeitversetzten Interaktion nur noch selten eingesetzt werden konnten. Dabei sind es Gruppen- und Partnerarbeit, die den Sprechanteil

einzelner Lerner:innen erhöhen (vgl. Haß 2016: 338), weshalb die neue Lehr-Lern-Umgebung und der hohe Anteil an Plenarunterricht Studierende zum Teil in eine passive Rolle drängte. Auch der durch Gruppen- und Partnerarbeit geförderte Erwerb von sozialen Kompetenzen sowie die gegenseitige Motivation sind als Vorteile nicht von der Hand zu weisen (vgl. ebd.). Entsprechend wichtig war es, trotz des veränderten Lehr-Lern-Formats die Interaktion zwischen Lerner:innen zu ermöglichen. Hierfür wurden Aufgabenstellungen angepasst und auf Werkzeuge zurückgegriffen, die unter anderem die virtuellen Lehr-Lern-Plattformen der Universitäten zur Verfügung stellten. So wurden Studierende beispielsweise darum gebeten, die Forenbeiträge ihrer Kommiliton:innen zu kommentieren und auf Kommentare unter eigenen Beiträgen zu reagieren oder sich gegenseitig (Sprach-)Nachrichten oder E-Mails zu senden. In einigen Kursen wurden zudem Chatgruppen via Instant Messaging gegründet, die einerseits zu Organisationszwecken, andererseits aber auch zum Formen von Lerngruppen genutzt wurden.⁸ Übergeordnetes Ziel war es, Lernenden die Teilnahme zu ermöglichen und sie zu dieser zu motivieren, gleichzeitig aber auch neue Interaktionsformen einzubinden, um Interaktion als solche zu ermöglichen und nicht allein auf die organisatorische Kommunikation zwischen Dozierenden und (einzelnen) Lernenden zu begrenzen.

Unterrichtsbeispiel 2: Um die Interaktion zwischen Studierenden zu fördern, wurden an der UWC diverse Gruppenprojekte zum Thema „Reisen in DACHL-Ländern“ durchgeführt und durch virtuelle Sprechstunden mit Dozierenden begleitet. Während dieser Sprechstunden hatten Dozent:innen die Möglichkeit, regelmäßig mit kleinen Studierendengruppen zu interagieren, was gleichzeitig auch die Interaktion von Studierenden untereinander strukturierte und zielorientiert ermöglichte. Ziel dessen war zunächst nicht die Bewertung von Sprachfähigkeiten, sondern Motivation und das Verbessern die Interaktion zwischen Student:innen und Dozierenden. Dementsprechend wurden die Studierenden ermutigt, mehrsprachig zu interagieren. Zusätzlich mussten die Gruppen Präsentationen oder Videos erstellen und ihre Recherchen vorstellen. Die Interaktion in den Gruppen und mit den Dozierenden sowie die Gelegenheit, Sprechen und Hören in Kleingruppen zu üben, wurden von vielen Studierenden positiv bewertet. Unser Eindruck war dabei, dass die Studierende vor allem freier und selbstbewusster kommuniziert haben. Wir erkannten im Rahmen solcher Unterrichtsprojekte jedoch auch, dass Student:innen mit unzureichender technischer Ausstattung die Teilnahme schwerfiel. Obwohl diese Student:innen auf asynchrone Modi wie Sprachnachrichten und schriftliche Interaktion zurückgreifen konnten, konnten sie dadurch nicht immer von dieser (beabsichtigten) direkten Interaktion profitieren.

⁸ Dialogische Medien und Instant Messaging ermöglichen die (nicht nur) für sprachbezogenes Lehren und Lernen notwendige Interaktion auf niederschwelliger Basis und bilden so einen wesentlichen Mehrwert (hierzu u. a. Grünwald 2016; Abdulatief & Guzula 2018).

Es wird dabei deutlich, dass bestimmte Formen der Unterrichtsinteraktion und -kommunikation durch Zugangsbarrieren geprägt werden, die wesentlich durch technische und finanzielle Möglichkeiten der Studierenden bedingt sind und so in Verbindung zu Teilhabe(un)gerechtigkeit stehen. Dies trifft auch auf Korrekturen und Feedbackmechanismen zu – Student:innen, die keinen adäquaten Zugang zu Rückmeldungen hatten, waren in ihrem Lernerfolg beeinträchtigt, wie wir im Folgenden genauer darstellen.

4.2 Korrektur und Feedback

Die Asynchronität der Lehr-Lern-Formate führte dazu, dass die Kommunikation überwiegend nicht mehr zwischen den jeweiligen Dozierenden, den Lerngruppen und Lerner:innen untereinander, sondern häufig zwischen Lehrenden und einzelnen Studierenden stattfand. Dies wirkte sich besonders auf Korrektur und Feedback aus. Fehler sind als Indikatoren des Lernprozesses anzusehen (vgl. Kleppin 2010), deren zeitnahe Korrektur beziehungsweise Reparatur einen wichtigen Beitrag zur sprachlichen Entwicklung der Lerner:innen leisten kann (vgl. Dlakas & Krekeler 2015: 141, 155). Im Präsenzunterricht erfolgt die mündliche Fehlerkorrektur durch sprachliche Aushandlungen zwischen den Lehrenden und Lernenden beziehungsweise Lerngruppen sowie mittels non-verbaler Signale. Dies ist im Rahmen virtueller Lehr-Lern-Formate häufig nicht möglich, insbesondere dann, wenn Lernenden eine regelmäßige Teilhabe am Unterricht verwehrt oder nur eingeschränkt möglich ist. In der asynchronen Unterrichtsumgebung reagierten Dozierende verstärkt in privaten Kommentaren auf Beiträge der Studierenden auf den Lehr-Lern-Plattformen. Vorteilhaft war dabei, dass Studierende sich nicht bloßgestellt fühlten. Dennoch wurden im Rahmen der inputorientierten Unterrichtseinheiten regelmäßig häufig auftretende Fehler zusammengefasst und Korrekturvorschläge gemacht, sodass alle Teilnehmenden davon profitieren konnten.

Durch die Asynchronität der Aufgaben- und Übungsformate kam es zudem häufig zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen von Arbeitsaufträgen sowie zu Abbrüchen von Konversationen in Foren, sodass Kommentare oder Nachfragen von Kommiliton:innen oder Feedback von Lehrenden nicht mehr registriert wurden.

Unterrichtsbeispiel 3: An der UCT wurde in einem Kurs des dritten Studienjahres mit acht Studierenden die folgende Aufgabe zur Bearbeitung im Forum der Lehr-Lern-Plattform gestellt: „Diskutieren Sie mit Ihrem Kurs die Aussage ‚Ostdeutsche sind auch Migranten‘ (Naika Foroutan). (a) Positionieren Sie sich zu dieser Aussage und verfassen Sie einen Beitrag. Dazu können Sie auch die Unterrichtsmaterialien nutzen. Posten Sie Ihren Beitrag ins Forum. (b) Kommentieren Sie mindestens

einen Beitrag der anderen Studierenden. Achten Sie dabei auf Redemittel, die Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken.“ Von den acht Studierenden des Kurses bearbeiteten sechs die Teilaufgabe (a). Lediglich drei Student:innen erledigten Teilaufgabe (b), welche es notwendig machte, wiederholt das entsprechende Forum zu besuchen und sich mit Beiträgen anderer auseinanderzusetzen. Das gilt auch für die Moderation sowie das Dozent:innenfeedback in ebendiesem Forum.

Dies verdeutlicht den Abbruch von asynchronen Unterrichtsverläufen. So war nicht immer sicherzustellen, ob Lerner:innen sich nach der Abgabe von Arbeitsaufträgen tatsächlich mit Feedback und Korrekturen auseinandersetzten, was sich auf die Sicherung des Lernerfolgs und die weitere Unterrichtsplanung auswirkte. Die meisten Reaktionen auf die schriftlichen oder mündlichen Äußerungen anderer Unterrichtsakteur:innen konnten zudem vorbereitet und ggf. nachgearbeitet werden, was die Authentizität von (vor allem konzeptionell mündlichen) Beiträgen beeinflusste.

Da die Fehlerkorrektur sowohl für die sprachliche Entwicklung der Lerner:innen als auch für die didaktische Entwicklung des Unterrichts (vgl. Edmondson & House 2011: 257) eine Rolle spielt, waren die Feedbackmechanismen der veränderten Lehr-Lern-Umgebung entsprechend anzupassen. Individuelles Feedback bei der Aufgabenstellung und -bearbeitung sollte Lernenden „die Möglichkeit eröffnen, sich des eigenen Lernprozesses bewusst zu werden, ihre individuellen Voraussetzungen, Motive und Bedürfnisse zu erkennen, konkrete und realisierbare Ziele zu identifizieren und auf ihnen zur Verfügung stehende Ressourcen zurückzugreifen“ (Kleppin 2019: 572) und sie dabei unterstützen, langfristig besser mit diesen umzugehen und sie effektiv für die Erreichung ihrer Ziele einzusetzen (vgl. ebd.: 582). Begründet ist dies auch durch den Umstand, dass „eine einfache Kennzeichnung der Fehler – zumindest kurzfristig – keine Erfolge versprechende Strategie“ (Dlakas & Krekeler 2015: 156) ist. Da die Studierenden sich dabei jedoch intensiv mit dem Feedback der Lehrenden auseinandersetzen und ihre Produkte überarbeiten müssen, ist von einem tatsächlichen Lerneffekt auszugehen, der sich langfristig auf die sprachliche Kompetenz der Studierenden auswirken kann. Entsprechend bedeutend ist das Potential dieser Aufgabentypen einzuschätzen.

Unterrichtsbeispiel 4: In der Unterrichtspraxis der UCT wurde dieses Vorgehen unter anderem für das Erstellen von Essays und Aufsätzen genutzt: In einer dreigliedrigen Aufgabe, die sich über ein gesamtes Semester zog, (1) formulierten die Studierenden zunächst eine Zielstellung für ein Essay zu einem selbstgewählten beliebigen Thema und recherchierten zunächst einschlägigen Wortschatz und entsprechende Inhalte; (2) darauf aufbauend formulierten sie einen Entwurf für ihr Essay, welcher von den Dozierenden mit individuellem Feedback und individuellen Überarbeitungsaufträgen gemäß der Kurs- sowie der individuellen Progression

kommentiert wurde; (3) abschließend adaptierten sie ihr Essay unter Berücksichtigung dieser Rückmeldungen. In die Bewertung dieser Prüfungsleistung wurde so auch die Überarbeitungen des Entwurfs zur finalen Version einbezogen (3 Bewertungseinheiten (BE)). Bewertet wurde darüber hinaus in den Kategorien Inhalt (10 BE), Grammatik und Strukturen (10 BE), Vokabular und Orthographie (6 BE) sowie Stil und Kohärenz (6 BE).⁹

Insbesondere in durch Asynchronität geprägten Lehr-Lern-Veranstaltungen erachten wir diese Berücksichtigung der Fortschritte einzelner Student:innen als besonders wertvoll – und verweisen auf deren Mehrwert für jegliche Unterrichtsformen.¹⁰ In Adaptionen wäre so zudem zu erwägen, die Überarbeitung vom Entwurf zur finalen Version mit einer größeren Gewichtung zu bewerten. Die mit dieser Aufgabe verbundenen Feedbackprozesse haben auch das Potential, auf den Einsatz von Übersetzungsprogrammen zu reagieren: Wir stellten fest, dass Studierende vermehrt Schreibprodukte abgaben, die grammatikalisch-strukturelle Phänomene aufzeigten, die (noch) nicht zur Progression der entsprechenden Kurse gehörten, was sich unter anderem durch die Verwendung grammatikalischer Strukturen oder Wortschatzes auszeichnete, die auf dem entsprechenden Kursniveau noch nicht erarbeitet wurden. Hierbei vermuten wir die Nutzung von Übersetzungsprogrammen. Schreibberatungen und die zugehörigen Feedback- und Überarbeitungsprozesse konnten genutzt werden, dieser Tendenz entgegenzuwirken. Als Teil des Dozent:innenfeedbacks wurden die Student:innen so auch auf fehlerhafte Übersetzungen und unangemessene Strukturen verwiesen – gleichzeitig wurden durch konkrete Überarbeitungsaufträge Alternativen angeregt. Online-Wörterbücher und Übersetzungsprogramme bilden einen essenziellen Bestandteil des sprachbezogenen Unterrichts und sind nicht aus diesem zu verbannen (vgl. Nied Curcio 2015: 459). „Es wäre viel besser, die sowieso genutzten Hilfsmittel [...] in den Unterricht zu integrieren und die Lernenden zu befähigen, kompetent damit zu recherchieren“ (ebd.). Möglichkeiten dieser Integration in den Unterricht waren unter anderem gemeinsame und mehrsprachige Reflexionen (fehlerhafter) Übersetzungen sowie das Aufzeigen und explizite Thematisieren von Möglichkeiten und Grenzen im kompetenten Umgang mit verschiedenen Online-

⁹ Diese Aufgabenstellung und das Bewertungsraster wurden in Zusammenarbeit mit Gwyndolen J. Ortner erstellt.

¹⁰ Angelehnt an Überlegungen Lev Semenovič Vygotskijs verstehen wir Spracherwerbsprozesse als eine individuelle Bewegung von einem Niveau der aktuellen Entwicklung hin zu einer *Zone der nächsten Entwicklung* (1987: 83). Da die damit verbundene Progression individuell ist, sind die Implementierung individualisierter Feedbackmechanismen sowie die Individualisierung der Bewertung insbesondere zu fordern.

Ressourcen (unter anderem: Beispielsätze auf *Linguee*, alternative Übersetzungen auf *Deepl*, Worthäufigkeit auf *dict.cc*).

Als eine besondere Form des Feedbacks wurden zudem Portfolios und fragengeleitete Reflexionen eingesetzt, die einerseits „das Lernen als Produkt ebenso wie als Prozess in den Mittelpunkt“ (vgl. Little 2010: 1315) stellen, andererseits aber auch die individuelle Entwicklung der Lerner:innen durch ausführliches (überwiegend schriftliches) Feedback der Dozent:innen unterstützen. Durch die wiederholte (Selbst-)Reflexion sollten vor allem individuelle Lehr-Lern-Prozesse und Progressionen sichtbar gemacht werden. Entsprechende Aufgaben flankierten das Unterrichtsgeschehen und ermöglichten zugleich den Austausch zwischen Student:innen und Dozierenden. In der Unterrichtspraxis wurde deutlich, dass Reflexionsaufgaben die Studierenden zwar herausforderten, gleichzeitig motivierten sie aber auch durch das Formulieren von Entwicklungsaufgaben und damit verbundenen Zielstellungen. Wir erkennen ein Potential in der Sichtbarmachung individueller Lehr-Lern-Prozesse, welche im Rahmen von (Selbst-)Reflexionen oder Portfolios entsprechend evaluiert und begleitet werden können – auch unabhängig von der aktuellen Pandemiesituation.¹¹

5. Resümee und Ausblick: DaF als virtuelles und analoges Angebot im südafrikanischen Hochschulkontext

The economic and institutional shutdowns prompted by the outbreak of the COVID-19 pandemic completely changed the teaching and learning trajectory in South African higher education, and affected the possibility and progress of students' learning. [...] Essentially, it exposed national inequalities, inefficiency of government processes and institutional weaknesses already extant before the onset of the pandemic. (Landa et al. 2021: 176)

Im vorliegenden Beitrag haben wir argumentiert, dass die anhaltende COVID-19-Pandemie bestehende Ungleichverhältnisse verstärkt. Durch die Verbindung zu den *#MustFall*-Protestbewegungen wird die Unabgeschlossenheit der bildungspolitischen Transformationen im Südafrika der Post-Apartheid deutlich. Zethu Matebeni (2018) zitiert in diesem Zusammenhang eine Kernaussage der Studierenden: „It was never just about the statue!“ (ebd.).

Hinsichtlich fachlicher Herausforderungen konnten Dozierende im Verlauf des Hochschuljahres 2020 erste Lösungsansätze und Überbrückungsstrategien entwickeln. Dabei

¹¹ Eine ausführliche Darstellung und Diskussion zum Einsatz von Reflexionsaufgaben in der akademischen Sprachlehre kann dieser Bericht nicht leisten. Wir verweisen daher auf Ehren & Groenewald 2021.

ist besonders das Potenzial von Reflexionsaufgaben und Beratungsprozessen hervorzuheben. Gleichzeitig ist jedoch zu verzeichnen, dass die für jegliche Lehr-Lern-Prozesse grundlegende Interaktion zwischen den Akteur:innen des Unterrichts begrenzt war: Simultane Unterrichtsinteraktionen wurden trotz technischer Möglichkeiten nur fakultativ umgesetzt; asynchrone Unterrichtsverläufe konnten zwar durch die Tools der verschiedenen Lehr-Lern-Plattformen ermöglicht werden, jedoch brachte diese Asynchronität spezifische Herausforderungen mit sich, die häufig zum Abbruch von Interaktionsprozessen führten und so die Lehr-Lern-Progressionen im DaF-Unterricht beeinträchtigten. Die Hauptursache dafür sehen wir dabei nicht im abrupten Transfer vom Präsenz- zum Online-Unterricht, sondern durch Teilhabe(un)möglichkeit der Studierenden begründet. Auffällig ist, dass dies überwiegend ohnehin sozio-ökonomisch benachteiligte Studierende betraf, deren Zugang zur digitalen Infrastruktur aufgrund ihrer Wohnbeziehungsweise finanziellen Situation eingeschränkt war. Im akademischen Jahr 2021 ist an einigen Universitäten eine Stärkung von synchronen Lehr-Lern-Angeboten zu erkennen, die vor allem auf die Öffnung einiger Studierendenwohnheime und dem damit einhergehenden Zugang zu universitären Infrastrukturen zurückzuführen ist. Trotz dessen verzeichnen wir auch weiterhin einen signifikanten Mangel spontaner, authentischer monologischer und dialogischer Sprechsituationen im Rahmen des sprachbezogenen Unterrichts.

Nicht zuletzt spielten auch die Lerner:innenbiographien der Studierenden eine bedeutende Rolle für die Teilhabe an virtuellen Unterrichtsangeboten. Verwiesen sei hierbei vor allem auf Lehr-Lern-Erfahrungen – auch hinsichtlich des Erlernens weiterer Sprachen. Nach unseren Möglichkeiten und trotz erschwelter Erreichbarkeit mancher Studierenden versuchten wir, deren Feedback zur virtuellen Lehr-Lern-Umgebung einzufangen. In Einzelgesprächen beschrieben diese die teils unmögliche Teilhabe an Interaktionen mit Lehrenden und Kommiliton:innen als psychisch belastend und ihre Motivation negativ beeinflussend. Einige gaben zudem an, dass sie die Aufgaben und Tests nicht zu ihrer Zufriedenheit erfüllen konnten, da ihnen die nötige technische Ausstattung fehlte. Aus Sorge, im Vergleich zu anderen Studierenden zurückzufallen, brachen einige Studierende das Deutschstudium ab – dabei betonten sie, dass sie ihren

Lernerfolg im Sprachstudium aufgrund fehlender beziehungsweise eingeschränkter Möglichkeiten zur simultanen Sprachhandlung als gefährdet wahrnahmen.¹²

Zu wünschen ist in diesem Sinne eine Fortsetzung der Transformationsbemühungen und Interventionen auf verschiedenen bildungspolitischen Ebenen:

We recommend swift intervention, not only because scientists predict that the COVID-19 pandemic and its aftermath will be around for some time, but also because there is potential for online learning to facilitate increased access to higher education for those universities that have previously been unable to accommodate student demand due to infrastructure limitations. (Landa et al. 2021: 180)

In diesem Beitrag stellen wir zudem fest, dass das veränderte und durch Asynchronität geprägten Unterrichtssetting auch Möglichkeitsräume eröffnete. In diesem Zusammenhang möchten wir besonders das Potential unterstreichen, welches *digital gestützte Lehr-Lern-Umgebungen* im Zusammenhang mit Teilhabegerechtigkeit für alle Disziplinen und Fächer haben und welches über die reine Organisation von Unterricht hinausgeht. Manche Methoden des Online-Unterrichts sind ganz unabhängig von der virtuellen Lehr-Lern-Umgebung gewinnbringend. Es gibt schon viel – Gwyndolen J. Ortner bemerkt dabei aber auch, dass vieles noch weitergedacht werden muss: „Certainly, technology will have a role to play, and there will be much trial and error“ (Ortner 2020: 186). Ein Anerkennen und Fördern der veränderten Unterrichtspraxis muss damit zwangsläufig einhergehen.

Bibliographie

- Abdulatif, Soraya; Guzula, Xolisa (2018) Emerging Academics: Using WhatsApp to Share Novice and Expert Resources in a Postgraduate Writing Group. In: Mary Jane Curry; Theresa Lillis (Hrsg.) *Global Academic Publishing. Policies, Perspectives and Pedagogies*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 249-263.
- Aguado, Karin (2010) Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 817-826.
- Anderson, R. Bentley (2020) ‚To Save a Soul‘: Catholic Mission Schools, Apartheid, and the 1953 Bantu Education Act. *Journal of Religious History* 44 (2), 149-167.
- Asma, Amina Deka (2020) ‚No student will be left behind‘ by e-learning: Universities SA. *Times Live* vom 20. April 2020, online unter: <https://www.timeslive.co.za/news/south-africa/2020-04-20-no-student-will-be-left-behind-by-e-learning-universities-sa/> (29. November 2021).

¹² Wir weisen darauf hin, dass es sich hierbei nicht um eine systematische Erhebung handelt, sondern um das Skizzieren studentischen Feedbacks zur virtuellen Lehr-Lern-Umgebung, welches uns in unserer Lehrtätigkeit begegnete.

- Bourdieu, Pierre (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (2005) *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Unveränderter Nachdruck. Herausgegeben von Margareta Steinrück. Hamburg: VSA Verlag.
- Chisholm, Linda (2018) *Between Worlds. German missionaries and the transition from mission to Bantu Education in South Africa*. Johannesburg: Wits University Press.
- Dlakas, Andrea; Krekeler, Christian (2015) Fehlerkorrektur im studienbegleitenden und -vorbereitenden Deutschunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20 (1), 140-158.
- DiAngelo, Robin (2018) *White Fragility. Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*. Boston: Beacon Press.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2011) *Einführung in die Spracherwerbsforschung*. 4. Auflage. Tübingen, Basel: Narr Francke Attempto.
- Ehren, Rico; Groenewald, Karin; Pfaff, Isabell (2020) Digitale Lehre während der Covid-19-Krise – Von 0 auf 100?! Ein erster Praxisbericht der Hochschulgermanistik des Western Cape. *eDUSA Deutschunterricht im südlichen Afrika* 15, 5-21.
- Ehren, Rico; Groenewald, Karin (2021) „I feel like I'm learning to swim again“ Ein Praxisbericht zum Einsatz von Reflexionsaufgaben in der akademischen Sprachlehre zweier südafrikanischer Universitäten. *eDUSA Deutschunterricht im südlichen Afrika* 16, 6-27.
- Faistauer, Renate (2010) Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 961-968.
- Fend, Helmut (2008) *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York, London: continuum.
- Grünewald, Andreas (2016) Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke, 463-466.
- Groenewald, Karin (2019) *Zu Lernmotivationen für Deutsch im südafrikanischen Kontext am Beispiel einer Fallstudie: Stellenbosch*. Masterarbeit. Stellenbosch: Stellenbosch University, online unter: <https://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/105925>.
- Haß, Frank (2016) Sozialformen im Überblick. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke, 335-340.
- Heinemann, Alisha M. B. (2018) Institutionelle Öffnung und Migrationsgesellschaft – einige rahmende Anmerkungen. In: Alisha M.B. Heinemann; Michaela Stoffels; Steffen Wachter (Hrsg.) *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung*. Bielefeld: wbv Media (= Perspektive Praxis), 11-39.
- Hunter, Mark (2019) *Race for Education. Gender, White Tone, and Schooling in South Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jackson, Philip W. (1975) Einübung in eine bürokratische Gesellschaft. Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: Jürgen Zinnecker (Hrsg.) *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 19-34.
- Jansen, Jonathan (2017) *As by fire. The end of the South African University*. Cape Town: Tafelberg.
- Joseph, Trunette R. (2017) *Decolonising the Curriculum. Transforming the University: A Discursive Perspective*. Heltasa Conference, 21.-24. November 2017, Durban [unveröffentlichter Tagungsbeitrag].
- Kato, Fumie; Spring, Ryan; Mori, Chikako (2016) Mutually Beneficial Foreign Language Learning: Creating Meaningful Interaction Through Video-Synchronous Computer-Mediated Communication. *Foreign Language Annuals*, 49 (2), 355-366.
- Kleppin, Karin (2010) Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1060-1072.
- Kleppin, Karin (2019) Sprachlernberatung: Hype oder Notwendigkeit? *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46 (5), 571-585.
- Landa, Nhlanhla; Zhou, Sindiso; Marongwe, Newlin (2021) Education in emergencies: Lessons from COVID-19 in South Africa. *International Review of Education* 67, 167–183, <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09903-z> (20. September 2021).
- Lee, Melissa (2018) *Civil Unrest in South Africa: Insights from Cognitive Linguistics and Critical Discourse Analysis*. Masterarbeit. Stellenbosch: Stellenbosch University, online unter: <http://hdl.handle.net/10019.1/103462> (20. September 2021).
- Liedke, Martina (2010) Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 983-991.
- Little, David (2010) Portfolios und informelle Leistungsdiagnosen. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1315-1323.
- Lukhele, Sandile (2015) South Africa's student uprising signals wider social upheaval. *Africa Conflict Monitor* 12, 68-72.
- Maltzan, Carlotta von (2020) German in a South African Context: From Colony to Decolonisation. In: James Hodgkinson; Ben Schofield (Hrsg.) *German in the World. The Transnational and Global Contexts of German Studies*. Rochester, New York: Camden House, 136-152.
- Matebeni, Zethu (2018) #RhodesMustFall – It was Never Just About the Statue. *Heinrich Böll Stiftung*, online unter: <https://za.boell.org/en/2018/02/19/rhodesmustfall-it-was-never-just-about-statue> (20. September 2021).
- Mbembe, Achille Joseph (2016) Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education* 15 (1), 29-45.
- Ng'ambi, Dick; Brown, Cheryl; Bozalek, Vivienne; Gachago, Daniela; Wood, Denise Wood (2016) Technology enhanced teaching and learning in South African higher education – A rearview of a 20 year journey. *British Journal of Educational Technology*, 47 (5), 843-858.

- Nied Curcio, Martina (2015) Wörterbuchnutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt? *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 42 (5), 445-468.
- Noah, Trevor (2016) *Born a Crime and Other Stories*. Johannesburg: Macmillan.
- Nyamnjoh, Franis B. (2016) *#RhodesMustFall. Nibbling at Resilient Colonialism in South Africa*. Bamenda: Langaa Research & Publishing CIG.
- Ortner, Gwyndolen J. (2020) *Exploring teaching and learning German as a foreign language at a South African institution of higher education: blended learning and collocations*. Makhanda/Grahamstown: Rhodes University, online unter: <http://hdl.handle.net/10962/167295> (13.02.2022).
- Ortner, Gwyndolen J. (2021) Exploring the Complex Adaptive Blended Language Learning System of German Studies. *Acta Germanica*, 49 (1), 50-70.
- Phakeng, Mamokgethi (2019) Foreword. In: Howard, Phillips: *UCT under Apartheid. Part 1. From Onset to Sit-In. 1948-1968*. Auckland Park: Fanele, vii.
- Phungo, Roshuma (2015) University fees: Free higher education is possible in South Africa. *Daily Maverick* vom 21. Oktober 2015, online unter: <https://www.dailymaverick.co.za/article/2015-10-21-university-fees-free-higher-education-is-possible-in-south-africa/> (20. September 2021).
- Postma, Dirk (2016) An educational response to student protests. Learning from Hannah Arendt. *Education as Change* 20 (1), 1-9.
- Rösler, Dietmar (2010) *E-Learning Fremdsprache – eine kritische Einführung*. 3. Auflage. Tübingen: Stauffenburg.
- Schmidt, Torben (2016) Sprechen und Interagieren. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke, 102-106.
- Schramm, Karen (2010) Sozialformen. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1182-1187.
- Shay, Suellen (2020) Online remote teaching in higher education is not the problem. *Daily Maverick* vom 03. Mai 2020, online unter: <https://www.dailymaverick.co.za/article/2020-05-03-online-remote-teaching-in-higher-education-is-not-the-problem/> (13. Februar 2022)
- Steinbach, Anja; Shure, Saphira; Mecheril, Paul (2020) The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassenkonstruktionen. In: Juliana Karakayalı (Hrsg.) *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 24-45.
- Vygotskij, Lev Semenovič [Wygotski, Lew] (1987) *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Kurzbiographien

Rico Ehren war 2020 und 2021 DAAD-Stipendiat und Dozent für DaF an der *University of Cape Town*. Er studierte Lehramt an der TU Dresden und war dort im Bereich der

inklusive Bildung tätig. Er arbeitet unter anderem zu diskriminierungs- und rassismuskritischer Bildungsarbeit, Lehrer:innenbildung und -professionalisierung sowie den Themenfeldern Sprache(n) und Macht in migrationsgesellschaftlichen und bildungspolitischen Zusammenhängen.

Karin Groenewald ist Dozentin für DaF an der *University of the Western Cape*. Sie studierte Deutsch als Fremdsprachen an den Universitäten Stellenbosch und Leipzig. Ihre Forschungsarbeit fokussiert unter anderem auf Lernmotivationen für DaF in Südafrika, Postkolonialität sowie Fremdspracherwerb und Lehrwerke.

Isabell Pfaff war 2020 DAAD-Stipendiatin und Dozentin für DaF an der *Stellenbosch University*. Sie absolvierte ein Studium des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache und der Anglistik an der Universität Leipzig und arbeitet im Bereich DaF/DaZ. Zu ihren Forschungsinteressen gehören unter anderem Phonetik und Phonologie, Fremd- und Zweitspracherwerb sowie Mehrsprachigkeit.

Schlagwörter

DaF in Afrika, Unterrichtspraxis, Online Lehren & Lernen, Curricula / Kursstruktur