



Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 29, Nummer 2 (Oktober 2024), ISSN 1205-6545

Praxisbericht

Der Einsatz von Dhoch3- Studienmodul 9: „Diskursive Landeskunde/Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache“ an der Université de Lomé am Beispiel einer Blended Learning-Unterrichtseinheit für das Germanistikstudium in Togo

Bissitena Sansan

Abstract: Die Dhoch3-Angebote richten sich an Studiengänge für Deutsch als Fremdsprache und Germanistik an Hochschulen außerhalb des deutschsprachigen Raums. An der *Université de Lomé* in Togo ist die Deutschabteilung mit einer Spezialisierung im Bereich Germanistik eingerichtet worden. In diesem Sinne wird im vorliegenden Beitrag daher für die Einbindung von Dhoch3-Angeboten für das Germanistikstudium an der *Université de Lomé* in Togo plädiert. Dabei wird dargestellt, wie eine Unterrichtseinheit anhand des an der Universität Leipzig entwickelten Dhoch3-Studienmoduls 9: „Diskursive Landeskunde/Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache“ entwickelt werden kann, mit dem Anliegen ein Modell für die Dozentinnen und Dozenten zur Planung einer Unterrichtseinheit zu entwerfen. Dafür werden methodisch-didaktische Prinzipien berücksichtigt.

Sansan, Bissitena (2024):
Der Einsatz von Dhoch3-Studienmodul 9: „Diskursive Landeskunde/Kulturstudien
Deutsch als Fremdsprache“ an der Université de Lomé am Beispiel einer
Blended-Learning-Unterrichtseinheit für das Germanistikstudium in Togo.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 29: 2, 363–383.
<https://doi.org/10.48694/zif.3832>





The use of Dhoch3 study module 9: “Discursive regional studies/cultural studies of German as a foreign language” at the Université de Lomé using the example of a blended learning teaching unit for German studies in Togo

The Dhoch3 offerings are aimed at German as a Foreign Language and German Studies programs at universities outside the German-speaking world. At the *Université de Lomé* in Togo, the German Department has been established with a specialization in German Studies. In this sense, this article therefore argues for the integration of Dhoch3 offerings for German studies at the *Université de Lomé* in Togo. In doing so, it will be shown how teaching units can be developed on the basis of the Dhoch3 study module 9: "Discursive regional studies / cultural studies of German as a foreign language" developed at the University of Leipzig, with the intention of designing a model for lecturers for planning teaching units. For this purpose, methodological-didactic principles will be taken into account.

Schlüsselwörter: Dhoch3-Studienmodul; Blended Learning; Université de Lomé. Dhoch3 study module – blended learning; Université de Lomé.

1 Einleitung

Die Germanistikabteilung der *Université de Lomé* bietet ein dreigliedriges Germanistikstudium an: Bachelor (3 Jahre), Master (2 Jahre) und Doktor (3 Jahre). Der Fokus des Studiums liegt auf Literatur- und Kulturwissenschaft. In den Curricula der Germanistikabteilung werden schon einige landeskundliche Module angeboten. Bei diesen landeskundlichen Modulen geht es vorwiegend um Daten, Namen, Zahlen und Fakten über den deutschsprachigen Raum, Ereignisse insbesondere aus Geschichte, Geografie, Wirtschaft. Daraus lässt es sich feststellen, dass die aktuellen Lehrpläne wenige Möglichkeiten für die Studierenden bieten, Materialien zu landeskundlichen Themen zu analysieren und zu beurteilen. Im Zusammenhang damit ist die Implementierung des Dhoch3-Moduls 9: *Diskursive Landeskunde/Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache* im Germanistikstudium in Togo sinnvoll, denn beim Fremdsprachenunterricht lernt man nicht nur die fremde Sprache, sondern es wird auch die Kultur des fremden Landes hervorgehoben (vgl. Tomková 2007: 13–14). Die Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich nicht nur mit den Inhalten von fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen, sie entwickelt nicht nur Konzepte für deren Vermittlung und liefert nicht nur Hinweise auf die methodische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts, sondern sie analysiert die gesellschaftlichen und kulturellen sowie sprachlichen Rahmenbedingungen des Fremdsprachenlernens (vgl. Demsar 2014: 24). Altmayer/Hamann/Magosch/Vondran/Zabel (2023: 9–10) vertreten auch die Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht die Lernenden nicht nur darauf vorbereiten sollte, Alltagssituationen zu bewältigen, er sollte sie vielmehr zur aktiven und mündigen Teilhabe an den in der betreffenden Sprache geführten Diskursen befähigen. Mit Bezug auf Bationo (2006: 167–168) lässt sich sagen, dass das Erlernen landeskundlicher und kultureller Kenntnisse eine grundlegende und unverzichtbare Aufgabe im Fremdsprachenunterricht ist (Bationo 2006: 167–168).

In der vorliegenden Überlegung werden daher die Möglichkeiten der Implementierung des an der Universität Leipzig entwickelten Dhoch3-Moduls 9 an der Deutschabteilung der *Université de Lomé* analysiert. Zunächst wird kurz auf das Dhoch3-Studienmodell 9 eingegangen. Danach wird gezeigt, wie das Modul 9 didaktisch sinnvoll für die Studierenden der *Université de Lomé* eingesetzt werden kann. Im Anschluss daran wird auf Vorschläge für die Implementierung dieses Moduls eingegangen.

2 Zentrale Begriffe

Im Kontext dieses Beitrags erscheint es sinnvoll, einige grundsätzliche Begriffe einzuführen und zu definieren, die als theoretische Grundlage für die nachfolgende Erarbeitung des Unterrichtsentwurfs von großer Bedeutung sind. Dazu zählen grundlegende Begriffe wie diskursive Landeskunde, diskursive Landeskunde und Diskurs.

Es ist sinnvoll am Anfang zu erwähnen, dass man die ersten Spuren von Landeskunde schon am Ende des 19. Jahrhunderts findet (vgl. Janáčková 2017: 10; Klosowski 2018: 11). In dieser Zeit war Landeskunde ein eigenständiges Fach, in dem der Erwerb vom Faktenwissen im Bereich der Geschichte, Geografie, Soziologie, Politik und Wirtschaft relevant war (vgl. Livnjak 2020: 17). Im Zusammenhang damit betrachtet Psychou (2019: 8) Landeskunde als die Vermittlung von kulturellen und materiellen Informationen über das Land, die Region und die Sprache. Die Vermittlung der Kenntnisse über Land und Leute spielte dabei aber eine sehr wichtige Rolle. Diese Art der Landeskundevermittlung nennt man kognitive oder faktische Landeskunde (vgl. Zsuzsa 2017: 7). Mit der Entwicklung von Landeskunde kam es zu Veränderungen ihrer Aufgabe und Rolle im Fremdsprachenunterricht. Heutzutage wird jedoch eine andere Seite der Landeskunde dargestellt. Laut Altmayer et al. (2023) sollen die Inhalte der Landeskunde stets wieder neu bestimmt werden und dies in der Form eines Diskurses zwischen unterschiedlichen Personen. Dazu ist die Verbindung mit der Sprache erforderlich. Das Lernen von Faktenwissen über Länder ist kein Hauptziel mehr (vgl. ebd.). Sitten, Bräuche und Alltagsthemen werden thematisiert und mit der eigenen Kultur verglichen. Das Ziel ist es, durch das Reflektieren über eigene Kultur auch etwas über die fremde Kultur zu lernen und sie als solche zu akzeptieren (vgl. ebd.). In diesem Kontext fordert Altmayer et al. (2023: 8) einen Paradigmenwechsel innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache in Bezug auf die Vermittlung von Kultur.

In den ABCD-Thesen wird die Landeskunde als „ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinauswirken soll, z.B. durch Austausch und Begegnung“ definiert (vgl. Nam 2018: 8–9; Oborović 2013: 10). Landeskunde fördert damit den kulturellen Austausch und die Verständigung zwischen den Menschen. Im Kontext von Landeskunde sollen die Studierenden dabei im souveränen Umgang mit fremden Kulturen geschult und sensibilisiert werden, um letztendlich auch Vorurteile abzubauen. Sie sollen daher mögliche Strategien zur kulturellen Auseinandersetzung erlernen (vgl. Psychou 2019: 12).

Laut Altmayer et al. (2023: 11) soll die diskursive Landeskunde die folgenden sprachbezogenen Kernkompetenzen fördern, die zusammengenommen Diskurskompetenz als übergeordnetes Lernziel ausmachen:

- Die Fähigkeit von Fremdsprachenlernenden, an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können,
- die Fähigkeit, Diskurspluralität, d.h. das Neben- und Gegeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten, und
- die Fähigkeit, die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen.

Der Ausbau dieser Fähigkeiten soll durch folgende methodisch-didaktische Prinzipien begünstigt werden:

- Auswahl möglichst authentischer und vielseitiger Texte und Textsorten, die in den jeweiligen thematischen Diskursen auffindbar sind.
- Auswahl von multiperspektivischen Texten, die die Pluralität von Bedeutungen und Diskurspositionen deutlich machen.
- Subjektorientierung und Ausrichtung an erwachsenen Lernenden, die durch ihre Sozialisation in bestimmten Diskursen immer schon (Vor-) Wissen (in Form von kulturellen Mustern), aber auch Interessen, Standpunkte bzw. Diskurspositionen mitbringen. Diese sollten als Grundlage des Lernprozesses ernst genommen und an diese sollte angeknüpft werden.
- Problemorientierung, d.h. die potentielle Schaffung von ‚Irritationsmomenten‘ (auch durch mehrdeutige, widersprüchliche Wirklichkeitsdarstellungen im Material). Lernende sollen die Möglichkeit haben, sich selbst (echte) Fragen zu stellen und dadurch subjektiv relevante Lerngegenstände auszugliedern. Dies ermöglicht es, sich eigener, neuer und anderer kultureller Muster und Diskurspositionen bewusst zu werden.
- Verwendung vielfältiger Sozialformen und Methoden, die ‚offen‘ sind für (echte) Fragen und Antworten der Lernenden, d.h. deren subjektiven rezeptiven und produktiven Bedeutungskonstruktionen in der Auseinandersetzung mit und also Teilhabe an Diskursen. (vgl. Altmeyer et al. 2023: 11)

3 Aufbau und Inhalte des Dhoch3-Moduls 9: „Diskursive Landeskunde/Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache“

Zwischen 2016 und 2022 wurden die Module 1 bis 10 von Dhoch3 entwickelt (vgl. Fathy/Buchholz 2023: 15). Das Angebot richtet sich weltweit an Hochschullehrende und Studierende auf Masterniveau (vgl. Ballweg/Riemer 2023: 73). Im Rahmen der Modulentwicklung wurde berücksichtigt, dass das Themenfeld des Moduls in den Germanistik- und DaF-Studiengängen in der Regel kaum oder gar nicht vermittelt wird und daher ebenso wenig grundlegendes Wissen auf der Seite der Studierenden und Lehrenden vorausgesetzt werden kann (vgl. Fathy/Buchholz 2023: 15).

Das Modul 9 *Diskursive: Landeskunde/Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache*, das an der Universität Leipzig entwickelt wurde, beschreibt die wichtigsten Grundprinzipien der Kulturstudien bzw. der diskursiven Landeskunde aus den praxisbezogenen Erfahrungen und in ihren zentralen theoretischen Säulen. Die Autorinnen und Autoren dieses Moduls begründet dies wie folgt:

Es soll sichtbar gemacht werden, warum wir überhaupt kulturelle Aspekte beim Spracherlernen benötigen, worin diese bestehen, wie man sie beschreiben kann, welche Herausforderungen für Lernende des Deutschen als Fremdsprache damit verbunden sind und warum wir mit den bisherigen Konzepten hier nicht weiterkommen. Konkret soll es um den Zusammenhang von Sprache und Kultur, um die vorliegenden Konzepte von Landeskunde und Interkulturalität und deren Grenzen, um die zentralen Begriffe Kultur, Deutungsmuster und kulturbezogenes Lernen und um die Analyse und Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für kulturbezogenes Lernen zu ausgewählten Themen gehen. (vgl. Fathy/Buchholz 2023: 15).

Vor diesem Hintergrund sieht Modul 9 insgesamt sechs Themenbereiche vor:

Tab. 1: Themenbereiche des Dhoch3-Moduls 9

Thema	Kapitel	
1		Sprache und Kultur
2		Landeskunde und Interkulturalität
	2.1	Konzepte der Landeskunde
	2.2	Was heißt eigentlich ‚interkulturell‘?
3		Grundbegriffe der Kulturstudien
	3.1	Kultur
	3.2	Deutungsmuster
	3.3	Diskurs
4		Unterrichten mit diskursiver Landeskunde
5		Exemplarische Inhalte
	5.1	Essen
	5.2	Was ist deutsch?
	5.3	Karten, Karten, Karten
	5.5	Müll
6		Forschungspraxis der Kulturstudien
	6.1	Kulturwissenschaftliche Fragestellungen in DaF/Z
	6.2	Forschungsmethoden I (Diskurse und Deutungsmuster)
	6.3	Forschungsmethoden II (Unterricht, Interview etc.)
	6.4	Forschungsmethoden III (Lehr- und Lernmaterialforschung)

Quelle: Eigene Darstellung

4 Unterrichtsentwurf zum Thema „Essen in Deutschland: vegane Ernährung und Klima“

Die vegane Ernährung ist ein omnipräsentes Thema. Immer mehr Menschen entscheiden sich für einen veganen Lebensstil. Am Beispiel des Themenbereiches Ernährung, Gesundheit, Nachhaltigkeit und Klima wird mit dieser Unterrichtseinheit für die Studierenden ein

Raum geschaffen, in welchem sie sich selbst im Meinungspool positionieren, sich ihrer Überzeugungen bewusst werden, gemeinsam Argumente aushandeln und Konsequenzen abwägen können. Anhand des exemplarischen Beispiels wird die Reflexion über den eigenen Platz in der Welt und die Verantwortung aller angeregt.

4.1 Zielgruppe des Unterrichtsentwurfs

Die hier vorgelegte Unterrichtsreihe wird für einen Kurs im Studienmoduls 9 *Diskursive Landeskunde/Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache* für das Germanistikstudium in Togo konzipiert. Dieses Modul wird in deutscher Sprache unterrichtet und richten sich vorrangig an Studierende des Masterstudiums *de l'Université de Lomé* (Togo). Der Unterricht ist auf 12 Unterrichtseinheiten konzipiert und die Inhalte werden auf Blended Learning-Szenarien verteilt.

4.2 Ziel der Unterrichtsstunde

Bei der Unterrichtsplanung müssen klare Ziele gesetzt werden. Durch die Formulierung von Zielen werden die unterschiedlichen Interessen sichtbar, können Vorhaben diskutiert und ein anzustrebendes Ergebnis festgelegt werden:

Die Studierenden

- können fremde Standpunkte / Diskursposition verstehen;
- können Formen und Praktiken der Bedeutungsproduktion in der Fremdsprache (in Forenbeiträgen, Grafiken, Interviews, Fotos, Plakaten) erkennen;
- können Diskurspluralität und alternative Diskurspositionen (an)erkennen
- können an der Bedeutungsproduktion in der Fremdsprache mitwirken (und diese erweitern);
- kennen Wortschatz zu den Wortfeldern ‚vegane Ernährung‘ und ‚Klima‘ und können über die Themen ‚vegane Ernährung‘ und ‚Klima‘ sprechen;
- können die Inhalte der Texte und Videos zum Thema ‚vegane Ernährung‘ verstehen;
- können Vorschläge machen, wie man Klima schützen und Krankheiten vermeiden kann;
- können den Umgang mit ‚vegane Ernährung‘ im eigenen Land beschreiben;
- können ein Projekt über ‚vegane Ernährung‘ entwerfen und durchführen.

Im Zusammenhang damit verbessern die Studierenden ihre rezeptiven Fertigkeiten im Bereich der Texterschließung. Durch die Wortschatzarbeit zu Beginn der Stunde und das Beantworten von Fragen im Verlauf des Unterrichtsgesprächs trainieren die Studierenden ihre Sprechfertigkeit. Außerdem verbessern sie ihre mündliche Kommunikationsfähigkeit, indem sie zu einzelnen Aussagen Stellung beziehen. Zusätzlich vertiefen sie anhand der Arbeit mit Ausschnitten verschiedener Texte und Audios ihre landeskundlichen Kenntnisse.

4.3 Planung einer Blended Learning-Unterrichtseinheit

Bisher habe ich dargelegt, mit welcher Vorgehensweise welche Ziele verfolgt und welche Inhalte erarbeitet werden sollen. Im Folgenden soll deutlich gemacht werden, wie ich die Unterrichtseinheit anhand des Blended Learning-Konzepts konkret realisiere.

Unter dem Begriff Blended Learning versteht man die Kombination aus klassischen und neuen Organisationsformen, Methoden und Medien: Face-to-Face-Arrangements (wie Seminare und Konferenzen) werden mit asynchronen und synchronen Medienarrangements verknüpft; Intra-, Internet-, *computer-based* und *web-based training*, Audio und Video, Handouts und Bücher haben ihren gleichberechtigten Platz; Selbstlernphasen wechseln mit Situationen, in denen die Lehrperson dominiert, und daneben gibt es Trainer-Lerner, Lerner-Mentoren, Peer-to-Peer oder Team Lernsituationen; kurz: Alles ist möglich (vgl. Reinmann-Rothmeier 2023: 28). Laut Arnold et al. (2018, zitiert nach Röder/Rüger 2023: 61) steht „der Begriff Blended Learning dafür, dass Lernen mit digitalen Medien in virtuellen 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“. Demzufolge bezeichnet der Begriff die Kombination von herkömmlicher Präsenz- und Fernlehre unter Einbeziehung der Neuen Medien zur Gestaltung einer Lernumgebung. In Blended Learning wechseln sich Präsenz und Onlinephasen regelmäßig ab, sind inhaltlich und didaktisch sinnvoll miteinander verbunden und bauen aufeinander auf. Die Lehrkraft ist in beiden Phasen präsent. Sie begleitet und unterstützt die Lernprozesse.

4.3.1 Präsenzphase

Die Präsenzphase beschreibt den traditionellen Unterricht im Klassenzimmer, sie umfasst 8 Unterrichtseinheiten mit insgesamt 16 Stunden. Dabei treffen sich Lernende und Lehrende an einem bestimmten Ort, um einzelne Themeninhalte gemeinsam zu erarbeiten (vgl. Jandrisits-Radakovit 2021: 5). Bei der Präsenzphase dominiert die Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. So können die Teilnehmenden direkt in einen Dialog treten, spontan auf Aussagen anderer reagieren und sich sofort verbales und nonverbales Feedback einholen. Die soziale Interaktion und Kommunikation schafft somit eine Vertrauensbasis, die in weiterer Folge als entscheidender Faktor für den Lernerfolg gilt.

Phase 1: Die Lehrkraft führt anhand eines Assoziogramms in das Themenfeld ein

Die Lehrkraft führt anhand eines Assoziogramms in das Themenfeld ein. Diese Phase dient der Vorwissensaktivierung und das Ziel ist, Wortschatz zum Themenfeld Landeskunde zu aktivieren und gegebenenfalls zu erweitern. Dabei rufen die Studierenden für sie charakte-

ristische Elemente des Musters Landeskunde auf. Die Studierenden sollen sich anschließend in Gruppenarbeit mit dem Begriff ‚Landeskunde‘ beschäftigen. Sie tauschen sich zu folgender Frage aus:

- Welche Themen passen zum Begriff Landeskunde?

Zu diesem Zweck verwenden sie Wörterbuch, Laptop mit Internetzugang, Papiere und Stifte. Sie können ihre Antworten entweder auf Kärtchen schreiben. Anschließend werden die Antworten und Vermutungen mit den anderen Studierenden im Plenum geteilt. Im Anschluss vergleichen sie ihre Ergebnisse und finden heraus, was mit den unterschiedlichen Antworten gemeint ist. Die Lehrkraft unterstützt bei der Internetrecherche. Ein Assoziogramm könnte z.B. so aussehen:

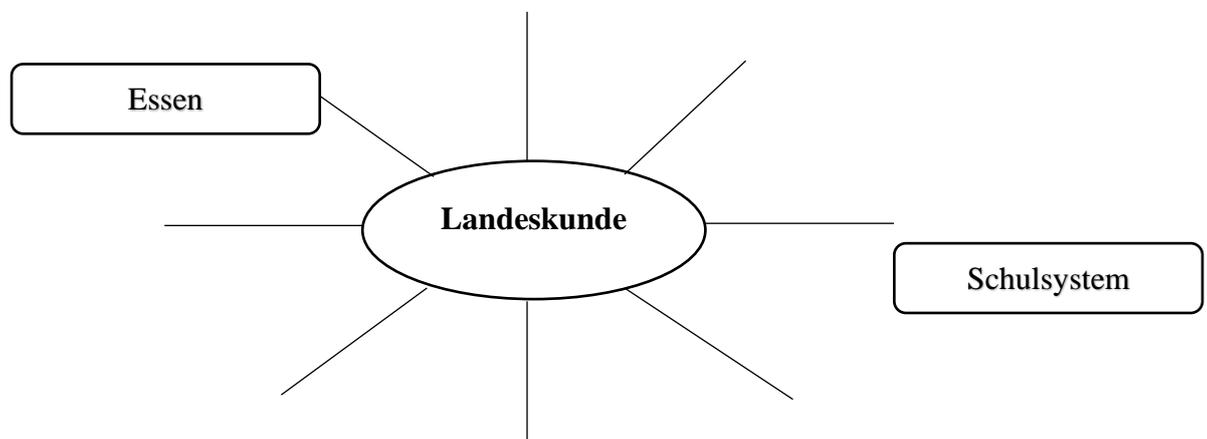


Abb. 1: Assoziogramm zum Themenfeld Landeskunde. Quelle: Eigene Darstellung

Die Auswahl der landeskundlichen Themen wird den Studierenden höchstwahrscheinlich nicht leicht fallen, denn in der Landeskunde gibt es kein eindeutiges Kriterium, welche Themen wichtiger als die anderen sind. Die Themen richten sich deshalb eher nach dem geplanten Unterrichtsziel, der bestimmten Unterrichtseinheit und nach der Vorliebe der Lehrpersonen für ein Thema.

Phase 2: Die Lehrkraft sammelt den Wortschatz zum Thema ‚vegane Ernährung‘

Die zweite Phase soll Impulse zur Thematik geben und dadurch Interesse aufbauen und die Lernenden auf die nachfolgende Arbeit einstimmen. Zu diesem Zweck sammelt die Lehrkraft den Wortschatz zum Thema vegane Ernährung und die Studierenden tauchen ins Thema ein und machen sich mit wichtigen Begriffen bekannt. Die Lehrkraft schreibt ‚vegan‘ an die Tafel oder an das Whiteboard. Die Studierenden tauschen sich anschließend in Partnerarbeit zu folgender Frage aus:

- Was verbinden Sie mit dem Begriff vegan?

Eine andere Möglichkeit zu dieser Phase wäre, dass die Lehrkraft ein Tool wie *Mentimeter* nutzt und damit die Antworten der Studierenden erfasst. Abschließend werden die Antworten und Vermutungen mit den anderen im Plenum geteilt. Folgende Aufgabe wird gegeben:

- Ist vegane Ernährung besser für das Klima? Warum? Warum nicht?

Didaktisch-methodische Hinweise: Die Studierenden legen eine Tabelle an:

Tab. 2: Argumente für oder gegen *vegane Ernährung*

Studierenden	Gründe für <i>vegane Ernährung</i>	Gründe gegen die <i>vegane Ernährung</i>

Quelle: Eigene Darstellung

Die Studierenden notieren die Gründe für und in der Tabelle. Diese können sowohl von Werbeposts beeinflusst als auch persönlicher Natur sein. Die Lehrkraft sammelt anschließend alle Gründe der Studierenden für und gegen die vegane Ernährung an der Tafel. Einige Gründe sind eventuell nicht eindeutig zuzuordnen und können in der Mitte der Tabelle notiert werden.

Phase 3: Bildung der Stammgruppen

In der dritten Phase zeigt die Lehrperson den Studierenden die Unterrichtsmaterialien¹ für die Arbeit in den Gruppen.

Arbeitsblatt 1: Zeitungsartikel: Anders als gedacht: Vegan ist nicht immer öko oder gut für die Umwelt (Zeitungsartikel)

Rund eine Million Menschen in Deutschland leben mittlerweile vegan. In letzter Zeit hört man immer öfter, dass vegane Küche besonders gesund und klimaschonend sei. Was auch prinzipiell stimmt. Doch dazu muss man ein paar Regeln beachten.

Arbeitsblatt 2: Dossierartikel: Essen fürs Klima Was bringt die vegane Ernährung für den Klimaschutz?

Dieser Text ist Teil eines 6-teiligen Dossiers, in dem verschiedene Aspekte der veganen Ernährung beleuchtet werden. In diesem Abschnitt geht es vor allem um die ökologischen Vorteile.

¹ Alle Lernmaterialien, die hier zum Thema ‚Essen‘ genannt werden, werden unter dem Titel: Baustein 2: Materialien für die Lehr- und Lernpraxis und unter folgendem Link gespeichert: <https://moodle.daad.de/course/view.php?id=3725#anker9>.

Arbeitsblatt 3: Magazinartikel: Wurst Case Szenario

Da haben wir den Salat: Laut einer neuen Studie soll Fleisch doch klimafreundlicher sein als Gemüse. Weil es nahrhafter ist. Aber wie gehaltvoll sind solche Meldungen?

Arbeitsblatt 4: Blogbeitrag: Veganismus wird das Klimaproblem nicht lösen – Stimmt das? Immer wieder höre ich das Argument „Veganismus wird das Klimaproblem nicht lösen“. In diesem Artikel möchte ich dir meine Antwort auf dieses Argument erklären. Du wirst erfahren, warum es nichts weiter als eine schwache Ausrede ist. Auf geht's!

Arbeitsblatt 5: Youtube-Video: Ernährungswahnsinn | extra 3 | NDR

Es gibt gute Gründe, sich bewusst zu ernähren. Noch mehr als Gründe gibt es verschiedene Ernährungskonzepte. Fleisch spielt bei den meisten keine Rolle. Man kann es aber auch übertreiben.

Arbeitsblatt 6: Klimawandel: wie eine pflanzliche Ernährung den Planeten schützt.

Hochwasser, Waldsterben, Hitzewellen – die Auswirkungen des Klimawandels sind bereits spürbar. Was die wenigsten wissen: Unsere Ernährung ist für ein Drittel der globalen Treibhausgas-Emissionen verantwortlich. Das muss nicht sein. Eine klimafreundliche Ernährung ist bunt, abwechslungsreich und vor allem: pflanzlich.

Arbeitsblatt 7: Youtube-Video: Vegan ist schlecht für die Umwelt

Das Aktivistenduo „Vegan ist ungesund“ beschäftigt sich mit dem Film „Cowspiracy“ und den Effekten der Lebensmittelindustrie auf die Umwelt.

Arbeitsblatt 8: Beitrag Deutsche Welle: Vegane Ernährung: Gut für die Umwelt, schlecht für den Menschen?

Viele argumentieren, dass die Reduzierung des Fleischkonsums für ein nachhaltigeres Leben nötig ist. Obwohl vegane Ernährung ein weltweiter Trend ist, bleibt sie kontrovers – vor allem wegen Gesundheitsbedenken.

Jede Gruppe beschäftigt sich mit einem Text. Jeder Studierende sucht je nach seinem Interesse eine Gruppe. Anschließend erklärt die Lehrkraft den Studierenden kurz die Aufgaben auf den Arbeitsblättern im Plenum. Die Gruppen stellen Fragen zum Verständnis im Plenum. Wichtig ist, dass alle Arten von Reaktionen gewünscht sind, auch Unverständnis oder Überraschung sollte geäußert werden dürfen, da dies hilfreich für die weitere Lektüre sein kann.

Bei der Unterrichtsvorbereitung müssen alle Materialien zum Thema vorbereitet werden. Die Studierenden erhalten zu Beginn der Unterrichtseinheit Materialien, in welchen alle Arbeitsschritte und Aufgaben beschrieben sind.

Beim Lesen der ausgewählten Texte haben die Studierenden die Aufgabe, die Schlüsselwörter und die wichtigsten informationstragenden Elemente der Texte zu markieren. Als

ersten Schritt des Textverständnisses diskutieren die Studierenden darüber, warum sie diesen Text und dieses Video ausgewählt haben, und sie begründen ihre Auswahl (s. Phase 4). Nach dieser Diskussion bearbeiten die Studierenden als zweiten Schritt Aufgaben zum Textverstehen. Die Studierenden gehen darauf ein, welche Wörter sie im Text als Schlüsselwörter markiert haben (s. Phase 5).

Die Diskussion über die Schlüsselwörter der Texte ermöglicht einen zweiten Einstieg in das Thema. Nach der inhaltlichen Bearbeitung der Texte ist der nächste Schritt die sprachliche Bearbeitung. Die Lernenden bearbeiten den Wortschatz der Texte selbstständig, wofür eine ausführliche Besprechung der Möglichkeiten für eine systematische und effektive Wortschatzarbeit wie z.B. Synonyme, Antonyme, Fremdwörter, Wortfelder, Wortfamilien als Voraussetzung gilt (s. Phase 6). Es wird dabei auch darauf großer Wert gelegt, was die hervorgehobenen Wörter im Kontext bedeuten und wie sie im Text funktionieren. Diese Art und Weise der Beschäftigung mit dem Wortschatz des Textes hat für die Herausbildung autonomen Lernverhaltens eine hohe Relevanz.

Phase 4: Die Studierenden begegnen dem ausgewählten Textmaterial und Video erstmalig.

In der vierten Phase begegnen die Studierenden den ausgewählten Texten und Videos erstmalig. Diese Begegnung kann auf verschiedene Arten realisiert werden und kann durch die Äußerung und das Festhalten der unmittelbaren Reaktionen der Lernenden abgerundet werden.

In dieser Phase geht es vor allem darum, dass die Lernenden die Anschaulichkeit eines Textes und ein Video in einer von der Lehrkraft bewusst gelenkten Erstbegegnung realisieren und rationalisieren. Wichtig ist, dass alle Arten von Reaktionen gewünscht sind und Unverständnis oder Überraschung geäußert werden darf, da dies hilfreich für die weitere Lektüre sein kann. Die Gruppen sehen sich die unterschiedlichen Texte und Medien in der Übersicht an. Jede Gruppe wählt einen Text bzw. ein Video aus und diskutiert darüber. In Gruppen tauschen sich die Studierenden zu diesem Text und Video aus.

Die Lehrkraft formuliert folgende Fragen/Aufgaben:

- Sehen Sie sich den Text und das Video in der Gruppe an.
- Warum haben Sie diesen Text und dieses Video ausgewählt?
- Begründen Sie Ihre Auswahl.

Die Studierenden formulieren im Anschluss im Plenum folgende Antworten auf die Aufgabenstellungen:

Tab. 3: Antworten der Studierenden

Gruppen	Argumentationen
Gruppe 1	Uns hat der Zeitungsartikel gefallen, weil....
Gruppe 2	Den Dossierartikel finden wir gut, denn....
Gruppe 3	Der Magazinartikel ist empfehlenswert, weil...
Gruppe 4	Wir haben den Blogbeitrag gewählt, weil...
Gruppe 5	Wir finden das Video interessant, weil....
Gruppe 6	Den Link haben wir gewählt, weil...
Gruppe 7	Das Youtube-Video hat uns interessiert, weil...
Gruppe 8	Wir haben den Beitrag von der Deutschen Welle gewählt, weil....

Quelle: Eigene Darstellung

Phase 5: Die Studierenden setzen sich vertieft mit allen Dimensionen der Texte auseinander. Dabei sollen sie sich auf die Form, den Inhalt und die Aussagen fokussieren

Die Studierenden sollen sich nicht nur kreativ mit Texten auseinandersetzen, sondern auch lernen, sich in unterschiedliche Rollen hineinzusetzen. Die Lehrkraft schlägt mehrere kreative Aufgaben vor, durch die sich die Studierenden erneut mit der Thematik beschäftigen. Anschließend lesen die Studierenden ihre Texte und schauen die Videos/Bilder in Gruppen an und lösen die Aufgaben.

Didaktisch-methodische Hinweise: Die Studierenden äußern ihren eigenen Standpunkt und wirken durch das Verfassen eines eigenen Forumsbeitrags an der Bedeutungskonstruktion in der Fremdsprache mit. Sie können dabei auf die nachfolgenden Aufgaben aufbauen oder auch neue Aspekte einbringen. Die Studierenden formulieren eine Überschrift für ihren Beitrag, positionieren sich zu ihrem Thema und ziehen am Ende ein Fazit.

Lesen Sie die Texte bzw. sehen Sie sich die Videos/Bilder an.

1. Diskutieren Sie folgende Fragen
 - Was verstehen Sie unter veganer Ernährung und worin besteht der Unterschied zu anderen vegetarischen Kostformen?
 - Wie viele Menschen ernähren sich in Deutschland vegan?
 - Gibt es kritische Nährstoffe bei veganer Ernährung?
 - Was sollten diejenigen beachten, die sich vegan ernähren möchten?
2. Wählen Sie zwei der folgenden Aufgaben zur Bearbeitung aus
 - Markieren Sie die aus Ihrer Sicht wichtigsten Begriffe und kommentieren sie.
 - Welche Argumente werden für bzw. gegen vegane Ernährung genannt?
 - Welche Absicht verfolgt der Autor bzw. die Autorin des Textes und woran kann man sie erkennen?

- Die Lehrkraft unterstützt, wenn nötig, stellt Fragen und gibt Hinweise
- Abschließend präsentiert jede Gruppe ihre Ergebnisse (8 Präsentationen) im Plenum.
- Die Studierenden stellen Fragen.
- Die Lehrkraft kommentiert den Inhalt der Präsentationen.
- Die Lehrkraft antwortet auf die Fragen der Gruppen.

Phase 6: Die Lehrkraft überprüft die Ergebnisse

Die sechste Phase dient dazu, die bisherigen Erkenntnisse durch die Zusammenfassung der Texte zu überprüfen. Die Studierenden tauschen sich in den Gruppen über die Texte aus. Anschließend fassen sie wichtige Argumente ihrer Texte in eigenen Worten zusammen. Dazu werden folgende Aufgaben/Fragestellungen formuliert:

1. Fassen Sie die aus ihrer Sicht wichtigsten Argumente Ihrer Texte in eigenen Worten zusammen.
 - Tauschen Sie sich in der Gruppe über die Texte aus.
 - Welche Texte haben Sie gelesen/angesehen?
 - ✓ Was fanden Sie interessant?
 - ✓ Was hat Sie irritiert?
 - ✓ Haben Sie etwas Neues erfahren?
 - ✓ Ergänzen Sie ihre Mindmap
2. Mit welchen sprachlichen Mitteln werden die Werbespots geschrieben?

Jede Gruppe hat für ihr Thema eine Spalte und kann ihre Ergebnisse posten. Abschließend erklärt die Lehrkraft neue Wörter und grammatische Strukturen, die die Studierenden noch nicht verstanden haben.

4.3.2 Onlinephase

Die Studierenden trainieren in der Onlinephase (4 UE / 8 Stunden) in Einzelarbeit die Inhalte aus dem Präsenzunterricht. Sie verfassen schriftliche Texte und bereiten mündliche Beiträge vor. Auch Gruppen oder Partnerarbeit finden ihren Platz in der Onlinephase, wenn die Lernenden z.B. gemeinsam Glossare erstellen, Argumente für Diskussionen oder Rollenspiele sammeln oder nach der Recherche eine Präsentation entwerfen.

Im ersten Teil dieser Phase arbeiten die Studierenden weiter an dem Padlet und werden die Ergebnisse der anderen Gruppen sichten und kommentieren.

Der Arbeitsauftrag lautet: Schauen Sie sich Ergebnisse anderer Gruppen an und kommentieren Sie mindestens zwei Ergebnisse. Gehen Sie dabei auf folgende Fragen ein:

- Was finden Sie so gut und interessant
- Welche Fragen haben Sie an die Gruppe?
- Was hat Ihnen gefallen?
- Was erfahren Sie zu dem Thema?

In der finalen Phase des Transfers und der Reflexion soll verdeutlicht werden, dass die Studierenden selbst an fremdsprachigen Diskursen partizipieren. Sie erstellen selbst Texte in schriftlicher Form und bearbeiten dabei ein Projekt. Speiser (2012: 67) und Karar (2019: 34) betrachten die Projektarbeit als eine offene und zielgerichtete Lernform, die Zeit braucht, die Kompetenzen der Studierenden stärkt und an deren Ende ein vorzeigbares Produkt stehen sollte. Im Zusammenhang damit führen die Studierenden ein fiktives Interview zum Thema ‚vegane Ernährung‘. Die Studierenden formulieren Fragen, die sie zum Thema stellen möchten und über das Interview mit verteilten Rollen. Die Gruppenmitglieder reagieren und antworten. Wichtig ist, dass die Studierenden sich mit Positionen anderer auseinandersetzen und so ein besseres Verständnis für andere Empathiefähigkeit entwickeln. Sie schulen außerdem die Fähigkeit des Perspektivwechsels, indem sie nicht ihre eigene Meinung, sondern die ihrer Rolle vertreten. Dazu müssen sie die Inhalte der Texte selbstständig erarbeiten (Textverständnis) und daraus sinnvolle Fragen und Antworten entwickeln. In jeder Gruppe nimmt eine Person die Rolle des Interviewers und die andere die Rolle des Interviewten ein. Der Interviewer versucht nun, in kurzer Form auf der Basis des Textes Fragen für seine Partner zu formulieren, auf die dieser nun in der Form des Interviews antwortet.

Folgende Fragen können die Interviewer stellen:

- Seit wann ernähren Sie sich vegan?
- Wieso haben Sie sich für eine vegane Ernährung entschieden?
- Was hat sich seit der Umstellung verbessert? Verschlechtert?
- Wie genau achten Sie auf eine vegane Ernährung? Wo setzen Sie für sich die Grenzen im Alltag?
- Warum würden Sie eine vegane Ernährung weiterempfehlen?
- Wie reagieren Freunde oder Bekannte darauf?
- Haben Sie in Ihrem Umfeld jemanden dazu bewegt, vegan zu werden?
- Wie sieht die finanzielle Seite aus? Empfinden Sie die vegane Lebensweise als teuer?

Die Lehrkraft erklärt den Studierenden, wie Projektarbeit abläuft, und sammelt gemeinsam mit den Studierenden Ideen für das Projekt. Die Studierenden planen in Gruppen ihr Projekt. Die Studierenden laden ihre Ergebnisse im Padlet hoch.

5 Herausforderungen für die Implementierung des Moduls 9 an der Université de Lomé

Für die Implementierung des Studienmoduls 9 müssen technische Voraussetzungen, wie eine gut funktionierende Infrastruktur, gegeben sein. Des Weiteren müssen die Studierenden aber auch die Lehrenden einem Internetzugang auch über ein mobiles Endgerät verfügen, um Zugriff auf die Lernplattform von Dhoch3 und die digitalen Materialien zu erlangen. Außerdem muss der Klassenraum entsprechend ausgestattet sein. Um erfolgreich an der asynchronen Onlinephase teilzunehmen, müssen die Studierenden und Lehrkräfte über entsprechende technische Kompetenzen verfügen. Wenn sie über diese Kompetenzen nicht verfügen und sie z.B. in der Onlinephase von zu Hause aus arbeiten und ggf. mit der technischen Ausstattung überfordert sind, kann das gesamte Projekt scheitern. Darüber hinaus birgt der Blended Learning Kurs auch auf der inhaltlichen Ebene einige Herausforderungen. So müssen bei der Konzeption des Kurses immer die individuellen Voraussetzungen der Lernenden beachtet und Materialien entsprechen aufbereitet und differenziert werden. Auch muss in die Planung mit einbezogen werden, ob die Studierenden bereits Erfahrungen mit dem selbstregulierten Lernen gemacht haben und ob dies entsprechend gefördert und unterstützt werden sollte. Auch die Lehrkraft wird mit ihrer neuen Rolle im Blended Learning Kurs vor Schwierigkeiten und Herausforderungen gestellt.

Die Implementierung des Dhoch3-Studienmoduls 9 in das Germanistikstudium stellt aber der Germanistikabteilung der *Université de Lomé* vor eine große Herausforderung. Im Sinne der Implementierung des Moduls sind digitale Technologien und technischen Kompetenzen notwendig. Es lässt sich jedoch feststellen, dass die Verwendung der digitalen Technologien an der *Université de Lomé* bislang problematisch ist. Im Zusammenhang damit hat der Bericht, z.B. von Leube und Sansan (2023: 179) gezeigt, dass ein E-Learning-Konzept erst während der COVID-19-Pandemie in den Jahren 2020 und 2021 an der *Université de Lomé* eingeführt wurde, das an den sozioökonomischen Kontext der Lehrenden und Lernenden kaum angepasst war und bestehende Ungleichheiten verstärkt hat. Aber schon lange davor wurde eine digitale Lernplattform (*Réseau social et collaboratif de l'Université de Lomé RESCOUL*) zur Bereitstellung von Seminar- und Unterrichtsmaterialien zwar 2018 eingeführt, aber de facto von vielen Lehrenden nicht verwendet. Die größte Herausforderung bei der Implementierung des Dhoch3-Moduls 9 an der *Université de Lomé* waren meiner Ansicht nach die digitalen Technologien. Dazu gehören die Internetverbindung für synchronen Onlineunterricht, die Endgeräte wie Laptop, Smartphone (vgl. Leube/Sansan 2023: 181). Eine weitere Herausforderung, auf die die Studierenden, aber auch Lehrenden bei der Implementierung des Moduls an der Universität stoßen werden, ist die technischen Kompetenzen. Viele Lernende und Lehrende verfügen nicht über die notwendigen technischen Kompetenzen, um die vorhandenen Funktionalitäten der Moodle-Plattform nutzen zu können (vgl. ebd.).

Bei diesen genannten Herausforderungen für die Implementierung des Dhoch3-Moduls 9 in Togo wird dafür plädiert, dass der DAAD die Implementierungsprozesse des Moduls an der *Université de Lomé* begleitet (s. Punkt 5.2).

6 Vorschläge für Implementierung des Studienmoduls 9 in Togo

Vorschläge für die erfolgreiche Implementierung des Dhoch3-Moduls 9 in das Curriculum des Germanistikstudiums an der *Université de Lomé* sind die folgenden Maßnahmen:

6.1 Vorschläge für die Universität de Lomé

Viele der Materialien im Modul 9 sind sowohl für Bachelor- als auch für Masterstudierende von Deutschen als Fremdsprache geeignet. An vielen Stellen findet man wissenschaftliche Texte im Original, die sprachlich herausfordernd sein können. Für die wissenschaftliche und forschungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema Kultur und Landeskunde halten die Autorinnen und Autoren es für wichtig, auch die Arbeit mit dem wissenschaftlichen Text einzubeziehen und diese nicht zu verfälschen. Das Modul bietet bei der Textlektüre Unterstützung in vor allem drei Formen:

- durch die Bereitstellung zusätzlicher Aufgaben als Lektüreschlüssel, lektüreleitende Fragen und Fokus auf wichtige Begriffe,
- durch die Auswahl von Textausschnitten und Hinweise dazu, welche Textteile weniger wichtig sind,
- durch die Ergänzung mit kurzen, für Dhoch3 produzierten Infotexten, die besonders wichtige Inhalte verständlich zusammenfassen.

Zur inhaltlichen Verständnissicherung beginnt außerdem jedes Kapitel mit einer Einstiegsaufgabe, die persönliche Assoziationen und Vorwissen aktiviert.

In diesem Zusammenhang wird vorgeschlagen, dass das Modul 9 sowohl für Bachelor- als auch für Masterstudierende eingesetzt werden kann. Daher können das Thema 1 *Sprache und Kultur* und das Thema 5 *Exemplarische Inhalte* im Bachelorstudium angeboten werden. Die Themen 2 *Landeskunde und Interkulturalität*, 3 *Grundbegriffe der Kulturstudien*, 4 *Unterrichten mit diskursiver Landeskunde* und 6 *Forschungspraxis der Kulturstudien* können im Masterstudium eingeführt werden.

Das Modul 9 erfordert das Sprachniveau B2. Die meisten Deutschlernenden in Togo entdecken die deutsche Sprache erst im Gymnasium.² In diesem Sinn fehlt ihnen viel im ersten Semester des Bachelorstudiums an Wortschatz und grammatischen Kenntnissen. So fühlen

² In anderen frankophonen Ländern wie in der Côte d'Ivoire, in Burkina Faso und Benin entdecken die Lernenden die deutsche Sprache schon in der 3. Klasse der Sekundarstufe I (Classe de 4^{ème}).

sie sich bei der Verwendung dieser Sprache insbesondere beim Sprechen nicht wohl. Deshalb sollten Intensivsprachkurse für Studierende eingeführt werden, um möglichst schnell die sprachlichen Voraussetzungen für Dhoch3 zu erreichen und die Entwicklung von fachlich aktuellen Forschungsprogrammen zu ermöglichen, in denen die Studierenden eine sprachkompetente Auseinandersetzung mit einer auf dem neusten Stand gehaltenen Fachliteratur haben.

6.2 Vorschläge für den Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)

Es wird vorgeschlagen, dass der DAAD die Implementierungsprozesse des Moduls an der *Université de Lomé* begleitet. Im Zusammenhang damit können Workshops zum methodisch-didaktischen Konzept von Dhoch3-Modul 9 durch Autorinnen und Autoren nach Absprache mit dem DAAD angeboten werden. Es wäre auch sinnvoll, Einführungskurse für die Studierenden sowie für die Dozierende zum Dhoch3-Programm im internationalen Kontext zu organisieren. Empfehlenswert wäre darüber hinaus, Sprachlabore mit dem Dhoch3-Programm durch den DAAD auszustatten. Eine andere Option wäre, den Kursraum mit Endgeräten wie z.B. Smartphones, Tablets oder Laptops auszustatten. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass mobile und flexibel einsetzbare Geräte für den Unterricht am besten geeignet sind. Die Nutzung von eigenen Smartphones, Tablets oder Laptops im Unterricht eröffnet den Studierenden technische Möglichkeiten zum Lernen, die sich eng an ihrer Lebenswirklichkeit orientieren. Da die privaten Geräte innerhalb des Unterrichts zur Verfügung stehen, ist ein räumlich und zeitlich flexibles Arbeiten möglich. Grundsätzlich benötigen auch die Lehrkräfte Zugriff auf eigene Endgeräte, um die Präsentationstechnik anzusteuern und um Unterrichtsinhalte vor- und nachzubereiten, welche die Studierenden mit den Endgeräten für Lernende nutzen und erstellen.

7 Schluss

Es geht in diesem Beitrag darum, Dozentinnen und Dozenten des Germanistikstudiums in Togo zu ermuntern, mit Landeskunde etwas anders zu arbeiten, als sie das vielleicht bisher gemacht haben. Die Materialien des Dhoch3-Moduls unterstützen Studierende und Lehrende als begleitendes Kursangebot in der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtspraktika. Es ist sinnvoll zu erwähnen, dass landeskundliche Lernmodule im Curriculum des Germanistikstudiums existierten. Das Studienmodul 9 kann einzeln oder in Kombination mit den bestehenden Studiengängen integriert oder zum Aufbau neuer Ausbildungsgänge genutzt werden.

Literatur

- Altmayer, Claus; Hamann, Eva; Magosch, Christine; Caterina, Mempel; Vondran, Björn & Zabel, Rebecca (Hrsg.) (2023): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thillosen, Anne & Zimmer, Gerhard M (2018): *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (5., akt. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ballweg, Sandra & Riemer, Claudia (2023): Die Berücksichtigung der Perspektiven von Ausbilderinnen und Ausbildern in der Entwicklung des Dhoch3-Moduls Fremdsprachlehren und lernen erforschen. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V., 72–81.
- Bationo, Jean-Claude (2006): *Literaturvermittlung im Deutschunterricht in Burkina Faso. Teil 1: Stellenwert und Funktionen literarischer Texte im Regionallehrwerk IHR und WIR*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Demsar, Tatjana Maria (2014): *Kompetenzförderung im modernen Fremdsprachenunterricht. Analysiert vor dem Hintergrund aktueller didaktisch-methodischer Lehr- und Lernprinzipien und dargestellt anhand praktischer Beispiele für den Italienischunterricht*. <https://netlibrary.aau.at/obvuklhs/download/pdf/2410898?originalFilename=true> (21.09.2023).
- Fathy, Hebatallah & Buchholz, Stefan (2023): Das Programm Dhoch3. Genese, aktuelle Entwicklungen und Zukunftsperspektiven. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V., 14–21.
- Janáčková, Lucie (2017): *Interkultureller Ansatz als Konzept für Landeskunde im Deutschunterricht*. https://is.muni.cz/th/tn2ye/Diplomova_prace.pdf (14.12.2023).
- Jandrisits-Radakovits, Rebecca (2021): *Entwicklung eines Blended Learning-Konzepts für den Rechnungswesenunterricht am Beispiel der Bilanzanalyse*. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/6221066?originalFilename=true> (16.09.2023).
- Karar, Synda (2019): *Projektarbeit im DaF-Unterricht als handlungsorientierte Untersuchung am Beispiel einer Reportage als Textsorte*. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/371/14/1/194568> (28.04.2023).
- Klosowski, Julia (2018): *Inhaltliche Diskursfähigkeit von Schülern im DaF-Unterricht fördern am Beispiel eines Moduls diskursive Landeskunde zum deutschsprachigen Mediendiskurs über Schleuserkriminalität*. <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/32533> (16.12.2023).

- Leube, Nikolas & Sansan, Bissitena (2023): Einsatz digitaler Bildungstechnologien im togoischen Hochschulwesen. Bericht über die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Bildungsteilnahme und Chancengerechtigkeit an der Universität de Lomé. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V., 178–183.
- Livnjak, Nedim (2020): *Die erste Begegnung mit Deutsch in der fünften Klasse im Kanton Sarajevo - Erfahrungen und Vorschläge*.
https://www.ff.unsa.ba/files/zavDipl/19_20/ger/Nedim-Livnjak.pdf (14.12.2023).
- Nam, Luu Trong (2018): Landeskundliche Ansätze in DaF-Lehrwerksreihe Studio 21 (A1.1 – A2.1). *Journal of Letters* 47 Supplementary Issue, 207–227.
- Oborović, Ivana (2013): *Die Rolle der Landeskunde im Germanistikstudium. Analyse am Beispiel des Instituts für Germanistik an der Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb*. <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1304878/get> (14.12.2023).
- Psychou, Ioanna (2019): *Landeskundliches und kulturelles Lernen im griechischen schulischen DaF-Unterricht der Sekundarstufe I auf Grundlage des Curriculums Einheitlicher Lehrplan für Fremdsprachen (EPS-XG)*.
<https://ikee.lib.auth.gr/record/306236/files/GRI-2019-25035.pdf> (14.12.2023).
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2023): *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Hans Huber.
- Röder, Sphia & Rüger, Antje: (2023): Blended Learning mit Dhoch3 gestalten: Werkstattbericht über eine weltweite Onlinefortbildung. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V., 28.
- Speiser, Gregor (2012): *Offenes Lernen in der Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht*. <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:1283624> (15.05.2022).
- Tomková, Ivona (2007): *Landeskunde und ihre Stellung in Lehrwerken für Deutsch*.
https://is.muni.cz/th/183850/pedf_m/Diplomova_prace.pdf (17.09.2023).
- Zsuzsa, Jakab (2017): *Die Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht in Ungarn*.
<https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1332287/get> (10.12.2023).

Internetquellen:

- Baustein 2: Materialien für die Lehr- und Lernpraxis und unter folgendem Link gespeichert:
<https://moodle.daad.de/course/view.php?id=3725#anker9>.
<https://moodle.daad.de/mod/url/view.php?id=236515> (11.06.2024).

.

Kurzbio:

Dr. Bissitena Sansan unterrichtet seit mehr als 10 Jahren Deutsch als Fremdsprache am Gymnasium. Er studierte Germanistik in Togo und Burkina Faso. Er promoviert am 26.04.2024 an der Université de Lomé über das Thema: „Zum Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Deutschunterricht in Togo. Bestandsaufnahme, Herausforderungen und Lösungsansätze. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Methodik/Didaktik DaF, Literaturdidaktik, Digitalisierung im Unterricht, Projektarbeit und kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht.

Anschrift:
Université de Lomé
Deutschabteilung