

Universität Bielefeld

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Dissertation zur
Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. Phil.)
im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Erstellung und Gestaltung von DaF-Lehrwerken für das frankofone Afrika südlich der Sahara am Beispiel Benin

vorgelegt von
Dudu Charbel Gauthe

Erstgutachter: Prof. Dr. Uwe Koreik
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Claudia Riemer

Bielefeld, August 2018

Für Alaba

Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich bei meinem Betreuer Herrn Prof. Dr. Uwe Koreik für die fachliche Betreuung, die Unterstützung in vielfältiger Weise, für die vielen und aufmunternden Beratungsgespräche, aber vor allem für die Geduld bedanken.

Ein besonderer Dank geht auch an Frau Prof. Dr. Claudia Riemer für die Bereitschaft, meine Zweitgutachterin zu sein und für die konstruktiven Anmerkungen bezüglich der Bearbeitung des Themas dieser Arbeit.

Danke auch an Herrn Prof. Dr. Udo Ohm für die kritischen Anmerkungen während meiner Vorträge im Doktorandenkolloquium.

Allen Doktorandinnen und Doktoranden im Forschungskolloquium möchte ich für die aufbauenden Diskussionen sowohl im als auch außerhalb des Kolloquiums bedanken.

Frau Dr. Nazan Gültekin-Karakoç danke ich ebenfalls für die Unterstützung bei der Fragebogengenerstellung für die quantitative Untersuchung.

Den Dozenten der Abteilung für Germanistik an der Universität Abomey-Calavi in Benin sei herzlich gedankt für die Ermunterung sowie fachliche Unterstützung.

Während der Verfassung der vorliegenden Dissertation bekam ich ein einjähriges Stipendium für besonders engagierte internationale Doktoranden vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD). Damit konnte ich die qualitative sowie die quantitative Untersuchung durchführen. Ich konnte ebenso mit dem Stipendium am Welcome Centre der Universität Bielefeld an unterschiedlichen Aufgaben und Projekten im Bereich der Internationalisierung von Hochschulen beteiligt sein, die meinen akademischen und beruflichen Werdegang positiv geprägt haben. Danke an dieser Stelle an Frau Eleni Andrianopulu und Ihr Team vom Welcome Centre.

Allen an der qualitativen und quantitativen Untersuchung beteiligten Deutschlehrenden sowie Deutschlernenden danke ich herzlich für die Mitarbeit.

Ich möchte mich ebenso bei allen bedanken, die mich seit Beginn meines Studiums in Deutschland unterstützt haben: meinen Eltern und Geschwistern sowie allen anderen Mitgliedern meiner Familie; meinen Landsleuten in Deutschland und Frankreich sowie allen Panafrikanisten, denen ich in meinem täglichen gesellschaftspolitischen Engagement begegne; dem Pastoralteam der Gemeinden *Heilig Geist* und *Christ König* in Bielefeld, das für mich immer ein offenes Ohr hatten und mich auf vielfältiger Weise unterstützt haben.

INHALTSVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis	9
Tabellenverzeichnis.....	11
1 Einleitung.....	1
2 Das Land Benin.....	5
2.1 Geografie und Bevölkerung.....	5
2.2 Sprachen und Sprachenpolitik	6
2.3 Politik und Wirtschaft.....	8
2.4 Gesellschaftspolitische Situation in Benin: einige Fakten	9
2.5 Beziehungen zwischen Deutschland und Benin	10
2.6 Das Bildungssystem in Benin.....	11
3 Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Benin.....	14
3.1 Deutsch als Fremdsprache in den Schulen	14
3.2 Ziele des Deutschunterrichts in Benin.....	15
3.3 Die Lernenden	16
3.4 Lehr- und Lernmaterialien.....	16
3.4.1 Das Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH.....	18
3.4.2 Das Lehrwerk IHR UND WIR	19
3.4.3 Das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS.....	20
3.5 Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen	21
4 Zum Einsatz von Lehrwerken beim Lernen fremder Sprachen	22
4.1 Begriffsbestimmung: Lehrwerk und Lehrbuch	22
4.2 Zur Funktion von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht	23
4.2.1 Allgemeine Funktionen eines Lehrwerkes.....	23
4.2.2 Zu den Funktionen regionaler Lehrwerke für den Deutschunterricht	24
4.2.2.1 Ethisch-kulturelle Funktion	24
4.2.2.1.1 Ethik	24
4.2.2.1.2 Kultur	25
4.2.2.2 Gesellschaftspolitische Funktion.....	27
4.3 Regionalisierung und Curriculumentwicklung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache.....	28
4.3.1 Regionalisierung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache	28
4.3.2 Curriculumentwicklung für regionale Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. 32	
4.3.2.1 Curriculum.....	32
4.3.2.2 Lehrplan.....	33
4.3.2.3 Richtlinien	33
4.3.3 Rahmencurricula für regionale Lehrwerke	34
4.3.3.1 YAO LERNT DEUTSCH: curriculare Konzeption	36
4.3.3.2 IHR UND WIR: curriculare Konzeption.....	36
4.3.3.3 IHR UND WIR PLUS: curriculare Konzeption	37

5	Schritte zur Entwicklung von regionalen Lehrwerken	38
5.1	Geografische Faktoren.....	38
5.2	Soziokulturelle Faktoren.....	38
5.3	Bildungspolitische Faktoren	38
5.4	Sprachdidaktische Faktoren.....	39
5.5	Historisch-politische Aspekte.....	39
5.6	Wirtschaftliche Aspekte	39
5.7	Internationale Aspekte	40
6	Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik	41
6.1	Lehrwerkforschung.....	41
6.2	Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik	43
6.2.1	Die thematische Diskursanalyse	43
6.2.1.1	Der Diskursbegriff.....	43
6.2.1.2	Methode der thematischen Diskursanalyse	45
7	Empirische Untersuchung	51
7.1	Erkenntnisinteresse	51
7.2	Bezüge der Themen in den DaF-Lehrwerken zur Gesellschaftspolitik in dem frankofonen Subsahara-Afrika	52
7.2.1	Bildungsziele der Länder	52
7.2.2	Schwerpunkte der Entwicklungszusammenarbeit mit Deutschland	54
	In neun von den zehn Ländern, die die in dieser Arbeit untersuchten Lehrwerke verwenden, befindet sich eine deutsche Botschaft. Diese unterstützt die Länder vor allem im entwicklungspolitischen Bereich. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Schwerpunkte dieser Entwicklungszusammenarbeit:.....	54
7.2.3	Ziele für nachhaltige Entwicklung.....	56
7.2.4	Analyse der Inhaltsverzeichnisse der Lehrwerke	58
7.3	Die qualitative Untersuchung	60
7.3.1	Aufbau des Interviewleitfadens	61
7.3.1.1	Der Kurzfragebogen	61
7.3.1.2	Die Kategorienbildung	62
7.3.1.3	Formulierung der Fragen	63
7.3.2	Die Befragten	64
7.3.3	Durchführung der Interviews	68
7.3.4	Aufbereitungsverfahren	69
7.3.5	Auswertungsverfahren	70
7.3.6	Ergebnisse der qualitativen Untersuchung.....	71
7.3.6.1	Oberkategorie: Unterrichtskontext	72
7.3.6.2	Fazit: Unterrichtskontext	77
7.3.6.3	Oberkategorie: gesellschaftspolitische Themen in Lehrwerken/im Unterricht 78	
7.3.6.4	Fazit: gesellschaftspolitische Themen in Lehrwerken/im Unterricht.....	83
7.3.6.5	Oberkategorie: Methoden der Vermittlung gesellschaftspolitischer Themen	83

7.3.6.6	Fazit: Methoden der Vermittlung gesellschaftspolitischer Themen.....	85
7.3.6.7	Oberkategorie: Motivation zum Engagement in der Gesellschaft.....	85
7.3.6.8	Fazit: Motivation zum Engagement in der Gesellschaft	87
7.3.7	Hypothesen aus der qualitativen Analyse	88
7.4	Die quantitative Untersuchung	89
7.4.1	Zur Untersuchungsstichprobe	89
7.4.2	Datenerhebungsverfahren	90
7.4.3	Erhebungsinstrument	92
7.4.3.1	Aufbau des Fragebogens	92
7.4.3.2	Fragenformulierung	93
7.4.3.3	Art der Fragen.....	93
7.4.3.4	Fragebogendesign.....	94
7.4.3.4.1	Die Titelseite	94
7.4.3.4.2	Allgemeine Daten.....	95
7.4.3.4.3	Einstellungen zu den gesellschaftspolitischen Themen im Lehrwerk	95
7.4.4	Durchführung der Untersuchung	96
7.4.5	Aufbereitung der Daten.....	96
7.4.6	Ergebnisse der quantitativen Untersuchung.....	101
7.4.6.1	IHR UND WIR PLUS 1	101
7.4.6.1.1	Gesamtfälle	101
7.4.6.1.2	Gefilterte Fälle	101
7.4.6.1.3	Fazit IHR UND WIR PLUS 1.....	103
7.4.6.2	IHR UND WIR PLUS 2	103
7.4.6.2.1	Gesamtfälle	103
7.4.6.2.2	Gefilterte Fälle	104
7.4.6.2.3	Fazit IHR UND WIR PLUS 2.....	105
7.4.6.3	IHR UND WIR PLUS 3	105
7.4.6.3.1	Gesamtfälle	105
7.4.6.3.2	Gefilterte Fälle	106
7.4.6.3.3	Fazit IHR UND WIR PLUS 3.....	107
7.4.6.4	Gesamtergebnisse der quantitativen Untersuchung.....	107
7.4.6.4.1	Alle Fälle.....	107
7.4.6.4.2	Gefilterte Fälle	108
7.4.6.4.3	Fazit Gesamtergebnisse IHR UND WIR PLUS	109
7.5	Die Diskursanalyse	110
7.5.1	Erkenntnisinteresse	110
7.5.2	Gegenstand der vorliegenden Diskursanalyse	111
7.5.3	Lehrwerkanalyse	112
7.5.3.1	YAO LERNT DEUTSCH I.....	112
7.5.3.1.1	Allgemeine Grunddaten	112
7.5.3.1.2	Diskursform	115
7.5.3.1.3	Ersteindrucksanalyse.....	115
7.5.3.1.4	Diskursformanalyse.....	116
7.5.3.1.5	Thematische Diskursanalyse.....	121
7.5.3.1.6	Mustervergleich.....	135
7.5.3.1.7	Didaktische Dimension	135
7.5.3.1.8	Resümee	135

7.5.3.2	IHR UND WIR 1	136
7.5.3.2.1	Allgemeine Daten.....	136
7.5.3.2.2	Diskursform	137
7.5.3.2.3	Ersteindrucksanalyse.....	137
7.5.3.2.4	Formale und thematische Diskursanalyse	138
7.5.3.2.5	Mustervergleich.....	149
7.5.3.2.6	Didaktische Dimension	151
7.5.3.2.7	Resümee	153
7.5.3.3	IHR UND WIR PLUS 1	154
7.5.3.3.1	Allgemeine Grunddaten	154
7.5.3.3.2	Diskursform	157
7.5.3.3.3	Ersteindrucksanalyse.....	158
7.5.3.3.4	Formale und thematische Diskursanalyse	158
7.5.3.3.5	Mustervergleich.....	169
7.5.3.3.6	Didaktische Dimension	170
7.5.3.3.7	Resümee	171
7.5.3.4	YAO LERNT DEUTSCH 2	171
7.5.3.4.1	Allgemeine Grunddaten	171
7.5.3.4.2	Diskursform	172
7.5.3.5	IHR UND WIR 2	173
7.5.3.5.1	Allgemeine Grunddaten	173
7.5.3.5.2	Diskursform	174
7.5.3.5.3	Ersteindrucksanalyse.....	174
7.5.3.5.4	Formale und thematische Diskursanalyse	174
7.5.3.5.5	Mustervergleich.....	181
7.5.3.5.6	Didaktische Dimension	181
7.5.3.5.7	Resümee	181
7.5.3.6	IHR UND WIR PLUS 2	182
7.5.3.6.1	Allgemeine Daten.....	182
7.5.3.6.2	Diskursform	183
7.5.3.6.3	Ersteindrucksanalyse.....	183
7.5.3.6.4	Formale und thematische Diskursanalyse	183
7.5.3.6.5	Mustervergleich.....	184
7.5.3.6.6	Didaktische Dimension	184
7.5.3.6.7	Resümee	185
7.5.3.7	YAO LERNT DEUTSCH 3	185
7.5.3.7.1	Allgemeine Daten.....	185
7.5.3.7.2	Diskursform	186
7.5.3.7.3	Ersteindrucksanalyse.....	186
7.5.3.7.4	Formale und thematische Diskursanalyse	186
7.5.3.7.5	Mustervergleich.....	191
7.5.3.7.6	Didaktische Dimension	191
7.5.3.7.7	Resümee	193
7.5.3.8	IHR UND WIR 3	193
7.5.3.8.1	Allgemeine Daten.....	193
7.5.3.8.2	Diskursform	193
7.5.3.8.3	Ersteindrucksanalyse.....	194
7.5.3.8.4	Formale und thematische Diskursanalyse	194

7.5.3.8.5 Mustervergleich.....	206
7.5.3.8.6 Didaktische Dimension	207
7.5.3.8.7 Resümee	207
7.5.3.9 IHR UND WIR PLUS 3	207
7.5.3.9.1 Allgemeine Daten.....	207
7.5.3.9.2 Diskursform	208
7.5.3.9.3 Ersteindrucksanalyse.....	208
7.5.3.9.4 Formale und thematische Diskursanalyse	209
7.5.3.9.5 Mustervergleich.....	225
7.5.3.9.6 Didaktische Dimension	227
7.5.3.9.7 Resümee	229
8 Zusammenfassung und Ausblick	230
8.1 Resümierende Gesamtbetrachtung	230
8.2 Rückschlüsse für die Erstellung von regionalen Lehrwerken	237
8.2.1 Lehrbuch oder Lehrwerk?.....	237
8.2.2 Erstellung regionaler Lehrwerke.....	240
8.2.3 Gestaltungsparameter	242
9 Literaturverzeichnis	245

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Anzahl Deutschlernende in Benin.....	16
Abb. 2: Ablaufschema der thematischen Diskursanalyse Eigene Darstellung nach Höhne et al. 2005	49
Abb. 3: Häufigkeit der Bildungsthemen.....	54
Abb. 4: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring 2015. Eigene Darstellung	70
Abb. 5: In dieser Studie eingesetzte Schritte der qualitativen Analyse. Eigene Darstellung nach Mayring 2015	72
Abb. 6: Seite 10 aus YAO LERNT DEUTSCH.....	117
Abb. 7: Seite 12 aus YAO LERNT DEUTSCH.....	118
Abb. 8: Seite 14 aus YAO LERNT DEUTSCH.....	119
Abb. 9: Seite 17 aus YAO LERNT DEUTSCH.....	120
Abb. 11: Abschrift von Dokument 2.....	125
Abb. 10: Zuweisungsfehler im Textdokument 2.....	125
Abb. 12: Seite 13 aus YAO LERNT DEUTSCH.....	131
Abb. 13: Seite 15 aus IHR UND WIR 1	139
Abb. 14: Seite 16 und 17 aus IHR UND WIR 1	142
Abb. 15: Seite 21 aus IHR UND WIR 1	145
Abb. 16: Seite 38 aus IHR UND WIR 1	146
Abb. 17: Seite 89 aus IHR UND WIR 1	147
Abb. 18: Seite 22 aus IHR UND WIR 1	149
Abb. 19: Seite 23 aus IHR UND WIR PLUS 1.....	159
Abb. 20: Seite 24 aus IHR UND WIR PLUS 1.....	164
Abb. 21: Seite 25 aus IHR UND WIR PLUS 1.....	165
Abb. 22: Seite 30 aus IHR UND WIR PLUS 1.....	167
Abb. 23: Seite 36 aus IHR UND WIR PLUS 1.....	168
Abb. 24: Seite 31 aus IHR UND WIR PLUS 1.....	169
Abb. 25: Seite 11 aus YAO LERNT DEUTSCH 2.....	173
Abb. 26: Seite 82 aus IHR UND WIR 2	175
Abb. 27: Seite 83 aus IHR UND WIR 2	176
Abb. 28: Seite 88 aus IHR UND WIR 2	177
Abb. 29: Seite 89 aus IHR UND WIR 2	178
Abb. 30: Seite 90 aus IHR UND WIR 2	179
Abb. 31: Seite 5 aus YAO LERNT DEUTSCH 3.....	187
Abb. 32: Seite 6 aus YAO LERNT DEUTSCH 3.....	188
Abb. 33: Seite 8 aus YAO LERNT DEUTSCH 3.....	189
Abb. 34: Seite 9 aus YAO LERNT DEUTSCH 3.....	189
Abb. 35: Seite 62 aus YAO LERNT DEUTSCH 3.....	190
Abb. 36: Seite 64 aus YAO LERNT DEUTSCH 3.....	191
Abb. 37: Seite 5 aus IHR UND WIR 3.....	195
Abb. 38: Seite 6 aus IHR UND WIR 3	198
Abb. 39: Seite 7 aus IHR UND WIR 3	200
Abb. 40: Seite 11 aus IHR UND WIR 3	201
Abb. 41: Seite 12 aus IHR UND WIR 3	203
Abb. 42: Seite 13 aus IHR UND WIR 3	204
Abb. 43: Seite 14 aus IHR UND WIR 3	206
Abb. 44: Seite 55 aus IHR UND WIR PLUS 3.....	209
Abb. 45: Seite 56 aus IHR UND WIR PLUS 3.....	211
Abb. 46: Seite 57 aus IHR UND WIR PLUS 3.....	213
Abb. 47: Seite 58 aus IHR UND WIR PLUS 3.....	215
Abb. 48: Seite 59 aus IHR UND WIR PLUS 3.....	216

Abb. 49: Seite 60 aus IHR UND WIR PLUS 3.....	218
Abb. 50: Seite 61 aus IHR UND WIR PLUS 3.....	219
Abb. 51: Seite 62 aus IHR UND WIR PLUS 3.....	220
Abb. 52: Seite 64 aus IHR UND WIR PLUS 3.....	222
Abb. 53: Seite 12 aus IHR UND WIR PLUS 3.....	223
Abb. 54: Seite 14 aus IHR UND WIR PLUS 3.....	224
Abb. 55: Seite 98 aus IHR UND WIR PLUS 3.....	226
Abb. 56: Seite 99 aus IHR UND WIR PLUS 3.....	226
Abb. 57: Prädikationen für das Thema „Bildung“ aus der Diskursanalyse.....	237

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Überblick über die Teile der einzelnen Einheiten in IHR UND WIR.....	20
Tab. 2: Bildungsthemen nach Ländern.....	52
Tab. 3: Schwerpunkte der Entwicklungszusammenarbeit mit Deutschland	55
Tab. 4: Themenkategorien der Entwicklungszusammenarbeit mit Deutschland	56
Tab. 5: Prioritäten nach Themen nach den Zielen für nachhaltige Entwicklung.	57
Tab. 6: Themen nach Bereichen.....	57
Tab. 7: Gesellschaftspolitische Themen in den Lehrwerken IHR UND WIR und IHR UND WIR PLUS	59
Tab. 8: Theoretischer Rahmen der Kategorienbildung	62
Tab. 9: Soziodemographische Daten vom Probanden DAGUI.....	67
Tab. 10: Soziodemographische Daten vom Probanden SANA.....	67
Tab. 11: Ergebnisse der Oberkategorie Unterrichtskontext	73
Tab. 12: Ergebnisse der Oberkategorie Gesellschaftspolitische Themen in Lehrwerken	78
Tab. 13: Ergebnisse der Oberkategorie Methoden der Vermittlung gesellschaftspolitischer Themen ..	83
Tab. 14: Ergebnisse der Oberkategorie Motivation zum Engagement in der Gesellschaft.....	85
Tab. 15: Einteilung der Lehrwerke nach Klassen	90
Tab. 16: Vorgesehenes Alter für Schulklassen in Benin	97
Tab. 17: Empiriegeleitete Kategorien zu den gewünschten Themen	100
Tab. 18: Semantisches Feld des Themas „Bildung“	112
Tab. 19: Vergleichstabelle gewünschte Themen und behandelte Themen IHR UND WIR PLUS 1..	232
Tab. 20: Vergleichstabelle gewünschte Themen und behandelte Themen IHR UND WIR PLUS 2..	233
Tab. 21: Vergleichstabelle gewünschte Themen und behandelte Themen IHR UND WIR PLUS 3..	233
Tab. 22: Zusammenfassende Ergebnisse der Diskursanalyse für die drei Lehrwerke	235
Tab. 23: Verkaufspreise für das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS	238

1 Einleitung

J'aimerais que dans ce livre l'on développe des thèmes la corruption, le racisme, la pauvreté dans le monde, la femme et le travail.¹

Im Zuge der Globalisierung und der zunehmenden Entwicklungszusammenarbeit gewinnen gesellschaftspolitische Themen in Entwicklungsländern immer mehr an Bedeutung. Besonders in den Entwicklungsländern in Afrika südlich der Sahara wird der Gesellschaftspolitik eine prioritäre Stelle zugeschrieben (vgl. IDEP 2015: 2; Tebaldi 2016: 1). Die in dieser Region Afrikas lebenden Menschen werden durch Zuschüsse von Industriestaaten bei der Entwicklung ihrer Länder unterstützt. Auch Deutschland gehört zu den Geldgebern und hat in den letzten Jahren seine entwicklungspolitische Linie stärker an der Zusammenarbeit mit Afrika als Chancenkontinent (BMZ 2014: 4) orientiert. Von der deutschen Zusammenarbeit profitieren insbesondere die frankofonen Länder südlich der Sahara, die zum Teil zu den ärmsten der Welt gehören. Sie wird von vielen deutschen Institutionen bzw. Stiftungen durchgeführt, deren Ziel zum einen die Sensibilisierung von politischen Akteuren, zum anderen aber auch die Bildung jüngerer Generationen ist. Schwerpunkte der Zusammenarbeit zum Erreichen dieser Ziele bilden gesellschaftspolitische Themen, die das Fundament einer Gesellschaft darstellen. Dabei sollen Experten aus Deutschland ihr Know-how mit diesen Ländern teilen und Deutschland als gutes Beispiel darstellen.

Die Darstellung Deutschlands findet aber nicht nur in der entwicklungspolitischen Arbeit, sondern auch in den Schulen und dort in den Lehrwerken zum Erlernen der deutschen Sprache. Das Lehrwerk fungiert nicht nur als Lernmaterial, sondern als Medium zur Verbreitung der deutschen Politik und Kultur. So gesehen ist es ein Instrument der Entwicklungszusammenarbeit. In diesem Sinne sollte es auch Themen der Entwicklungspolitik darstellen und ansprechen. Es sollte die Lernenden für die Entwicklung sensibilisieren und somit dazu beitragen, die Ziele der Entwicklungspolitik zu konkretisieren. Inwiefern die DaF-Lehrwerke in Afrika südlich der Sahara dies tun, rechtfertigt die Wahl des Themas dieser Arbeit, denn bei dem Lernen und Lehren einer fremden Sprache kann und darf nicht nur fachliches Wissen über die Zielsprache vermittelt werden, vielmehr muss es bei den Lernenden „gleichzeitig einen Bewußtwerdungsprozeß (sic!) über die kulturelle, soziale und politische Situation [in ihren eigenen Ländern]“ (Rösch 1987, 37) geben. Dabei spielt das Lehrwerk als Lernmaterial eine

¹ Die Antwort einer achtzehnjährigen Schülerin der Abiturklasse auf die Frage: *Über welche Themen möchtest du in deinem Deutschunterricht diskutieren?*

bedeutende Rolle. Besonders Fremdsprachenlehrwerke stellen eine große Chance dar, sich der globalen Welt öffnen zu können, von anderen zu erfahren und zu lernen, neue Horizonte zu erforschen und dabei gleichzeitig eine Sprache zu lernen.

Ein weiterer Grund dafür, dass sich diese Arbeit gesellschaftspolitischen Themen widmet, liegt in den vorangegangenen wenigen Studien, die sich mit dem Thema der regionalen Lehrwerkanalyse in frankofonen Ländern Afrikas südlich der Sahara beschäftigt haben. In diesen Studien lag der Schwerpunkt einerseits u. a. auf der Literaturdidaktik (Bationo 2007), der Landeskunde (Gouaffo 1996) und der Wortschatzarbeit (Ngomo 2004), andererseits fokussieren diese Arbeiten das alte Lehrwerk IHR UND WIR. Zwar ist das Thema der Behandlung gesellschaftspolitischer Prozesse im Deutschunterricht in frankofonen Ländern südlich der Sahara nichts Neues (vgl. Gouaffo 1996; Ngatcha 2002), jedoch wird es dort implizit angeschnitten und nimmt Bezug auf den Deutschunterricht in seiner Gesamtheit und auf die Interkulturalität als Vergleich zweier Kulturen. Die vorliegende Arbeit setzt genau da an und untersucht einen weiteren spezifischen Aspekt – gesellschaftspolitische Themen in den DaF-Lehrwerken YAO LERNT DEUTSCH, IHR UND WIR sowie IHR UND WIR PLUS. Dabei handelt es sich um sogenannte regionale Lehrwerke, denn sie werden für das Deutschlernen ausschließlich in zehn frankofonen Ländern südlich der Sahara verwendet.

Diese Dissertation befasst sich mit gesellschaftspolitischen Themen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in Benin und in neun weiteren frankofonen Ländern südlich der Sahara. Sie soll einen Beitrag zur Reflexion über Gestaltung und Entwicklung von Lehrwerken im Fach Deutsch in der Schule leisten. Ziel dabei ist, zu erforschen, inwiefern die Darstellungen und Bearbeitungsformen dieser Themen den Lernenden beim kritischen Nachdenken über die Herausforderungen der Entwicklungsprozesse helfen. Dabei werden folgende Fragen gestellt:

- Haben die behandelten gesellschaftspolitischen Themen in den DaF-Lehrwerken in Benin einen Bezug zur Gesellschaftspolitik des Landes/der Region? (Bilden die ausgewählten Themen Prioritäten in den jeweiligen Ländern? Wird dabei die deutsche Entwicklungszusammenarbeit berücksichtigt?)
- Welche Einstellungen haben beninische Deutschlernende und Deutschlehrende zu gesellschaftspolitischen Themen in den DaF-Lehrwerken? (Entsprechen die Themen den Interessen der Deutschlernenden? Regen die Themen in den DaF-Lehrwerken die Lernenden zum Engagement in der Gesellschaft an?)

- Wie werden gesellschaftspolitische Themen in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in Benin dargestellt? (Sind thematisch relevante Unterschiede qualitativer und/oder quantitativer Natur festzustellen? Inwiefern helfen die Darstellungsweisen den Lernenden, eine kritische Reflexion über diese Themen zu unternehmen?)

Um dieses Ziel zu erreichen, teilt sich das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit in drei Phasen: eine qualitative Untersuchung, eine quantitative Untersuchung und eine Diskursanalyse. In erster Linie werden die Lehrwerke in Bezug auf die gesellschaftspolitischen Schwerpunkte der Länder, in denen sie verwendet werden, sowie im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Deutschland untersucht. Die qualitativen und quantitativen Analysen befassen sich mit den Einstellungen von Deutschlehrenden und Deutschlernenden zu den gesellschaftspolitischen Themen im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS. Grund für die Wahl dieses Lehrwerks ist, dass es aktuell verwendet wird. Bei der qualitativen Untersuchung handelt es sich um ein Leitfadenterview von zwei Lehrenden, während in der quantitativen Analyse ein Fragebogen an Lernende als Befragungsmittel verwendet wurde. Bei der Diskursanalyse werden aufgrund des diachronischen Charakters der dritten Fragestellung die drei Lehrwerke YAO LERNT DEUTSCH, IHR UND WIR sowie IHR UND WIR PLUS analysiert.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Teil besteht aus sechs Kapiteln. Zunächst wird das Land Benin aus einer geschichtlichen sowie einer gegenwärtigen Perspektive dargestellt (Kapitel 2). Dabei wird ein besonderer Akzent auf die gesellschaftspolitische Situation des Landes gelegt (2.4). Danach wird in Kapitel 3 auf die Stellung des Fachs Deutsch als Fremdsprache in Benin eingegangen. Dies erfolgt durch eine Darstellung von Zielen (3.2), Lehr- und Lernmaterialien (3.4) sowie Statistiken über das Fach (3.1 & 3.5). Die praktische Anwendung sowie die Funktionen von Lehrwerken im Allgemeinen und insbesondere in DaF-Lehrwerken sind Schwerpunkt des Kapitels 4. Dabei spielt der Einsatz von regional erstellten DaF-Lehrwerken eine besondere Rolle (4.3.), zumal der Gegenstand dieser Arbeit regionale DaF-Lehrwerke sind. Die curricularen Konzeptionen dieser Lehrwerke werden dann in den Unterkapiteln 4.3.2 & 4.3.3 dargestellt. Kapitel 5 behandelt die Schritte zur Entwicklung regionaler Lehrwerke. Dabei wird u. a. auf soziokulturelle (5.2), bildungspolitische (5.3) und sprachdidaktische (5.4) Faktoren eingegangen.

Der theoretische Teil der Arbeit schließt mit dem Kapitel 6 ab, das sich mit der Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik beschäftigt. Dabei geht es um eine Differenzierung der drei Begriffe und eine Darstellung der Verfahren zur Lehrwerkanalyse und Lehrwerkbegutachtung und somit des in dieser Arbeit verwendeten Ansatzes.

Nach dem theoretischen Teil beginnt mit Kapitel 7 der empirische Teil der Arbeit, in dem zunächst das Erkenntnisinteresse und die Ziele der Untersuchung dargestellt werden (7.1). Danach wird auf die Bezüge der Themen in den DaF-Lehrwerken zur Gesellschaftspolitik in dem frankofonen Subsahara-Afrika eingegangen (7.2). Die Vorbereitung der qualitativen Untersuchung (7.3.1), deren Durchführung (7.3.3), das Aufbereitungsverfahren (7.3.4) und Auswertungsverfahren (7.3.5) sowie die Ergebnisse der Untersuchung (7.3.6) werden sodann dargestellt. Das gleiche Präsentationsvorgehen wird für die quantitative Untersuchung (7.4) angewendet, wobei zunächst die Ergebnisse für die einzelnen Lehrwerke (7.4.6.1 bis 7.4.6.3) und dann die für die gesamte befragte Stichprobe (7.4.6.4) dargestellt werden. In dem letzten Teil der empirischen Studie erfolgt die thematische Diskursanalyse des Themas „Bildung“ in den drei DaF-Lehrwerken YAO LERNT DEUTSCH, IHR UND WIR sowie IHR UND WIR PLUS (7.5). Grund für die Analyse dieses einzigen Themas sind die Ergebnisse aus dem Vergleich der Themen in den Lehrwerken und der Gesellschaftspolitik im frankofonen Subsahara-Afrika sowie aus der quantitativen Analyse. Bei der Diskursanalyse werden die Lehrwerke nach Bänden untersucht. Es werden zunächst die ersten Bände aller drei Lehrwerke (7.5.3.1 bis 7.5.3.3), danach die zweiten Bände (7.5.3.4 bis 7.5.3.6) und anschließend die dritten Bände (7.5.3.7 bis 7.5.3.9) betrachtet. Das letzte Kapitel (8.) befasst sich mit der Zusammenfassung und der Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf die drei Fragestellungen dieser Arbeit. Dabei wird auf eine Perspektive für weitere Forschungen eingegangen.

2 Das Land Benin

Um einen besseren Überblick über die soziokulturelle und soziopolitische Situation in Benin zu ermöglichen, ist es angebracht, den beninischen Staat kurz zu porträtieren. In einem ersten Schritt werden also die geografische Lage sowie die sozioethnische Vielzahl des Landes dargestellt. Danach wird auf die Sprachen und die Sprachenpolitik in Benin eingegangen. Darauf folgt eine Darstellung der politischen, wirtschaftlichen sowie einiger wichtiger Aspekte der Gesellschaftspolitik des Landes. Da es sich in dieser Dissertation um Deutschland und Benin handelt, werden die Beziehungen zwischen diesen beiden Staaten beschrieben. Schließlich wird das Bildungssystem in Benin dargestellt.

2.1 Geografie und Bevölkerung

Benin liegt an der westafrikanischen Küste zwischen Nigeria im Osten, Togo im Westen und Burkina Faso sowie Niger im Norden. Das Land erstreckt sich über eine Fläche von 112.622 km². Möchte man eine Reise vom fernsten Punkt im Süden bis zum letzten Punkt im Norden unternehmen, so müssen ca. 700 km zurückgelegt werden. Zwei Klimatypen – unterteilt in Regenzeiten und Trockenzeiten – bedecken Benin: Der Süden wird durch ein feuchtes äquatoriales Klima geprägt, während im Norden ein tropisches Klima herrscht. Die Temperaturen im ganzen Land variieren zwischen 20 und 32 Grad Celsius. Zehn Flüsse überqueren das Land vom Norden bis zum Süden und vom Osten bis zum Westen. Der längste ist der Ouémé (510 km lang).

Die Statistiken der letzten Volkszählung im Jahr 2016 zeigen, dass 10,8 Millionen Menschen in Benin leben. Laut dem *Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique (INSAE)*,² das die Volkszählung durchführte, sind 5.120.929, sprich ein Anteil von 51,2 % der Bevölkerung, davon Frauen. Vergleicht man diese Zahlen mit denen der letzten Volkszählungen (2002: 6.769.914 und 1992: 4.915.555), bemerkt man eine jährliche Wachstumsquote von 3,5 % der Bevölkerung. Circa fünfzig Ethnien (INSAE 2015: 2) leben in Benin und verteilen sich auf der gesamten Fläche des Landes. Die wichtigsten darunter sind: die Fon (39 %), die Adja (15 %), die Yoruba (12 %) und die Batombu (9 %).

² Das Institut hat zur Aufgabe statistische Daten in unterschiedlichen Bereichen zu erstellen.

2.2 Sprachen und Sprachenpolitik

In der Politikwissenschaft wird zwischen *Sprachpolitik* und *Sprachenpolitik* unterschieden. Letztere bezieht sich auf mehrere Sprachen, während sich die Sprachpolitik mit einer einzigen Sprache beschäftigt (Haarmann 1988: 1661). Anders gesagt handelt es sich bei einer Sprachenpolitik um das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Sprachen bzw. um „die Stellung der eigenen Sprache im Kontext von bzw. in der Konkurrenz mit anderen Sprachen“ (Oebel 2002: 13). Die Sprachpolitik kümmert sich eher um die Verwendung bzw. die Veränderungen (Sprachnorm, Sprachpflege, Verschriftung) in der eigenen Sprache. Im Folgenden wird der Begriff „Sprachenpolitik“ verwendet, da es sich um Maßnahmen bezüglich der Sprachen in Benin sowie um das Verhältnis zwischen der eigenen Lokalsprachen und anderen Fremdsprachen handelt.

In Benin werden neben der Amtssprache Französisch 63 weitere Nationalsprachen und Dialekte gesprochen. Unter Amtssprachen werden „die für die Verwaltung vorgesehenen oder verwendeten Sprachen“ verstanden (Ammon 2010: 9). Die Amtssprache in Benin ist die Sprache der ehemaligen Kolonialmacht Frankreich. Für diese sogenannte exoglossische Politik haben sich ebenso viele afrikanische Staaten nach den Unabhängigkeiten entschieden, einerseits aufgrund der kolonialen Vergangenheit, andererseits aber aufgrund praktischer, politischer sowie organisatorischer Faktoren wie

der Schwierigkeit der Sprachenauswahl in einem mehrsprachigen Umfeld, der Furcht vor Tribalismus [...], der fehlenden bzw. unzulänglichen schriftsprachlichen Entwicklung vieler afrik. Sprachen sowie des Mangels an entsprechend ausgebildetem Personal [...] (Reh 2004: 578).

In Benin wurde nach der Unabhängigkeit im Jahre 1960 der französischen Sprache eine besondere Bedeutung zugewiesen. Französisch wurde zu jenem Level erhoben, das jede/jeder erreichen musste. Es werden nur noch diejenigen beachtet und gewählt, die sich in dieser Sprache sehr gut ausdrücken können. Dies führte dazu, dass das Land bis in die 1980er-Jahre als *Quartier latin de l'Afrique*³ bezeichnet wurde.

Mit der Revolution von 1972, die den Weg für eine marxistisch-leninistische Regierung ebnete und einheimische Lehr- und Lerntraditionen förderte, war zum ersten Mal von Nationalsprachen im Bildungssystem Benins die Rede (vgl. Tognon 2012: 73 ff.). Unter Nationalsprache wird „eine nach sprachpol. Kriterien bestimmte Verkehrssprache innerhalb eines staatl. Gebildes“ (Broß 2004: 431) verstanden. Darunter kann sowohl jede einzelne einheimische Sprache, die innerhalb eines Landes gesprochen wird, als auch eine bestimmte

³ Bedeutet so viel wie „lateinisches Viertel Afrikas“.

lokale Sprache, die eine offizielle Anerkennung erhalten hat, verstanden werden. In Benin gibt es zwar 63 Nationalsprachen, aber keine davon hat einen offiziellen Status. Der Versuch, eine bzw. zwei dieser Sprachen als zweite Amtssprache neben Französisch festzulegen und somit offiziell in das Bildungssystem zu integrieren, ist immer wieder gescheitert. Der letzte und bisher an wissenschaftlichen Beiträgen reichste Versuch fand zwischen 2006 und 2008 statt. Am Ende der zu diesem Zweck berufenen Konferenz wurden zehn einheimische Sprachen nach Kriterien wie der Anzahl der jeweiligen Muttersprachler und dem Umfang vorhandener wissenschaftlichen Vorarbeiten in den Sprachen gewählt. Da eine Einheit auf der Grundlage mehrerer Sprachen nicht gebildet werden kann, entschieden sich die Politiker im Jahre 2007 jedoch, zwei Sprachen von den zehn zu wählen: eine im Norden Benins und eine im Süden. Diese Entscheidung brachte so viele Unruhen im Land, dass der Gesetzentwurf von der Regierung zurückgezogen wurde (vgl. Tognon 2014: 182).

Nun, da es keine offizielle Nationalsprache gibt, ist Französisch nach wie vor die einzige Amtssprache, die es auch und vor allem in den Schulen zu lernen und zu sprechen gilt. Ein Unterschied hierzu ist zwischen öffentlichen und privaten Schulen zu machen. An öffentlichen Schulen und besonders an öffentlichen Kindergärten ist es im Gesetz zur Orientierung der Bildung in Benin vorgeschrieben, dass lokale Sprachen unterrichtet werden sollen. Die Realität zeigt aber, dass der Unterricht nur in Französisch erteilt wird (MCE 2013: 14). Privatschulen hingegen verbieten nicht nur das Sprechen lokaler Sprachen, sondern bestrafen sogar diejenigen, die es tun. Diese müssen dann ein entsprechendes Schild um den Hals tragen. Aufgrund der in Benin herrschenden „Vergötterung“ der französischen Sprache und von allem, was aus dem europäischen Raum stammt, ziehen viele Eltern Privatschulen den staatlichen Schulen vor, da an Letzteren die Bildungsvermittlung als schlecht angesehen wird (vgl. Tognon 2014: 183 ff.).

Die Fremdsprachenpolitik Benins und zumindest das Fach Deutsch als Fremdsprache und Germanistik betreffend werden die Herausforderungen sowie Anforderungen zwecks „eines erfolgreichen Betriebs des DaF und der Germanistik im eigenen Land“ (Clédjo 2016: 31) nicht berücksichtigt. Von beninischen Akteuren im Bildungswesen kommen keine Entscheidungen, um die Situation zu verbessern, denn „unsere politischen, pädagogischen sowie akademischen Behörden [nehmen] die entwicklungsfördernde Funktion einer Fremdsprache nicht wahr“ (ebd.). Vielmehr werden Deutschland bzw. deutschen Institutionen alle Verantwortungen sowie Entscheidungen überlassen.

In Benin wird Deutsch in der Sekundarschule als dritte Fremdsprache neben Französisch und Englisch gelernt, wobei sich der Begriff „Fremdsprache“ nicht nur auf das Merkmal, dass eine

Sprache fremd ist, sondern eher darauf bezieht, dass sie sich von anderen Weltsprachen unterscheidet. So wählen die Lernenden zwischen Deutsch als *1ère langue vivante* oder *2ème langue vivante*. Je nach der Wahl variieren die Inhalte des Deutschunterrichts sowie die Bewertungen der Prüfungen.

2.3 Politik und Wirtschaft

Benin war ein wichtiges Zentrum der Sklaverei. 1894 bis 1960 stand das Land unter der Kolonialherrschaft Frankreichs. Zur Republik erklärt wurde das Land am 4. Dezember 1958 und unabhängig geworden ist es am 1. August 1960 unter dem Namen *Dahomey*⁴. Nach der Unabhängigkeit folgte eine Unsicherheitsperiode, die von zahlreichen politischen Putschen gekennzeichnet war. Von 1960 bis 1972 reihten sich 11 Politiker an der Spitze des Landes aneinander. Am 26. Oktober 1972 begann eine revolutionäre Periode, die bis 1989 dauerte und 1974 den Marxismus-Leninismus als neue Staatsideologie einführte. In Folge dessen ändert das Land 1975 seinen Namen in *Volksrepublik Benin*. Angesichts der schwierigen wirtschaftlichen Lage des Landes Ende der 1980er-Jahre rief der damalige Präsident Mathieu Kérékou eine Nationalkonferenz – die erste überhaupt im frankofonen Westafrika – aus, die die Grundlagen für eine solide Demokratie entwerfen sollte. Diese fand vom 19. bis 28. Februar 1990 statt und führte zu den ersten demokratischen Präsidentschaftswahlen nach der Unabhängigkeit. Seit 1990 verfügt Benin über eine Verfassung, in der ein präsidentiales Regierungssystem vorgesehen ist. Die Wahlen zur Präsidentschaft fanden von 1990 bis heute regelmäßig alle fünf Jahre – wie es in der Verfassung steht – statt und vier beninische Politiker kamen bisher an die Macht. Die politische Hauptstadt ist Porto-Novo – der Sitz des Parlaments – und die wirtschaftliche Hauptstadt ist Cotonou, das Herz der Regierung und aller wichtigsten internationalen Institutionen.

Die wichtigste Säule der Wirtschaft in Benin ist die Landwirtschaft. Hauptagrarprodukte sind Maniok, Yams und Mais. In Benin werden u. a. Bohnen, Kakao und Wurzelknollen angebaut. Das Land verfügt über riesige Potenziale im Bereich der Landwirtschaft, insbesondere Ackerböden (ca. 11. Millionen Hektar), ein günstiges Klima und vor allem eine junge Bevölkerung.

⁴ Dahomey lässt sich von dem Wort *Danxomè* ableiten, was so viel wie „im Bauch der Schlange“ in der im südlichen Benin verbreiteten Fon-Sprache bedeutet. Bevor das Land eine Republik wurde, war *Dahomey* ein Königreich und das wirtschaftliche Zentrum des heutigen Benin.

Dazu kommen noch die enormen Wasserressourcen. Diese werden auf über 13 Milliarden m³ geschätzt (BEPP 2012: 41).

2.4 Gesellschaftspolitische Situation in Benin: einige Fakten

Die Bilanz nach siebenundzwanzig Jahren Demokratie und liberaler Wirtschaft zeigt, dass Benin trotz seines Potenzials und der Bemühungen der verschiedenen Regierungen im Land nur langsame Fortschritte bei der Erreichung nachhaltiger Entwicklungsziele macht.

Eine der größten Prioritäten Benins ist die Bildung. In jedem Regierungsprogramm wird diesem Thema ein erheblicher Anteil gewidmet. Wichtig dabei bleibt die Grundbildung, vor allem für Mädchen. In diesem Sinne wurden unterschiedliche Maßnahmen ergriffen: kostenlose Grundbildung für alle, Finanzierung der ersten Sekundarschuljahre für Mädchen sowie die Teilfinanzierung der Bildung für Mädchen in den Industriebereichen (MEF 2012: 1). Eine weitere Herausforderung ist der Mangel an Bildungsinstitutionen in vielen Regionen des Landes, vor allem in den Dörfern. Einen Einfluss auf die Bildungsqualität haben außerdem die immer wiederkehrenden Streiks der Lehrkräfte, die nicht selten bis zu drei Monate dauern.

Der Gesundheitssektor ist durch viele Schwächen aufgrund eines unangemessenen Angebots an gesundheitlichen Dienstleistungen, eines Mangels an qualifiziertes Personal sowie eines wiederholten Auftretens von Gewerkschaftsstreiks gekennzeichnet. Dazu kommt noch, dass die Mehrheit der Bevölkerung kein Vertrauen in die gesundheitlichen Einrichtungen hat und sich lieber beim Scharlatan bzw. bei traditionellen Heilern behandeln lässt. Malaria bleibt wie in vielen afrikanischen Ländern die erste Todesursache vor allem bei den Kindern unter fünf Jahren. Diese Tatsache ist nicht nur der oben geschilderten Situation geschuldet, sondern auch und vor allem dadurch verursacht, dass ein erheblicher Teil der Bevölkerung immer noch Gründe für die Krankheit bei dem Konsum bzw. beim eigenen Verhalten sucht. Als Grund wird nicht selten ein langer Aufenthalt an der Sonne genannt.

Es besteht eine Sozialversicherung, die von der *Caisse Nationale de Sécurité Sociale* (CNSS)⁵ und dem *Fonds National de Retraite du Bénin* (FNRB)⁶ verwaltet wird. Von dieser Sozialversicherung profitieren weniger als 10 % der beninischen Bevölkerung und nur 4 % besitzen eine Krankenversicherung (Hodges et al. 2010: 5), denn sie ist nur für Angestellte im staatlichen Dienst sowie im formellen Privatsektor abschließbar. Somit wird ein breiter Teil der Bevölkerung sich selbst überlassen bzw. dem Tod ausgesetzt. Die Lebenserwartung bei der Geburt, die 1960 bei 37 Jahren lag, bleibt trotz der Erhöhung auf 61 Jahre niedrig (Diawara

⁵ Sozialversicherungsamt

⁶ Rentenversicherungsamt

2018: 62). Außerdem sind in manchen Fällen keine Arbeitslosenversicherung sowie Krankenversicherung in der Sozialversicherung enthalten.

Eine Erleichterung für die Bevölkerung bilden private Initiativen, die Kosten für Arztbehandlungen übernehmen. Die soziale Fürsorge bildet einen Teil der Aufgaben des Ministeriums für soziale Angelegenheiten und die Mikrofinanzierung. Sie kommt der Bevölkerung allerdings nur bei punktuellen Problemen zugute.

Spricht man von Gesundheit, dann ist das Wort „Umwelt“ unverzichtbar. In einem Land wie Benin, wo die Temperaturen zwischen 20 und 38 Grad mit einem feucht-heißen Klima schwanken, besteht ein hohes Krankheitsrisiko. Eine gute Umweltpolitik ist daher unabdingbar. Trotz siebenundfünfzig Jahren Entwicklungszusammenarbeit und -politik bleibt der Umweltschutz eine „Fata Morgana“.

In der beninischen Verfassung von 1990 steht: „L’homme et la femme sont égaux en droit“ (Artikel 26). Somit garantiert der Staat die Gleichstellung von Mann und Frau in der Gesellschaft. Trotzdem bestehen die Ungleichheiten. Dies ist vor allem durch das traditionelle Bild von Frauen begünstigt, die nur als Hausfrauen und Kindergebärerinnen angesehen werden. Es gab viele politische Entscheidungen, um die Situation der Frauen zu verbessern. Eine ist die bereits erwähnte Unentgeltlichkeit der primären Bildung für Mädchen, damit diese von den Eltern in die Schule geschickt werden und dadurch mehr über ihre Rechte erfahren. Des Weiteren werden Mikrokredite mehr an Frauen als an Männer vergeben, um sie selbstständig und somit unabhängig von ihren Männern zu machen (Afangbédji 2015).

2.5 Beziehungen zwischen Deutschland und Benin

1960 gehörte die Bundesrepublik Deutschland zu den ersten Ländern, die den gerade unabhängig gewordenen neuen Staat Dahomey (später Benin) anerkannten. Die Beziehungen sind vor allem durch eine enge Kooperation auf entwicklungspolitischem Gebiet geprägt. Die Zusammenarbeit beruht auf drei Säulen: der Dezentralisierung und Kommunalentwicklung; dem Management der Ressource Wasser, Trinkwasser- und Sanitärversorgung und der Landwirtschaft. Seit dem Beginn der Zusammenarbeit 1960 hat die Republik Benin mehr als 900 Millionen Euro von der Bundesrepublik Deutschland bekommen (Auswärtiges Amt 2018). Auch im kulturellen Bereich ist Deutschland in Benin sehr präsent. Mit dem Kulturabkommen im Jahr 1987 haben sich beide Länder über einen Austausch geeinigt (Bundesgesetzblatt 1988). Seit 2008 veranstaltet die deutsche Botschaft in Benin deutsche Kulturwochen. Parallel dazu finden in Deutschland die beninischen Kulturwochen statt. Für die Förderung der deutschen Sprache ist das Goethe-Institut mit Sitz in Abidjan und Lomé auch für Benin zuständig.

Deutschkurse sowie Sprachtests wie der Start Deutsch 1 und 2 und der Test-DaF werden von der deutschen Botschaft angeboten und von DAAD-Lektoren durchgeführt. Im Bildungssystem ist Deutsch als Fach zwar Teil der Schulbildung, das Schulschema orientiert sich jedoch stark an das der ehemaligen Kolonialmacht Frankreich (Amoussou-Yeye 1993: 213).

2.6 Das Bildungssystem in Benin

„L'état et les collectivités publiques garantissent l'éducation des enfants et créent les conditions favorables à cette fin. “

Nach dem oben zitierten Artikel 12 aus der Verfassung der Republik Benin wird Bildung vom Staat und von den öffentlichen Einrichtungen garantiert. Sie legen die Bedingungen sowie den Rahmen fest, nach denen und in dem Bildung stattfindet. Das Bildungssystem Benins orientiert sich, wie oben bereits erwähnt, stark an dem französischen Bildungssystem. Während der Kolonialzeit und bis 1960 herrschten die Missionsschulen über das ganze Bildungssystem. Als 1960 Benin die Unabhängigkeit erlangte, erfolgte keine inhaltliche oder formale Umgestaltung des vom Kolonialismus geerbten Bildungssystems. Dies gilt auch für die meisten Kolonien anderen der westafrikanischen Region. Gründe für diesen Status quo sind u. a. die bedeutende Anziehungskraft des von den Kolonialregierungen aus Europa bzw. Frankreich importierten Bildungsideals, die willkürliche Verteilung der existierenden Bildungseinrichtungen in der Region, die keine einheitlichen Reformen ermöglichte, sowie die Akkulturation der nach westlichen Bildungsidealen ausgebildeten neuen Eliten (Küper 2004: 95).

Das heutige Schulsystem ist also seit der Kolonialzeit unverändert geblieben. Nur die Inhalte und Methoden – wie nachfolgend beschrieben wird – änderten sich im Laufe der Zeit.

Kinder ab dem sechsten Lebensjahr gehen in die Grundschule. Diese ist in der Regel obligatorisch und kostenlos. Nicht selten gehen viele Kinder (vor allem Mädchen) erst spät in die Grundschule und etwaige schulinterne Ausgaben wie für Uniformen, Sport- und Unterrichtsmaterialien, die vom Staat nicht übernommen werden, werden von den Eltern bezahlt. In der Grundschule wurden lange Zeit keine Fremdsprachen gelernt. Dies hat sich aber seit dem Schuljahr 2017/2018 geändert. Die aktuelle Regierung hat entschieden, Englisch als Fach in die Grundschule einzuführen⁷. Am Ende der Grundschule, d. h. nach sechs Jahren, legen die Schülerinnen und Schüler eine Prüfung ab, nach der sie den Zugang zur Allgemeinen Sekundarschule oder zur technischen Schule erlangen.

⁷ Bericht der Kabinettsitzung (Conseil des Ministres) vom 02. August 2017.

Die allgemeine Sekundarschule besteht aus zwei Zyklen: Der erste dauert vier Jahre und wird mit der mittleren Reife abgeschlossen; den zweiten schließen die Schülerinnen und Schüler nach drei Jahren mit dem Hochschulzugang ab. In der Allgemeinen Sekundarschule wird Allgemeinwissen in den Fächern Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Erdkunde, Philosophie, Geschichte, Französisch, Englisch, Deutsch und Spanisch erworben. Eine Spezialisierung erfolgt im zweiten Zyklus, in dem die Schülerinnen und Schüler sich für Natur- oder Geisteswissenschaften entscheiden. Dabei fallen nur zwei Fächer (Deutsch oder Spanisch) aus, sollte man sich für den naturwissenschaftlichen Zyklus entschieden haben, denn der Unterricht wird weiter in den anderen Fächern erteilt. Mit 18 Jahren sollte die fleißige Schülerin bzw. der fleißige Schüler die Sekundarschule abschließen.

In die Berufsschule oder Technischen Schule gehen Schülerinnen und Schüler, die sich für eine Lehre bzw. eine Ausbildung entscheiden. Erst nach zwei Jahren in der Allgemeinen Sekundarschule beginnt die Technische Schule. Sie wird ebenso wie bei der Allgemeinen Sekundarschule nach zwei Zyklen beendet. Der erste Zyklus dauert drei Jahre und wird mit einem Technischen Mittelzeugnis abgeschlossen. Der zweite Zyklus endet mit dem Abitur.

Das Abitur eröffnet in Benin wie in Deutschland den Hochschulzugang. Das Hochschulwesen in Benin besteht aus vier öffentlichen Hochschulen: zwei mit allgemeiner Bildung und zwei Fachhochschulen. Die älteste Universität wurde 1970 als *Université Nationale du Dahomey* in Cotonou gegründet. Zur Zeit des marxistisch-leninistischen Regimes, als aus Dahomey Benin wurde, wurde sie zur *Université Nationale du Bénin* umbenannt. Seit der Gründung der *Université de Parakou* im Norden des Landes im Jahre 2001 heißt sie *Université Nationale du Bénin* nun *Université d'Abomey-Calavi*. An ihr waren 83.119 Studierende (Chogou 2016: 17) für das akademische Jahr 2014/2015⁸ eingeschrieben. Die *Université de Parakou* im Norden Benins ist die zweite Hochschule mit allgemeiner Bildung. Sie wurde, wie oben erwähnt, 2001 gegründet. Seit Februar 2016 gibt es an dieser Universität eine Abteilung für Germanistik. Außer den oben genannten zwei Hochschulen wurden 2014 und 2015 die *Université Nationale des Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques* und die *Université Nationale d'Agriculture* gegründet. Insgesamt 145.464 Studierende waren 2017 an den vier Universitäten eingeschrieben (DAAD 2017: 2). Neben diesen Hochschulen bieten 141 private Hochschulen ein Studium in unterschiedlichen Fächern an. Die Organisation der Lehre und des Studiums orientiert sich seit dem Semesterbeginn 2011/2012 (ebd.) an dem Bologna-Prozess.

⁸ Statistiken ab diesem Jahr waren zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit nicht verfügbar.

Ein wichtiger Bereich des Bildungssystems in Benin ist die Alphabetisierung. Aufgrund der Anzahl der Analphabeten (65 % der Bevölkerung) hat das Land eine Politik geschaffen, die eine Verstärkung der Strukturen gegen den Analphabetismus ermöglicht. Im Jahr 2010 gab es in Benin 2.217 öffentliche Alphabetisierungszentren mit Fokus auf funktionale Analphabeten. Dazu kommen noch private Initiativen von Nichtregierungsorganisationen und anderen Entwicklungseinrichtungen. Das vermittelte Wissen bezieht sich auf Themen des sozialen Lebens wie Kultur, Gesundheit, Bürgerpflichten sowie Umwelt. Das Lernen an Alphabetisierungsschulen dauert sechs Monate.

Das Schulwesen in Benin wurde durch zwei starken Reformperioden gekennzeichnet.

Die erste Reform des Schulsystems findet ihren Ursprung in der Revolution von 1972 bis 1989. Die Regierung wollte damals die an das französische Schulsystem angelehnte Schule „dekolonisieren“. Am 23. Juni 1975 wurde eine neue Form von Schule mit dem Namen *École Nouvelle*⁹ angekündigt. Diese Reform soll das Schulsystem neu orientieren und einheimische Elemente wie die Lokalsprachen berücksichtigen. Die wichtigsten Punkte dieser Reform sind u. a.: Das traditionelle französische Modell von sechs Jahren in der Grundschule, vier und drei jeweils in der Sekundarschule, wurde durch ein neues ersetzt (fünf, drei und drei Jahre). Die Curricula und das Schuljahr wurden dementsprechend geändert; maßgebend waren die Einführung der Lokalsprachen in das Bildungssystem und die Gründung von Kooperativen¹⁰, um alle an die Aufgaben der Schule zu beteiligen (Amoussou-Yeye 1993: 213).

Das Hauptziel dieser Reform war, das Angebot der Schule an die Anfrage des Arbeitsmarktes anzupassen. Wenn dieses Ziel das Ideal ist, das jedes Bildungssystem anstreben soll, war dessen Umsetzung eine Katastrophe für die damalige Volksrepublik Benin. Von 1.000 Schülerinnen und Schülern, die 1978 in der Grundschule eingeschrieben wurden, beendeten nach sechs Jahren nur 139 diese erste Etappe der Schulbildung (ebd.: 214). In diesem Sinne verringerte sich nicht nur die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, sondern auch und vor allem die Qualität des vermittelten Wissens. Diese bittere Bilanz führte zu einer anderen Reform, den sogenannten *Nouveaux Programmes*.

Diese Reform wurde anlässlich eines Bildungsforums eingeführt, das Anfang der 1990er Jahre im Zuge der nationalen Konferenz stattfand, und schlug eine Rückkehr zum französischen System vor. Ein wichtiger Schritt ist außerdem bezüglich der Lehrmethoden zu erwähnen. Es wurde vorgeschlagen, ein lernerzentriertes Bildungssystem aufzubauen und die frontale

⁹ Auf Deutsch: Neue Schule

¹⁰ In den Kooperativen mussten Schülerinnen und Schüler durch praktische, handwerkliche Aktivitäten u.a. Gegenstände, Möbel herstellen, die dann in ihrer Schule gebraucht werden.

Unterrichtsmethode abzubauen, um die Kompetenzen der einzelnen Lernenden zu berücksichtigen.

3 Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Benin

In diesem Kapitel wird sowohl ein geschichtlicher Überblick gegeben als auch ein aktueller Blick auf das Fach Deutsch als Fremdsprache in Benin geworfen.

3.1 Deutsch als Fremdsprache in den Schulen

Die Einführung der deutschen Sprache als Fach im beninischen Schulsystem war – wie in vielen anderen Ländern im frankofonen Subsahara-Afrika – nicht einfach. Die Rolle Deutschlands im Zweiten Weltkrieg ließ die Kolonialmächte eher Spanisch als Deutsch in den Schulen, die alle ein Spiegelbild des französischen Bildungssystems waren, bevorzugen. Das bedeutet nicht, dass Deutsch nicht unterrichtet wurde. Aber eine Schilderung der Diktatur des Nationalsozialismus sowie der Konzentrationslager genügte, um Lernende davon abzuschrecken, die Sprache zu erwerben (Monnou 1990: 3). Deutsch wurde 1948 zum ersten Mal in Benin an konfessionellen Schulen –sogenannten Missionsschulen¹¹ – unterrichtet.

Nach dem Zweiten Weltkrieg und der Unabhängigkeit des Landes im Jahre 1960 wurde das Fach Deutsch zwar weiter unterrichtet, aber es war noch nicht anerkannt und musste sich einen Platz neben der spanischen Sprache erkämpfen. Erst 1962 wurde Deutsch fester Bestandteil des Curriculums an dahomeyischen Schulen. Dies bedeutet, dass Lehrwerke, Lehrprogramme für Deutsch offiziell genehmigt wurden. Bis 1979 wurde Deutsch in beiden Zyklen der Allgemeinen Sekundarschule unterrichtet. Bei der Reform *École Nouvelle* (siehe 2.6) wurde, wie oben bereits ausgeführt, eine Einführung der einheimischen Sprachen in das Bildungssystem vorgesehen. Diese Entscheidung führte dazu, dass 1979 Deutsch zugunsten von Lokalsprachen im ersten Zyklus abgeschafft und nur noch im zweiten Zyklus der Allgemeinen Sekundarschule angeboten wurde (Paraiso 1987: 119). Das Erlernen einer Fremdsprache wurde während dieser Zeit mit fremder Kultur und antinationalen Verhaltensweisen konnotiert. Diese Tatsache ändert sich erst 1990 bei der demokratischen Wende und Lernende im ersten Zyklus der Allgemeinen Sekundarschule konnten wieder Deutsch lernen.

¹¹ Die ersten Schulen wurden an der Küste von katholischen Missionaren gebaut. Während der Kolonialzeit und nach der Unabhängigkeit waren konfessionelle Schulen immer noch hochangesehen.

Das Fach Deutsch wird ab der dritten Klasse der Sekundarschule angeboten. Dies ist eine 2006 eingeführte Maßnahme, die alle öffentlichen sowie Privatschulen dazu verpflichtet, Deutsch als eigenständiges Fach anzubieten. Das Lernen des Deutschen dauert in der Schule also fünf Jahre im Vergleich zu Englisch, das sieben Jahre lang gelernt wird. Die Schülerinnen und Schüler haben aber die Wahl, Spanisch oder Deutsch zu lernen. Hierbei handelt es sich um diejenigen, die einen literaturwissenschaftlichen Zweig gewählt haben. Die anderen Schülerinnen und Schüler, die sich naturwissenschaftlich orientieren, haben lediglich Englisch als zu lernende Fremdsprache.

3.2 Ziele des Deutschunterrichts in Benin

Das Hauptziel des Deutschunterrichts in Benin kann den Lehrprogrammen für Deutsch in den Sekundarschulen entnommen werden. Darin wird verdeutlicht, dass die Kommunikationsfähigkeit als hochrangiges Ziel erreicht werden soll. Dabei werden besondere Akzente auf die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben gesetzt, die mit Bezug auf authentische Situationen geübt werden sollen. Diese Ziele ergeben sich aus der beobachteten Situation in der Praxis des Deutschunterrichts in Benin.

Im Lernprogramm wird Folgendes gesagt:

[...] l'enseignement de la langue Allemande en classe de seconde est caractérisé par l'énumération des contenus notionnels sous-tendus par la pratique d'une pédagogie inadaptée à l'acquisition d'habiletés, de capacités, en somme, de compétences définies dans le « profil » de l'élève souhaité en classe de seconde. L'enseignant/l'enseignante se contente de présenter des notions linguistiques ou des concepts grammaticaux sans chercher à créer et à [sic !] concevoir des situations réalistes ou l'apprenant utilise effectivement ses savoirs. (MESFTP 2018: 2)

In der Tat werden in der Praxis hauptsächlich grammatische Strukturen unterrichtet, ohne darauf zu achten, dass ein Raum für die Lernenden geschaffen wird, in dem sie das Gelernte aktiv einsetzen können. Als Antwort auf diese für alle Akteure ungünstige Situation basiert nun der Deutschunterricht auf einem an den Lernenden zentrierten Ansatz unter Berücksichtigung folgender Punkte: der Förderung, Entwicklung bzw. dem Erwerb von Kompetenzen, Fähigkeiten sowie Fertigkeiten in Bezug auf Sprache. Die deutsche Sprache soll nicht als Lernobjekt, sondern als ein notwendiges Mittel zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation in alltäglichen Situationen angesehen werden. Lernende sollen in der Lage sein, sich auf Deutsch über ihre Realitäten zu äußern. Denn: „[i]l ne s'agit pas de parler de la langue allemande mais d'utiliser la langue allemande comme instrument de communication des réalités constituant les thèmes du programme d'étude“ (ebd.: 6).

Außerdem soll das Lernen der deutschen Sprache in vielerlei Hinsicht der Zusammenarbeit, besonders zwischen Benin und Deutschland, aber auch mit deutschsprachigen Ländern im

Allgemeinen, dienen. Es soll ebenso einen authentischen Zugang zur Wissenschaft und Kultur deutschsprachiger Länder fördern, damit ein gegenseitiger Austausch möglich ist.

3.3 Die Lernenden

Es ist schwer, eine genauere Anzahl von Deutschlernenden zu nennen. Bemühungen, entsprechende Statistiken zu bekommen, blieben erfolglos. Es gibt nirgendwo zuverlässige Zahlen, die von beninischen Institutionen registriert sind. Selbst die Inspektoren für die deutsche Sprache, die für den Deutschunterricht in den Schulen in Benin zuständig sind, sprechen von Schätzungen. Aus persönlichen Gesprächen wurden die Zahlen von 8.000 und 14.000 Deutschlernenden im Bereich Schule ermittelt. Feste Statistiken werden aber von deutschen Einrichtungen herausgegeben. Diese werden wie folgt dargestellt:

Deutschlernende gesamt	35.522
DaF-Lernende Schulbereich	34.000
Deutschlernende Studierende 2015	1.322
DaF-Lernende an EWB ¹² (ohne Goethe-Institut)	200
Schulen mit DaF	300

Abb. 1: Anzahl Deutschlernende in Benin.

Abbildung 1 zeigt, dass es ca. 34.000 Deutschlernende im Bereich Schule gibt. Des Weiteren sind 1.322 Germanistikstudierende erfasst. An außerschulischen und außerakademischen Institutionen lernen 200 Menschen in Benin Deutsch. Es gibt ca. 300 Schulen, die das Fach Deutsch anbieten. Insgesamt erwerben ca. 35.522 Menschen in Benin deutsche Sprachkenntnisse.

3.4 Lehr- und Lernmaterialien

Es geht in diesem Unterkapitel darum, einen geschichtlichen Überblick über die Lehr- und Lernmaterialien zu geben. Des Weiteren wird eine Darstellung der in dieser Arbeit untersuchten Lehrwerke vorgenommen.

Vor der offiziellen Einführung der deutschen Sprache in Benin im Jahr 1962 bis 1975 wurde ausschließlich mit Lehrwerken unterrichtet, die in Frankreich für Gymnasien erstellt worden sind. Gemäß Abkommen über Zusammenarbeit und technische Hilfeleistung stellte Frankreich

¹² Erwachsenenbildung

dem beninischen Bildungsministerium das Lehrwerk L'ALLEMAND FACILE von Jean Chassard und Gauthier Weil (1961) für den Deutschunterricht zur Verfügung. Während der marxistisch-leninistisch orientierten Regierungsperiode wurde ab 1975 im Rahmen der *École Nouvelle* das Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH von Manfred Schroeder und Rolf Beissner bis 1990 verwendet. Ab 1982 wurde das DDR-Lehrwerk WIR LERNEN DEUTSCH von Gerhart Mahler zusammen mit YAO LERNT DEUTSCH benutzt.

Alle diese Lehrwerke und die Methoden, mit denen unterrichtet wird, wurden viel kritisiert. Zusammenfassend drehte sich die Kritik um folgende Punkte:

- Für das Lehrwerk L'ALLEMAND FACILE von Chassard und Weil: Der soziokulturelle Kontext der Schüler wurde nicht berücksichtigt. Das Lehrwerk wurde für französische Schüler konzipiert, sodass die Texte, Illustrationen und kulturelle Hintergründe den europäischen beziehungsweise französischen Kontext widerspiegeln. Als Beispiel sei hier eine Behauptung aus diesem Lehrwerk erwähnt: „Wir wohnen alle in Frankreich. Was sind wir? Wir sind Franzosen“ (Guinhouya 1977: 52; zit. n. Agnimel 1994: 45).
- Für das Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH: Das Lehrwerk stellt eine Kontinuität kolonialer Ziele dar, obwohl es in unabhängigen Ländern eingesetzt wird. Es ist europäisch zentriert und diskriminierend (Ngatcha 1991: 15 ff.).
- Für das Lehrwerk WIR LERNEN DEUTSCH: Es ignoriert das Zielland Deutschland und stellt lediglich die Perspektive der einheimischen beninischen Lernenden dar (Paraiso 1987: 121 ff.).

Dieses wiederholte Scheitern der oben erwähnten Lehr- und Lernmaterialien führte 1990 zur Konzeption eines neuen Lehrwerks mit regionalem Charakter: IHR UND WIR. Dieses wurde bis 2009 verwendet und dann durch IHR UND WIR PLUS, eine überarbeitete, zum Teil neu erstellte (IHR UND WIR PLUS 3) Version, ersetzt. Es wird bis heute für das Lernen der deutschen Sprache in zehn Ländern eingesetzt: Benin, Burkina-Faso, Côte d'Ivoire¹³, Gabun, Kamerun, Madagaskar, Mali, Senegal, Togo und Zentralafrikanische Republik.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird das Lehrwerk WIR LERNEN DEUTSCH nicht untersucht, da es auf der einen Seite nur in Benin verwendet worden ist und keinen regionalen Charakter hat. Auf der anderen Seite zeigt es einen provisorischen Charakter (Dégbévi 2001: 5).

¹³ Es wird in dieser Arbeit auf die gängige Bezeichnung „Elfenbeinküste“ zugunsten der offiziellen „Côte d'Ivoire“ verzichtet.

3.4.1 Das Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH

Das Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH (auch YAO-Kurs¹⁴) erschien im Jahr 1974 und wurde erstmals 1975 in Benin für den Deutschunterricht verwendet. Es sollte – im Vergleich zu französischen Lehrwerken für den Deutschunterricht – die afrikanische einheimische Perspektive berücksichtigen sowie die Ära der universalistischen Lehrwerke beenden.

Allerdings traf das Buch auf scharfe Kritik seitens der Deutschlehrer und nach persönlicher Erfahrung im Unterricht erfassten die Autoren Schroeder und Beissner die Hauptpunkte der Kritik wie folgt:

- Der Kurs beruhe zu sehr auf dem Prinzip des Lernens durch Imitation; die intellektuelle Komponente des Lernens (bewusstes, systematisches Lernen von Vokabeln und Grammatik) werde vernachlässigt. Folge: Die Schüler beherrschten den Stoff nur oberflächlich.
- Der Kurs vernachlässige die schriftliche Seite der Sprache und betone zu sehr die mündliche. Folge: die Schüler könnten nicht korrekt schreiben.
- Die Schüler lernten nicht nur oberflächlich, sondern auch zu wenig. (Ähnliche Kritik wurde oft gegenüber der CLAD-Methode für Englisch und Französisch geübt.) (Beissner/Schröder 1984: 1)

Die im obigen Zitat erwähnte CLAD-Methode wurde 1964 im Zentrum für angewandte Linguistik in Dakar/Senegal entwickelt und hatte als Ziel die Verbesserung des mündlichen Ausdrucks von senegalesischen Jugendlichen in der Fremdsprache Französisch (Sylla 1982: 62). Die Schulen sollten über ein geeignetes Material und eine Rundfunkanlage verfügen, da das Programm vom nationalen Rundfunk ausgestrahlt wird. Diese Methode basiert auf einer systematischen Vermittlung von Sprachen und wollte außerdem die durch den Mangel an Lehrkräften entstandene Lücke ausfüllen. Ein Roboter übernahm dadurch die Rolle des Lehrers und die Lernenden konnten nur noch oberflächlich und zu wenig lernen, da sie nicht im Zentrum des Lernprozesses standen. Stattdessen standen die Methoden und Lernmaterialien im Mittelpunkt des Lerngeschehens.

Diese Kritik bzw. Selbstkritik an das Lehrwerk führte zu einer neuen, überarbeiteten Ausgabe von YAO LERNT DEUTSCH. In dieser Version sprechen die Autoren von der „Methode YAO“ und arbeiteten an einer besseren Gestaltung und Vermittlung von schriftlichen sowie mündlichen Kompetenzen. Zusammengefasst werden können diese Verbesserungen wie folgt: Die Vokabeln sowie die Grammatik sollen systematisch gelernt und einer regelmäßigen Überprüfung durch die Lehrkraft unterzogen werden. Eine weitere Strategie ist die Übersetzung von Sätzen ins Deutsche bzw. ins Französische. Sie solle aber „kein Selbstzweck sein“ (Beissner/Schröder 1984: 1), sondern ein Mittel zur Vermeidung von Unklarheiten. Dazu kommt der regelmäßige Einsatz von kurzen Diktaten und schriftlichen Übungen in jeder Stunde

¹⁴ Diese Abkürzung bzw. Benennung wurde von den Autoren im Lehrerhandbuch für Band 1 verwendet.

mit detaillierter Korrektur. Die Rolle der Lehrperson haben die Autoren klar dahin formuliert, dass „der Lehrer Anleitungen geben und klare Aufgaben stellen [muss]“ (ebd.).

Demnach lauten die Ziele des gesamten Lehrwerkes YAO LERNT DEUTSCH:

- Die Entwicklung der Verständnisfähigkeit, die Vorbereitung auf die „Kommunikation“. [...].
- Die Entwicklung des Leseverständnisses [...].
- Deutschlandkunde (,civilisation‘): Informationen über Deutschland [...] und parallel dazu, wo immer möglich, über Afrika: Erkennen der Komplementarität, Herbeiführung von Verständnis, Vorbereitung einer Begegnung (Ebd.: 2).

Das Lehrwerk besteht aus vier Bänden:

- YAO I: für Lernende im ersten Jahr (Klasse 4ème)
- YAO II: für Lernende im zweiten Jahr (Klasse 3ème)
- YAO III: für Lernende ab dem dritten Jahr bis zur Abiturklasse
- YAO G.C.¹⁵: für Spätanfänger

YAO LERNT DEUTSCH wurde für den schulischen Unterricht in den frankofonen Ländern südlich der Sahara konzipiert.

3.4.2 Das Lehrwerk IHR UND WIR

Nach der harten Kritik gegen das Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH, das dennoch bis 1990 verwendet wurde, entstand unter der Aufsicht von Prof. Dr. Albert Raasch, Universität des Saarlands, in Zusammenarbeit mit dem Bundesverwaltungsamt, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sowie des Goethe-Instituts München ein neues Lehrwerk mit dem nach einem Wettbewerb von senegalesischen Deutschlernenden vorgeschlagenen Titel IHR UND WIR (Sölch 1992: 25). Es ist ein vierbändiges Lehrwerk, das für den Deutschunterricht in der Sekundarschule entwickelt wurde. Die Bände sind wie folgt auf die Schulklassen verteilt:

- Band 1: 4ème
- Band 2: 3ème
- Band 3: 2nde
- Band 4: 1ère und Terminale

Jeder Band besteht aus einem Textbuch, einem Arbeitsheft, einer Hörkassette und einem Lehrerhandbuch. In diesem werden die Zielsetzungen für das Lehrwerk wie folgt definiert:

Dans les pays francophones d’Afrique au Sud du Sahara, l’Allemand, lorsqu’il est au programme, est perçu comme une langue difficile et sans grande utilité pratique dans la vie quotidienne. Compte tenu de la situation particulière de cette discipline scolaire, ‘IHR UND WIR’ vise à :

- Créer et entretenir la motivation chez l’élève à travers un cours vivant et efficace ;
- Favoriser la communication et contribuer à la formation intellectuelle et culturelle de l’élève africain. (Hartenburg 1993 : 2)

¹⁵ Steht in der französischen Sprache für *Grands Commençants*.

Ein relevantes Ziel des Lehrwerks ist also die Förderung der interkulturellen Bildung der Deutschlernenden durch einen lebendigen und praktischen Deutschkurs. Zentrale Zielsetzungen sind allerdings die Entwicklung der vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen.

Im Gegenteil zu seinem Vorgänger YAO LERNT DEUTSCH wurde IHR UND WIR nicht nur von deutschen Autoren, sondern überwiegend von afrikanischen Deutschlehrerinnen und -lehrern verfasst, die in den Einsatzländern der frankofonen westafrikanischen Region tätig waren. Das Lehrwerk wurde in den Ländern Benin, Burkina-Faso, Côte-d'Ivoire, Gabun, Kamerun, Madagaskar, Mali, Senegal, Togo und der Zentralafrikanischen Republik von 1991 bis 2008 verwendet. Es handelt sich somit um ein regionales Lehrwerk und „zeichnet sich durch eine dezidierte Schülerorientierung und einen interkulturellen Ansatz aus“ (Diallo 2010: 1787). Die Struktur des Lehrwerkes ist in allen Bänden immer gleich, so gliedert sich jede Unterrichtseinheit in sechs Teile:

Teile	Inhalte
Teil A Texte	- Ausgangstexte - Fokus auf den Alltag von Adama und Markus
Teil B Strukturen	- Strukturen - Grammatik
Teil C Phonetik	- Ausspracheübungen, Gesprächsübungen - Lieder
Teil D Erweiterung	- Texte, Zeitungsartikel - Autonomes Lernen, inhaltliche Erweiterung
Teil E Informationen	- Landeskunde - Deutschsprachige Länder
Teil F Wörterliste	- Liste der neuen Wörter mit Übersetzung in französischer Sprache

Tab. 1: Überblick über die Teile der einzelnen Einheiten in IHR UND WIR

Den in der Tabelle 1 aufgelisteten sechs Teilen geht eine Auftaktseite voraus. Dort finden sich Sammlungen von Fotos und Bilder zur Einführung in das betreffende Thema. Der letzte Teil F wird nicht in dem Inhaltsverzeichnis erwähnt. Während Yao im Vorgängerlehrwerk die Hauptfigur ist, bilden sich die Texte und Situationen in IHR UND WIR um den Afrikaner Adama und den Deutschen Markus, der seinen Eltern nach Afrika gefolgt ist.

3.4.3 Das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS

Hat dieses Lehrwerk den gleichen Namen wie sein Vorgänger, zeigt der Zusatz „PLUS“ eine Bereicherung in der Überarbeitung von IHR UND WIR an. In der Tat verfolgt IHR UND WIR PLUS dieselben Zielsetzungen, stellt jedoch eine Erweiterung in der Methode und Didaktik

dar. Neben der interkulturellen Bildung und der Entwicklung der Fertigkeiten möchte das Lehrwerk die Neugier sowie die kritische Fähigkeit der Deutschlernenden fördern (Ndao et al. 2009: 2).

Das Lehrwerk besteht aus drei Bänden:

- Band 1 ist für Lernende der Quatrième und Seconde (Anfänger) gedacht.
- Band 2 ist für Lernende der Troisième und Première (zweites Jahr Deutsch) konzipiert.
- Band 3 richtet sich an fortgeschrittene Lernende der Klasse Première und Terminale (Abiturklasse).

Während die zwei ersten Bände eine Überarbeitung der Vorgängerversionen sind, stellt der dritte Band eine komplette Neuheit dar. Die Bände 3 und 4 von IHR UND WIR wurden also nicht überarbeitet, sondern ersetzt. Aus diesem Grund ist der Band 3 von IHR UND WIR PLUS nicht nur etwas voluminöser als Band 1 und 2, sondern folgt in seiner Form und Struktur einer anderen Methode. Band 3 „basiert zu etwa 60 % auf dem Lehrwerk ‚AusBlick‘ (Band 1 und 2, Hueber Verlag), einem modernen Lehrwerk für junge Erwachsene“ (Dinsel et al. 2011: 6). Die restlichen 40 % sind neu.

Ein vierter Band des Lehrwerks IHR UND WIR PLUS ist 2016 erschienen. Allerdings richtet er sich ausschließlich an kamerunische Deutschlernende und bereitet sie gezielt auf das Abitur in Kamerun vor. Aus diesem Grund wird er in dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

3.5 Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen

Die Abteilung für Germanistik der *Université d'Abomey-Calavi* wurde am 15. Oktober 1984 gegründet. Dies war keine offizielle Gründung, sondern eher eine verbale Entscheidung des damaligen Bildungsministeriums (Paraiso 1987: 126). Es gibt also keinen schriftlichen Beweis dafür, dass Deutsch an der Hochschule in Benin genehmigt wurde bzw. eingeführt werden sollte. So gegründet litt die Abteilung und leidet immer noch an fehlenden adäquaten Curricula. Das Deutschstudium an der Universität erstreckt sich über vier Jahre, die aus Grund- und Hauptstudium bestehen. Die beiden Züge dauern jeweils zwei Jahre. Das Hauptstudium wird mit dem Magister (Maîtrise) abgeschlossen. Die Schwerpunkte des Studiums liegen in den drei Bereichen der germanistischen Literaturwissenschaft, germanistischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Germanistik. Die Förderung der deutschen Sprache erfolgt durch das Erteilen von Stipendien des DAAD, die den besten Studierenden ermöglichen, an Forschungen oder Sprachkursen in Deutschland teilzunehmen.

4 Zum Einsatz von Lehrwerken beim Lernen fremder Sprachen

Dieses Kapitel befasst sich mit der Bedeutung von Lehrwerken im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Im Mittelpunkt stehen die Erstellung und die Nutzung von vor allem regionalen Lehrwerken im Deutschunterricht.

4.1 Begriffsbestimmung: Lehrwerk und Lehrbuch

Mit den Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik in den letzten Jahren – vor allem der Methodenvielfalt – wurde dem Lern- bzw. Lehrmaterial größere Aufmerksamkeit gewidmet. Für den Fremdsprachenunterricht sind Lern- und Lehrmaterialien wichtige Mittel, um den Lernprozess zu fördern. Sie werden nach fachspezifischen Kriterien konzipiert und dienen der Informationsvermittlung im Unterricht. Unterrichtsmaterialien begleiten Lernende während des gesamten Lernprozesses. Kurz gesagt

[übernehmen] Lehr- Lernmaterialien im realen Alltagsgeschäft des schulischen Fremdsprachenunterrichts die Funktion eines Lehr- und Lernschrittmachers; d. h. sie steuern und beeinflussen im übergeordnetem Sinne den gesamten Unterrichtsprozess. (Bausch 1999: 17)

Bei der Steuerung des Lernprozesses stehen Lehrwerke und Lehrbücher als Lehr- und Lernmaterialien im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Auch wenn sich beide Begriffe semantisch auf das Lehren beziehen, werden sie oft beim Lernen verwendet.

In der Fremdsprachendidaktik wird zwischen Lehrwerk und Lehrbuch unterschieden. Allerdings ist keine begriffliche Trennschärfe vorhanden (Besedová 2013: 55). Schmidt (1994: 397) definiert ein Lehrbuch als ein den Lernenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelndes Buch. Dieses Ziel wird mittels Illustrationen bzw. Zeichnungen, Texten, Aufgaben und Übungen erreicht. Er führt weiter an, dass es, wenn Unterrichtsmaterialien neben dem klassischen Lehrbuch aus anderen Bestandteilen bestehen, berechtigt sei, sie als Lern- und Lehrmaterialien oder als Lehrwerke zu bezeichnen. Komponenten eines Lehrwerks können z. B. Printmedien (Arbeitsbücher, Glossare), Audiomedien (Tonkassetten) oder visuelle Medien (Folien) sein.

Diese Abgrenzung der zwei Begriffe wird von Neuner (2003: 399) weiter vertieft und ergänzt:

Das Lehrbuch ist ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular, etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind. Das Lehrwerk dagegen besteht aus mehreren Lehrwerkteilen mit unterschiedlicher didaktischer Funktion, wie Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, Grammatisches Beiheft, Zusatzlesetexte, auditive Medien (z. B. Tonband bzw. Kassette), visuelle Medien (z. B. Wandbilder, Bildkarten, Diaserien, Folien für den Tageslichtprojektor, Filme, Videobänder, CD-Rom etc.). (ebd.)

Wie mit den Lehrwerkteilen gearbeitet bzw. gelernt werden soll, wird in den Lehrerhandreichungen erklärt. Fehlen abwechslungsreiche Einsatzmethoden zu den Lehrwerkteilen, so

kann dies insofern eine Gefahr bergen, als Lernende in Routine fallen und dadurch ihre Lernmotivation verlieren. Laut Neuner (ebd.) und zum Teil Schmidt (1994) bilden die zusätzlichen Lehrwerkteile das Merkmal, das aus einem Lehrbuch ein Lehrwerk macht. Mit einem Lehrbuch kann ohne Zusatzmaterial gearbeitet und gelernt werden.

Lern- und Lehrmaterialien bilden ein wichtiges Leitmedium, um sowohl Sprache und Kultur als auch Politik und Sozialleben zu vermitteln. Da diese Themen unter Umständen von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst werden, sollen die Lernmethoden ständig umgearbeitet werden, denn diese spiegeln sich in den Lehrwerken wider. Ändern sich die Erkenntnisse, so soll auch das Lehrwerk dementsprechend überarbeitet werden (vgl. Heuer 1969: 367). Das Lehrwerk spielt also aus diesem Grund eine wichtige Rolle bei der Vermittlung fremder Sprachen. Die Rolle, die Lehrwerken zugewiesen wird, hängt von den unterschiedlichen Faktoren ab, die dem Unterrichtsgefüge zugrunde liegen.

4.2 Zur Funktion von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht

Ziel dieses Kapitels ist, die Stellung bzw. den Stellenwert des Lehrwerkes im fremdsprachlichen Unterrichtsgeschehen zu erörtern. In erster Linie werden die Funktionen des Lehrwerks im Allgemeinen umrissen. Danach wird auf die Funktion regionaler Lehrwerke für den Deutschunterricht eingegangen.

4.2.1 Allgemeine Funktionen eines Lehrwerkes

Die Vermittlung von Kenntnissen ist eine Hauptfunktion eines Lehrwerkes. Das bedeutet, es realisiert die in den Curricula bzw. Richtlinien formulierten Lernziele und Bildungsziele oder gibt ihnen Gestalt. Dabei stützt es die Lernenden mit notwendigen Ressourcen aus, die sie brauchen, um sich in der Gesellschaft zu entfalten und zur deren Entwicklung beizutragen. Mithilfe didaktisch-methodischer Vorgehensweisen zielt das Lehrwerk auf die Entwicklung von Fertigkeiten und Kompetenzen sowie teilweise auf eine Steuerung des Lernprozesses. Im Unterricht wird mittels des Lehrwerks (Übungen und Tests) auch das gelernte Wissen verfestigt und geprüft. Dieser Doppelaspekt dient der Kontrolle des Assimilationsgrades der Lernenden aber auch der Diagnose der Fehler bzw. Schwierigkeiten zwecks eines Lösungsvorschlags.

Wie oben aufgeführt, besteht eine Funktion des Lehrwerkes darin, die Lernenden durch Vermittlung notwendiger Kenntnisse auf das Leben in ihrer Gesellschaft und in der weltlichen Gemeinde vorzubereiten. In diesem Sinne spielt das Lehrwerk eine soziale und kulturelle Rolle, indem es die Lernenden mit ihrer Umgebung in Verbindung bringt. Des Weiteren bleibt das Lehrwerk eine Referenz- bzw. eine Informationsquelle für die Lernenden.

4.2.2 Zu den Funktionen regionaler Lehrwerke für den Deutschunterricht

Der Akzent wird hier besonders auf afrikanische bzw. westafrikanische herkömmliche Gesellschaftsprinzipien sowie auf die Tatsache gesetzt, dass Rezipienten der Lehrwerke in Entwicklungsländern leben. Dieser Notwendigkeit, die Funktion von Lehrwerken in dem afrikanischen Rahmen darzustellen, liegen drei Aspekte zugrunde: Zunächst besteht der Wunsch, die im Zentrum dieser Arbeit stehenden Lehrwerke in ihrem regionalen Kontext zu untersuchen. Dieser Punkt ist insofern erforderlich, als den Autoren bei der Entwicklung aller drei Lehrwerke das Streben nach einer Afrikanisierung der Konzepte notwendig schien. Der adressatenspezifische Charakter eines Lehrwerks verleiht ihm neben seiner im Fremdsprachenunterricht allgemein geltenden Rolle eine diese Adressaten bezeichnende Funktion, vor allem aufgrund der unzähligen Unterschiede, die eine Gesellschaft von einer anderen unterscheiden. Außerdem kann ein Lehrwerk im Zielland, dessen Sprache gelernt wird, nicht die gleiche Rolle spielen wie in Entwicklungsländern, in denen die Sprache als Fremdsprache gelernt wird. Die Berücksichtigung des traditionellen Kontexts bei der Lehrwerkentwicklung macht die Lernenden mit den Inhalten vertraut und fördert bei ihnen einen kritischen Umgang mit den Inhalten. Dies erweitert sogar im Falle eines regionalen Lehrwerks ihr Einfühlungsvermögen und entwickelt ihre sozialen Fähigkeiten.

Ausgehend von diesen Überlegungen sowie von dem unterrichtlichen Rahmen bzw. dem Lernprozess können zwei Funktionen eines regionalen Lehrwerks herausgearbeitet werden: die ethisch-kulturelle Funktion und die gesellschaftspolitische Funktion.

4.2.2.1 Ethisch-kulturelle Funktion

Hierbei handelt es sich um die Grundlage jeder traditionellen afrikanischen Gesellschaft. In der ethisch-kulturellen Dimension eines Volkes spiegeln sich alle Elemente, die sein Fundament ausmachen. Bevor ausführlich auf diese Funktion eines Lehrwerks eingegangen wird, soll versucht werden, die zwei Grundbegriffe *Ethik* und *Kultur* im beninischen bzw. afrikanischen Kontext zu definieren.

4.2.2.1.1 Ethik

Unter Ethik werden im weitesten Sinne des Wortes „das Wünschenswerte sowie die Grundlagen menschlichen Handelns in einer Gesellschaft“ verstanden (Bidima 2004: 157). Um die Dimension der Ethik in einer afrikanischen Gesellschaft zu umreißen, werden einige dieser Wertetradition zugrunde liegende Grundelemente in Betrachtet. Die Ethik in vielen

afrikanischen Kulturen stellt die Natur und das Lebewesen in die Mitte der gesellschaftlichen Beziehungen, das am meistens davon Gebrauch macht: den Menschen. Zwischen Natur und Mensch besteht ein enges Verhältnis, das seinen Ursprung in den Anfängen der Menschheit findet. Die Natur liefert für den Menschen alles, was er zum (Über-)Leben braucht. In den afrikanischen Traditionen ist fest verankert, dass der Natur aus diesem Grund nicht geschadet werden soll. Diese Liebe zur Natur und Umwelt (Tiere und Pflanzen) und der Glaube, dass sie von unsichtbaren Kräften belebt würden, führte dazu, dass einige Naturelemente (Bäume, Steine etc.) sowie Tiere bis heute vergöttert werden.

Ein weiterer Aspekt afrikanischer Ethiken ist die bevorzugte Stellung der Gemeinschaft gegenüber dem einzelnen Menschen. Dieser steht zwar in der Mitte des gesellschaftlichen Lebens, verwischt aber, wenn es um das gemeinsame Wohl geht. Das „Wir“ dominiert über das „Ich“. Somit sind Prinzipien gegenseitiger Hilfe und Achtung des gemeinsamen Gutes feste Bestandteile afrikanischer Gesellschaften (vgl. Kimmerle 2014: 24 ff.). Dabei nimmt die Familie eine zentrale Stellung ein. Zu ihr gehören nicht nur Eltern und Geschwister, d. h. die Familie im engeren Sinne, sondern sowohl lebende und nicht lebende Familienmitglieder von den Urgroßeltern über die Onkel bis hin zu den noch nicht geborenen Kindern.

4.2.2.1.2 Kultur

Das Wort Kultur wurde vom lateinischen Wort *cultura* (Pflege, Bearbeitung) sowie von *colere* (bebauen, wohnen) abgeleitet. Die Definitionen des Begriffs sind zahlreich und vor allem jeweils nach fachspezifischen Rahmen dargestellt worden (vgl. Hansen 2011). Im weitesten Sinne umfasst Kultur die Gesamtheit des menschlichen geistigen und geistlichen Vermögens (Brauch, Moral, Kunst, Normen, Wissen etc.), das den Habitus bzw. die Lebensweise der einzelnen Gesellschaftsmitglieder steuert. Kultur im afrikanischen Kontext wird oft in der Pluralform – afrikanische Kulturen – verwendet und deutet auf eine Eigenschaft der unterschiedlichen Regionen Afrikas hin (vgl. Lentz 2004: 323). Allein die Nordregion des Kontinents versteht sich als Teil der arabischen Welt und gehört somit einem anderen Kulturkreis¹⁶ an. Der Begriff „afrikanische Kulturen“ umfasst also alle Formen von nebeneinander existierenden Einzelkulturen, die sich in Bezug auf Sprachen, kulturelle Organisationen sowie religiöse Vorstellungen unterscheiden. Kultur ist demnach nicht strikt von Ethnie zu unterscheiden. Beide teilen sich dasselbe Handlungsfeld. In afrikanischen Gesellschaften spielt

¹⁶ Kulturkreise in Afrika werden anhand Verbreitungskriterien wie Geschichte, Sprache unterschieden. Es wird zwischen Nordafrika und südlichem Afrika unterschieden (Streck 2004: 325ff).

diese Auffassung von Kultur als eine Zugehörigkeitsangelegenheit und eine sich von anderen Kulturen differenzierende „Substanz“ eine bedeutende Rolle. Kulturen beeinflussen ihre Mitglieder, die sich dann als Teil einer bestimmten familienbedingten Gesellschaft fühlen.

Auf die Vermittlung fremder Sprachen bezogen nimmt Kultur auf folgenden Ebenen eine bedeutsame Funktion ein (Barkowski 2010: 174):

- Ethnologie: Alltag, Geschichte, Moral, soziales Leben und Kunst. In diesem Kontext wird die Zielkultur „unter besonderer Berücksichtigung herkunftskultureller Wahrnehmung und Deutung“ (ebd.) vermittelt
- Sprache: Eigenschaften sowie kulturspezifische Merkmale von Sprache
- Methodik und Didaktik: Vielfalt von Lehr- und Lernerfahrungen

Nach diesen Anmerkungen zu Kultur und Ethik erscheint die Funktion des regionalen Lehrwerkes hinsichtlich dieser beiden „Instanzen“ nunmehr von großer Bedeutung. Aufgrund der Vielfalt der Kulturen im afrikanischen Raum hat man es im Unterricht nicht mit einer kulturell-homogenen Gruppe zu tun, zumal hier die Rede von regionalen Lehrwerken ist. Bedenkt man, dass allein in dem Land Benin mehr als 20 Ethnien „zu Hause“ sind, dann fällt auf, dass Adressaten regionaler Lehrwerke multikulturell sind. Jede/r Lernende kommt mit einem gewissen kulturellen und ethischen Hintergrund, den er/sie bewusst oder unbewusst mit anderen Mitlernenden teilt. Diese Tatsache kann zwar zu Schwierigkeiten bei der Unterrichtsgestaltung führen, bildet aber einen großen Vorteil vor allem für den Fremdsprachenunterricht. Lernenden soll Etliches über das Zielland vermittelt werden: Sprache, Kultur und Weltanschauung. Doch nicht nur das Zielland soll in der Mitte des Unterrichts stehen. In mehr oder weniger gleichem Ausmaß sollte das Land bzw. sollten die Länder, in dem/denen der Fremdsprachenunterricht stattfindet, im unterrichtlichen Geschehen einbezogen werden, um ein einseitiges ziellandzentriertes Lernen zu vermeiden.

Die im Lehrwerk enthaltenen Themen bzw. Texte sollten authentische Sachverhalte, Situationen widerspiegeln, den Lernenden sowohl Einblicke in die fremde Kultur gewähren als auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit der eigenen Lebensweise zu erkennen geben. Das Lehrwerk ermöglicht es somit, Distanz zu der eigenen Kultur aufzubauen, um Neues zu entdecken, darüber zu reflektieren und schließlich die Nutzbarkeit für die eigene Gesellschaft zu erwägen.

Heute mehr denn je ist diese Bemerkung von Ihekweazu (1985: 287) zur Auslandgermanistik aktuell:

Wo sich Auslandsgermanistik überhaupt etablieren kann, ist der Abstand zwischen Eigenem und Fremdem bereits reduziert. [...] Germanistik im Ausland – sofern sie nicht eine in sich abgekapselte Exilgermanistik sein will – ist Produkt und Instanz der Vermittlung von Fremdem und Eigenem.

Sprachen zu erlernen, soll kein neutraler Prozess sein, sondern eine Gelegenheit, in dieser sich globalisierenden Welt Entscheidungen zu treffen und somit Veränderungen zu wagen.

4.2.2.2 Gesellschaftspolitische Funktion

Da Kultur und Ethik sowohl die Gestaltung als auch die Organisation der Gesellschaft prägen und beide vom Lehrwerk vermittelt werden, kommt ihm ebenso eine gesellschaftspolitische Funktion zu. Wie oben erwähnt, drücken die Inhalte eines Lehrwerkes ein diachronisches sowie synchronisches Porträt eines Landes aus und sollen zu Reflexionen über die eigene soziale Situation anregen. Die Erläuterung dieser Funktion setzt voraus, dass zunächst der Begriff „Gesellschaftspolitik“ genauer definiert wird.

Ausgehend vom Gegenstand dieser Politik, der Gesellschaft, kann behauptet werden, dass eine Gesellschaftspolitik die Gesamtheit aller Maßnahmen bildet, die zum Wohl der Gesellschaft führen.

Es geht darum,

eine gesellschaftliche [...] Ordnung zu schaffen, die allen Gliedern der Gesellschaft die aus ihrer Menschenwürde sich ergebenden Menschenrechte, ihre Gliedstellung innerhalb des Ganzen der menschlichen Gesellschaft, insbesondere die demokratischen Freiheitsrechte, sichert und auf die Dauer gewährleistet. (Von Nell-Breuning 1970: 60)

Mit dieser Definition wird der Finger auf einen brennenden Punkt in den Aufgaben der Gesellschaftspolitik gelegt. Diese setzt sich mit Maßnahmen auseinander, die alle Mitglieder der Gesellschaft betreffen. Der allgemein gesellschaftliche Charakter der Aufgaben der Gesellschaftspolitik bildet den Ausgangspunkt für eine Diskussion um eine andere Politik, die Sozialpolitik. Bilden Gesellschaftspolitik und Sozialpolitik denselben Begriff? Für den deutschen Sozialphilosophen und Nationalökonom von Nell-Breuning (ebd.) setzt sich Sozialpolitik Mikroziele, während sich die Gesellschaftspolitik auf der Makroebene vollzieht, wobei die Aufgaben für beide die gleichen sind. Demnach verfeinert und schließt Sozialpolitik die Arbeit der Gesellschaftspolitik ab. Beide Politiken sind weder voneinander zu unterscheiden noch stehen sie sich gegenüber, denn sie ergänzen sich. Eine weitere theoretische Annahme sieht in der Sozialpolitik einen Teil der Gesellschaftspolitik. Sozialpolitik sei der Teil der Gesellschaftspolitik, der „nur auf die Beeinflussung der Lebenslagen von gesellschaftlich schwachen Personenmehrheiten gerichtet ist“ (Weger 1973: 22), mit dem Ziel, diese in die globale Gesellschaft zu integrieren und somit die Lebenslagen aller Individuen zu verbessern. Ein regionales Lehrwerk für den Deutschunterricht erfüllt eine solche gesellschaftspolitische Funktion, indem es Aspekte der Gesellschaft thematisiert, die einen Einfluss durch die Politik bekommen. In diesem Sinne hat es auch eine Referenzfunktion für die Lernenden, vor allem in Entwicklungsländern, in denen der Zugang zu Informationen und zu den Medien sowie die Möglichkeit zur Diskussion und Reflexion quasi inexistent sind. So ist das Lehrwerk meistens

die einzige Quelle, anhand derer sich Lernende – so kurios es zu scheinen mag – über das eigene Land informieren können. Dies geschieht durch Vergleiche und Denkanstöße, die vom Lehrwerk ausgehen und eine Teilnahme am Entwicklungsprozess der eigenen Gesellschaft ermöglichen.

4.3 Regionalisierung und Curriculumentwicklung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

Im Folgenden wird auf das Konzept der Regionalisierung von Lehrwerken eingegangen. Es wird zunächst eine Definition des Begriffs vorgenommen. Anschließend werden die Inhalte, die in einem regionalen Lehrwerk zu finden sein sollten, dargestellt und diskutiert.

4.3.1 Regionalisierung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

Bevor überhaupt über regionale Lehrwerke geschrieben werden darf, soll zunächst auf die Gründe eingegangen werden, die zum Begriff der Regionalisierung und somit zu regionalen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache – in diesem Fall für die frankofonen Länder in Subsahara-Afrika – geführt haben.

Nach den Unabhängigkeiten vieler afrikanischen Staaten in den 1960er-Jahren mündete der Kolonialismus in ein von Kolonialherren vorgeschlagenes Konzept, das zur Entwicklung der „befreiten“ Länder führen sollte: die Entwicklungshilfe¹⁷ – heutzutage Entwicklungszusammenarbeit genannt. Unter Entwicklungszusammenarbeit versteht man aktuell „alle Maßnahmen und Aktivitäten, die von unterschiedlichen Akteuren und Trägern mit dem Ziel einer Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Lebenssituation in den Entwicklungsländern (EL) durchgeführt werden“ (Hofmeier 2004: 150). Dabei ging es um Unterstützungen aller Arten und in fast allen Bereichen, die aus dem Norden (Europa) Richtung Süden (Afrika) gehen. Im Bildungsbereich wurde vor allem pädagogische Förderung angeboten. Da durch den Kolonialismus einheimische Lehr- und Lerntraditionen, d. h. „regional differenzierte, kulturell verankerte Formen des Lehrens und Lernens“ (Skiba 2010: 187), fast komplett zugrunde gingen, waren viele Staaten vom Bildungssystem ihrer ehemaligen Kolonialmacht abhängig. Eine sofortige Trennung hätte viele Auswirkungen wie z. B. eine komplett neue Auslegung der Bildungssysteme mit sich gebracht und somit zu einer großen Verzögerung in der Bildung geführt. Aus diesem Grund entschieden sich viele Länder dazu, mit den alten und Koloniallehr-

¹⁷ Der Begriff wird heute im deutschsprachigen Raum aufgrund herablassender Konnotation nicht mehr verwendet. Im englischen Raum wird aber „aid“ (Hilfe) weiterbenutzt (Hofmeier 2004: 150).

und Koloniallernmethoden weiterzumachen. Diese Systeme wurden allmählich schwächer und die afrikanischen Staaten konnten noch nicht den Weg zu ihren einheimischen Lerntraditionen zurückfinden. Um diesen Zustand zu verbessern, griffen sie auf das Angebot der Entwicklungszusammenarbeit zurück.

Doch die pädagogischen Vorschläge aus Europa waren von europäischen Bildungszielen geprägt. Es wurden Lehrwerke auf einer universalistischen globalen Basis entwickelt, die adressatenunspezifisch waren. Für die Fremdsprache Deutsch handelte es sich bei diesen universalistischen Lehrwerken um in der Bundesrepublik Deutschland und in der deutschen Sprache erstellte didaktische Konzeptionen und Curricula, die die Lernbedingungen der Länder, in denen sie eingesetzt wurden, nicht beachtetten. Solche Lehrwerke waren besonders für Regionen gedacht, in denen Deutsch an Bedeutung gewann, die aber über nur wenig bzw. keine Erfahrung bezüglich der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien verfügten. Es zeigte sich jedoch schnell, dass diese Lehrwerke „[...] weder den Bedingungen und Zielsetzungen der jeweiligen Bildungssysteme noch dem Ausbildungsstand der Lehrkräfte gerecht wurden [...]“ (Breitung/Lattaro 2001, 1043). In diesem Zusammenhang äußerte sich Lutz Götze (1982:5) zu Recht:

In der Bundesrepublik als einem hochentwickelten Industrieland erarbeitete didaktische Konzepte und Curricula für das Fach Deutsch als Fremdsprache, die für hochmotivierte Studenten in Intensivkursen im deutschen Sprachraum ihre Berechtigung und Eignung nachgewiesen haben, sind im Regelfall wenig oder überhaupt nicht im Sprachunterricht in anderen Regionen der Erde geeignet. Dies gilt in besonderem Maße für außereuropäische Bereiche in Ländern der sogenannten 3. Welt, also Afrikas, Asiens und Lateinamerikas; jedoch keineswegs für sie ausschließlich. (Ebd.).

Mit dieser Erkenntnis betonte er die Kritik, die schon von Osterloh (1978) geübt worden ist. Dieser plädierte für einen Sprachunterricht, der „an der Umwelt und den praktischen Erfahrungen der Schüler“ (ebd.: 191 ff.; zit. n. Breitung/Lattaro 2001: 1041) ansetzt. Er führte weiter an, dass Sprache zur Fortbildung der eigenen Identität beitragen sollte. Mit den Aussagen von Osterloh wurde u. a. die Frage nach der Regionalisierung von Lehrwerken für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit dem diskutierten Thema eines an den Lernenden orientierten Unterrichts verknüpft.

Darüber hinaus wurden Themen wie Adaptierung an die Dritte Welt und eurozentrische Konzeptionen mit der interkulturellen Orientierung des Faches Deutsch als Fremdsprache in den 1990er-Jahren zurückgedrängt, denn Interkulturalität setzt eine Partnerschaft voraus und ist nicht mit kultureller Dominanz gleichzusetzen. Sie stellt die Lernenden und ihren kulturellen Hintergrund in die Mitte des Unterrichtsgeschehens. Konsequenzen solcher wissenschaftlich methodischen Erkenntnisse sind rasche Veränderungen vor allem bei den Institutionen, die an der Vermittlung und Förderung der deutschen Sprache im Ausland beteiligt sind.

Zudem wurde diesen Lehrwerken Anfang der 1990er-Jahre von afrikanischen Germanisten vorgeworfen, in bereits unabhängigen Ländern die Kolonialziele weiter zu fördern, u. a. die einheimischen Lehr- und Lerntraditionen zu zerstören und ein Bild dieser Länder aus europäisch-ethnozentrischer Perspektive zu vermitteln. Ngatcha (1991: 195) z. B. bezeichnet das Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH III als ein diskriminierendes Lehrmaterial und plädiert dafür, dass der Deutschunterricht zum Aufbau einer humaneren Gesellschaft beitragen solle. Wie viele afrikanische Germanisten setzt er sich für eine Neuorientierung des Deutschunterrichts in Westafrika im Sinne von sich den Lernvoraussetzungen und den Bedürfnissen der jeweiligen Adressaten anpassenden Curricula ein. Der Deutschunterricht solle auch dazu dienen, ein Interesse zur eigenen gesellschaftspolitischen Situation zu erwecken, in dem den Lernenden die Möglichkeit angeboten wird, eine Einsicht in das entwicklungspolitische Repertoire ihres Landes zu nehmen. Dieser Aspekt des Deutschunterrichtes ist umso wichtiger, da die betroffenen Länder als Entwicklungsländer bezeichnet werden.

Zusammenfassend wurde scharfe Kritik gegen die in Deutschland erstellten Lehrwerke mit dem Ziel, sie ins Ausland zu exportieren und für den Deutschunterricht einzusetzen, geübt. Folgende Punkte wurden u. a. bemängelt: Universalistische Lehrwerke berücksichtigen die Lern- und Lehrtraditionen der jeweiligen Einsatzländer nicht. Sie vernachlässigen die Bedürfnisse, Wünsche und Interessen sowie die Unterrichtsbedingungen in den einzelnen Ländern. Universalistische Lehrwerke enthalten didaktische Konzepte, die für Lerner im deutschen Sprachraum entwickelt wurden und eignen sich nicht für das Ausland, zumal sie westliche Wertvorstellungen und Weltanschauungen anbieten. Sie zwingen eine andere Lerntradition gewohnte Lehrkräfte zu einer belastenden Anpassungsleistung.

Die Frage nach der Regionalisierung von Lehrwerken geht somit von der Idee aus, Lehrwerke könnten nicht so universalistisch gestaltet werden, dass sie in der ganzen Welt bzw. in anderen Ländern und Kulturen Verwendung finden. Das Ziel bei der Entwicklung regionaler Lehrwerke war,

Bildungsziele und -inhalte, Methoden und Lehr-/Lernformen nicht mehr zu exportieren und anderen Völkern aufzudrängen, sondern auch im Sprachunterricht auf die spezifischen Bedürfnisse und Erfahrungen in der Region Bezug zu nehmen. (Gerighausen/Seel 1982b, 23)

Ein weiteres Ziel der Regionalisierung von Lehrwerken ist, nicht nur fachliches Wissen über die Zielsprache zu vermitteln, sondern den Lernenden gleichzeitig eine Reflexion über die kulturelle, soziale und politische Situation zu ermöglichen. Was sind nun eigentlich regionale Lehrwerke?

Diese Frage ruft eine andere Thematik auf, nämlich die der Bestimmung von Regionen. Regionen werden sowohl durch geografische Grenzen als auch durch sprachliche Gemeinsamkeiten, religiös-kulturelle Verbundenheit oder von einer durch einheitliche Alltagswirklichkeit geprägten Kultur gebildet. Der afrikanische Kontinent ist in fünf große Regionen geteilt: Nordafrika, Westafrika, Zentralafrika, Ostafrika und Südafrika. Die vier letzten Regionen werden aufgrund ihrer südlichen Lage zur größten Trockenwüste der Erde auch Subsahara-Afrika genannt. Neben dieser geografischen Abgrenzung entstanden, auch durch den Kolonialismus bedingt, sprachliche Gemeinsamkeiten auf der Basis europäischer Sprachen. Die am meisten verbreiteten europäischen Sprachen sind Englisch und Französisch, die in vielen Staaten den Status einer Amtssprache genießen. In der für die vorliegende Arbeit gewählten Region wird neben Französisch und Englisch auch Portugiesisch gesprochen. Alle drei Sprachen werden in den jeweiligen Ländern in der Schule als Unterrichtssprache verwendet. Dementsprechend werden Lehr- und Lernmaterialien in diesen Sprachen verfasst. Regionale Lehrwerke werden aber nicht nur durch die o. g. Faktoren bestimmt, sondern vielmehr dadurch, wo und von wem sie konzipiert wurden wie ihre Anpassungsfähigkeit an die jeweilige Einsatzland-Lerntradition ist. Breitung/Lattaro (2001: 1043) definieren regionale Lehrwerke wie folgt:

Unter regionalen Lehrwerken versteht man im Allgemeinen solche, die auf der Basis überregionaler, im deutschsprachigen Raum entwickelter Lehrwerke den speziellen Bedürfnissen und den besonderen Lerntraditionen eines Landes, einer Region angepasst wurden und nunmehr Rechnung tragen.

Bei dieser Definition sind Lehrwerke ausgeschlossen, die nach einheimischen Lehrwerkentwicklungstraditionen von örtlichen Autoren verfasst wurden. Solche Lehrwerke werden in Ländern oder Regionen entwickelt, in denen die Vermittlung der deutschen Sprache eine lange Tradition hat und wo adäquate Voraussetzungen gegeben sind. Ein regionales Lehrwerk sollte immer einen Bezug zum Zielsprachenland haben und am besten in dessen geografischen Räumlichkeiten entwickelt werden. Die in dieser Arbeit behandelten Lehrwerke IHR UND WIR und IHR UND WIR PLUS wurden nach der Kritik an YAO LERNT DEUTSCH in Zusammenarbeit mit einheimischen Deutschlehrerinnen und -lehrern verfasst. YAO LERNT DEUTSCH wurde dagegen ausschließlich von den deutschen Autoren Manfred Schroeder und Rolf Beissner erstellt.

Nun sei die Frage nach dem Curriculum gestellt, das ein regionales Lehrwerk befolgen sollte.

4.3.2 Curriculumentwicklung für regionale Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache

Um die Frage nach den Inhalten eines Curriculums besser zu beantworten, soll zuerst ein solches definiert werden.

In der Fachdidaktik wird das Curriculum oft im Zusammenhang mit dem Lehrplan und den Rahmenrichtlinien genannt. Aus diesem Grund und zwecks einer besseren Nachvollziehbarkeit wird hier der Begriff „Curriculum“ in dieser Konstellation erklärt. Selbst wenn alle drei Bezeichnungen eine gemeinsame inhaltliche sowie didaktische Verknüpfung zum Lehren und Lernen haben¹⁸, unterscheiden sie sich durch

- die Funktion, die sie als Baupläne und Bausteine des Unterrichts erfüllen sollen,
- die Entscheidungskriterien und Prozesse, nach denen sie entstanden und aus denen sie hervorgegangen sind,
- der Grad der Verbindlichkeit, den sie beanspruchen.
(Westphalen 1985:12; zit. n. Neuner 2001: 798 ff.)

4.3.2.1 Curriculum

Etymologisch stammt das Substantiv „Curriculum“ aus dem Lateinischen und bedeutet „Ablauf“, „Zeitablauf“, „Jahresablauf“. Das Curriculum bezeichnet eine auf der Theorie des Lehrens aufbauende Planung, die konkrete Angaben über die in einem bestimmten Zeitraum zu erreichenden Lehr- und Lernzielen sowie Erfolgskontrollen macht. Es basiert vor allem auf vorher definierten und damit revidierbaren Lernzielen. Im Mittelpunkt von Curricula stehen folglich Endqualifikationen, die mit dem Unterricht erreicht werden sollen.

Laut Hofer (2010: 40) zielt ein Curriculum

auf eine bildungstheoretisch begründete, mit den Mitteln der Wissenschaft entwickelte und durch eine ständige Revision an die wechselnden Anforderungen der Gesellschaft angepasste und öffentlich verantwortete Darstellung dessen, was und wie unter welchen Bedingungen gelehrt und gelernt werden soll. (Ebd.)

Dieser Definition können folgende Merkmale eines Curriculums entnommen werden: Ein Curriculum legt den Rahmen fest, in dem gelehrt und gelernt wird, es basiert auf einer Bildungstheorie, wird demnach von einem Team aus Wissenschaftlern bzw. Experten (Verlage, Lehrende, Eltern) erstellt und wird immer wieder einer Revision unterzogen.

Zusammenfassend ist es nicht Aufgabe eines Curriculums, den Lehrstoff zu bestimmen, vielmehr soll es Lehr- und Lernzielen festlegen sowie – anhand von Entwürfen und Modellen – vorgeben, mit welchen Methoden und Mitteln diese Ziele zu erreichen sind. Die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts entfällt auf den Lehrplan.

¹⁸ Curriculum wird zum Beispiel oft als Synonym zum Lehrplan verwendet.

4.3.2.2 Lehrplan

Unter dem Begriff „Lehrplan“ werden alle sich an den von dem Curriculum festgelegten Lehr- und Lernzielen orientierenden Regelungen zur Organisation von Lehrprozessen in einem bestimmten Zeitintervall verstanden. Kurz gesagt bezeichnet ein Lehrplan – bereits im 19. Jahrhundert – einen „Plan, nach welchem man lehret, den Unterricht ordnet und einrichtet“ (Campe 1809: 80). Es geht also im engsten Sinne um die inhaltliche Darstellung des Unterrichts und um den Umfang der zu vermittelnden Komponenten eines Faches. Dies kann sowohl fächerübergreifend als auch fachspezifisch erfolgen.

Neuner (2001: 799) unterscheidet zwei Aufgaben von Lehrplänen. Einerseits verteilen Lehrpläne den Lehrstoff über einen bestimmten Zeitraum und für eine bestimmte Jahrgangsstufe. Andererseits „formulieren [sie] die allgemeinen und fachspezifischen didaktischen Grundlagen des Unterrichts und sie geben Hinweise zu den Prinzipien und Verfahren der Unterrichtsgestaltung [...]“ (ebd.). Diese doppelte Funktion von Lehrplänen wird nicht per Zufall erfüllt, sondern es ist vielmehr und im Unterschied zu Curricula eine staatliche Aufgabe, deren Erfassung zu veranlassen. Das geschieht unter der Berücksichtigung eines übergeordneten Rahmens, der Richtlinien.

4.3.2.3 Richtlinien

Richtlinien sowie Lehrpläne und Curricula sind Instrumente der Bildungspolitik bzw. der Schulsprachenpolitik eines Landes. Bei Richtlinien handelt es sich jedoch um übergreifende staatliche Regelungen für den Unterricht in den Schulen. Das bedeutet, dass Richtlinien die zu erreichenden Kompetenzen oder Fertigkeiten für ein ganzes Schulsystem vorgeben. In den Richtlinien werden die unterschiedlichen Themenbereiche zum Erreichen eines Lernniveaus angegeben, z. B. die „[...] Liste der grammatischen Phänomene; Wortschatzliste; Liste der Themen; Situationen; Textsorten; Sprechintentionen [...]“ (ebd.). An den Richtlinien orientieren sich der Lehrplan und das Curriculum.

Alle drei Begriffe bilden eine bindende Basis zur Lehrwerkproduktion, denn in einem Lehrwerk befinden sich Elemente des Lehrstoffes und Lernprogression, in den Lehrerhandbüchern bzw. -hinweisen werden die Ziele und Fertigkeiten sowie Themenbereiche zum jeweiligen Niveau dargestellt. Da im Vergleich zum Lehrplan und zu den Richtlinien das Curriculum die Ziele, Inhalte, Methoden und Evaluationsprinzipien im Kontext des Lehrens und Lernens vorschreibt, wird der Begriff im Folgenden in Zusammenhang mit der Regionalisierung von Lehrwerken dargestellt.

4.3.3 Rahmencurricula für regionale Lehrwerke

In der Fachliteratur gibt es nur zwei relevante Rahmencurricula, die in den 1990er-Jahren die regionale Entwicklung von Lehrwerken geprägt haben: die Katwijker Empfehlungen von 1992 und die Nürnberger Empfehlungen von 1996.

Bei den Katwijker Empfehlungen handelt es sich um Überlegungen und Hinweise von Teilnehmern des internationalen Symposiums „Entwicklung von Curricula im Mittel- und Osteuropa“ in Katwijk in den Niederlanden. Ihre Absicht war, zu einem motivierenden, lernendenorientierten, kommunikativen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht Deutsch beizutragen.

Ausgehend von dem in dieser Zeit wachsenden Bedarf an Kommunikation und Kooperation zwischen sowohl Staaten als auch Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kulturen soll ein diesen Entwicklungen entsprechender Fremdsprachenunterricht konzipiert werden.

Umfang und Art des anzustrebenden Wissens und Könnens in der deutschen Sprache werden dabei unter Berücksichtigung von Lehr- und Lerntraditionen, von geographischer und kultureller Nähe oder Entfernung zum deutschsprachigen Raum sowie den aktuellen kommunikativen Bedürfnissen eines Landes bestimmt. (Breitung 1993: 184)

Außerdem sollen bei der Curriculumentwicklung Entscheidungen über die Curriculumstruktur (Ziele, Inhalte, Methodologie, Evaluation), die organisierenden Prinzipien (Fokussierung, Selektion, Graduierung und Progression) und die Kategorie der Planung (z. B. die Grammatikorientierung) getroffen werden. Für die Teilnehmer an dem Symposium ist die Curriculumentwicklung ein demokratischer Prozess, an dem rechtzeitig die interessierten und betroffenen Gruppen zu beteiligen sind. Hierbei handelt es sich z. B. um Institutionen, Lehrpersonen, Lernende sowie Eltern.

Die Struktur eines Curriculums sollte unbedingt sechs Kernpunkte berücksichtigen, die in Abschnitte unterschieden werden:

- Einführende Worte zum gesellschaftlichen Hintergrund
- Ziele des Fremdsprachenunterrichts
- Genaue Darstellung des methodischen Ansatzes
- Darstellung der Lerninhalte
- Darlegung der Methoden und Mittel, mit denen die Ziele erreicht und die Inhalte vermittelt werden sollen
- Festlegung von Lernerfolgskontrollen

Ein wichtiger Hinweis aus diesen Empfehlungen ist, dass die wichtigen Elemente des Curriculums bereits während seiner Entwicklung in die Aus- und Fortbildung von Lehrenden zu integrieren sind.

Das zweite Curriculum – die Nürnberger Empfehlungen – wurde zwischen 1993 und 1996 in Zusammenarbeit mit Experten aus 18 Ländern der Welt entwickelt. Im Zentrum ihrer Überlegungen standen die Bedürfnisse des Kindes. Es ging darum, eine allgemeingültige curriculare Grundlage für das frühe Fremdsprachenlernen zu schaffen. Im Jahr 2010 wurde eine Neubearbeitung dieser Empfehlungen vom Goethe-Institut herausgegeben. Grundannahme ist, dass Kinder heute in einer „höchst vernetzten Umgebung“ leben, in der der technologische Fortschritt das Verhalten zum Sprachenlernen auf multikulturelle und multilinguale Weise stark beeinflusst. Aus dieser Tatsache lässt sich begründen, dass der Fremdsprachenunterricht möglichst früh beginnen sollte. Das Ziel eines Curriculums im Rahmen des frühkindlichen Fremdsprachenlernens ist, ein interkulturell aufgeschlossenes Kind mit einem hohen Maß an kommunikativer Kompetenz auszubilden (Goethe-Institut 2010: 24 ff.).

Im weiteren Text der Nürnberger Empfehlungen werden konkrete Hinweise zu den Bedürfnissen und Rechten des Kindes sowie zur sprachlichen Entwicklung bei Kindern gegeben. Darauf folgen Empfehlungen zur Bildung der Fachlehrerinnen und -erzieher sowie Sprachlehrkräfte wie auch zur Fort- und Weiterbildung von Lehrenden. Im abschließenden Teil, der sich mit dem Ziel des Curriculums beschäftigt, wird nachdrücklich auf die zu erreichenden Kompetenzen sowie die Inhalte, methodischen Prinzipien, die Lernerfolgskontrolle eingegangen.

Wie oben angedeutet, sind die dargestellten Curricula die einzigen, die als Basis für die Entwicklung regionaler Lehrwerke gedient haben. Dass die Entwicklung regionaler Lehrwerke die Konzeption neuer Curricula voraussetzt, ist nicht anzuzweifeln. Die frankofonen Länder in Afrika südlich der Sahara betreffend, in denen die in dieser Arbeit behandelten Lehrwerke zum Einsatz kommen, geht es darum, nicht nur die geografische Lage der Länder zu berücksichtigen, sondern auch und vor allem regionalspezifische Merkmale in das Curriculum einfließen zu lassen. Daher soll das Curriculum für das Fach Deutsch in Schulen für das frankofone Afrika südlich der Sahara gleich sein, aber auch ein länderspezifisches Merkmal enthalten.

Nun sei die Frage gestellt, ob die Lehrwerke YAO LERNT DEUTSCH, IHR UND WIR sowie IHR UND WIR PLUS anhand der oben dargestellten Curricula oder nach eigenen Überlegungen erstellt worden sind. Für das Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH war es unmöglich, die *Katwijker Empfehlungen* oder die *Nürnberger Empfehlungen* zu berücksichtigen, denn sie existierten zum Zeitpunkt der Entwicklung des Lehrwerks noch nicht.

4.3.3.1 YAO LERNT DEUTSCH: curriculare Konzeption

Dem Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH liegt „keine bestimmte linguistische oder soziologische Schule“ (Schroeder 1986: 100) zugrunde. Es ist ein aus der Praxis im Deutschunterricht entwickeltes Arbeitsmaterial. Dennoch waren einige sprachliche sowie didaktische Aspekte bei der Erstellung des Lernmaterials entscheidend. Für die Autoren waren die in dieser Zeit existierenden Lehrbücher für Deutsch nicht für den afrikanischen Kontinent adaptiert. Vor allem die afrikanische Perspektive war in den vorhandenen Deutschbüchern nicht repräsentiert. Folgende Punkte waren für die Autoren von Bedeutung:

- die einheimischen Lehr- und Lerntraditionen (Stundenzahl, Prüfungssystem, Alter der Schüler)
- der gesellschaftliche und kulturelle Hintergrund (Lebensbereich, vergleichbare Situationen Afrika-Deutschland)
- der sprachliche Hintergrund (Sub- und Superstrat)
(ebd.: 97)

Zu diesen Überlegungen kommt auch der Wunsch nach der Überwindung der Grammatik-Übersetzungsmethode. YAO LERNT DEUTSCH verstand sich als eine Mischung unterschiedlicher Methoden: strukturalistische und audio-visuelle Aspekte, pragmatisch-didaktische sowie lernpsychologische Ansätze. Ziele dabei waren der Ausbau der Verständnisfähigkeit und die Vorbereitung auf die Kommunikation sowie die Entwicklung des Leseverstehens und die Vermittlung der Kenntnisse der deutschen Landeskunde durch kontrastive Methoden. Insgesamt wollten die Autoren des Lehrwerks YAO LERNT DEUTSCH ein lernendenorientiertes, an afrikanische Bedingungen angepasstes Lehrwerk nach dem Motto „Afrikanisierung der Lehr- und Lerninhalte“ erstellen. Zu einigen kritischen Bemerkungen zum Lehrwerk wurde in 3.4.1 berichtet. In Antwort auf diese Anregungen sind Überlegungen zu einem neuen Lehrwerk und somit zu einem neuen Curriculum angestellt worden.

4.3.3.2 IHR UND WIR: curriculare Konzeption

Genauso wie sein Vorgänger YAO LERNT DEUTSCH machte sich das Lehrwerk IHR UND WIR das Merkmal „adressatenspezifisch“ zu eigen. Afrikanische Regionen sollen inhaltlich ständig aus afrikanischer Perspektive behandelt werden. Vor allem sollen regionale Entwicklungsperspektiven bzw. Probleme und Herausforderungen thematisiert werden. Das Ziel, dass das Lehrwerk überregional sein sollte, führte zur Berücksichtigung der einzelnen Länder in vielfältiger Weise. Vor allem wurden aber bei der Entwicklung des Lehrwerks die zentralen nationalen Prüfungen, die sich in den Einsatzländern kaum unterscheiden, beachtet. Es wird gezielt auf die Prüfungen vorbereitet.

Im Vergleich zu YAO LERNT DEUTSCH zielt IHR UND WIR auf „mehr Eigenverantwortung, Selbständigkeit und Aktivität“ (Sölch 1992: 24). Dabei spielt die Sprechfähigkeit (mündlicher Ausdruck) bewusst¹⁹ eine geringere Rolle zugunsten des Leseverstehens, das als Lernziel ausdrücklich gedacht ist (Bassock 2011: 91). Ein weiteres curriculares Kennzeichen des Lehrwerkes ist der Gebrauch des Französischen – Amts- und Unterrichtssprache in allen beteiligten Ländern – zur Erklärung landeskundlicher bzw. sprachlicher Inhalte.

Hier geht es darum, die Lernenden zum Deutschlernen zu motivieren und das Interesse an der deutschen Sprache durch einen lebendigen und effizienten Kurs zu ermöglichen. Des Weiteren soll die Arbeit mit dem Lehrwerk IHR UND WIR die Kommunikation erleichtern und zur intellektuellen sowie kulturellen Bildung der Deutschlernenden beitragen. Mit diesem Ziel scheinen auf dem ersten Blick gesellschaftspolitische Themen zurückgedrängt zu werden. Kulturellen Kenntnissen wird ein hoher Wert zugeschrieben.

Trotz der Berücksichtigung traditioneller Lerngewohnheiten der Lernenden (lehrerzentriert, Frontalunterricht, analytisches Verhältnis zur Sprache) war die Lernerperspektive und somit eine aktive Rolle der Lernenden gewünscht. Der Lehrende wurde demnach aber nicht außer Acht gelassen. Ihm wurde durch ausführliche Zusatzmaterialien bei der Planung und Durchführung des Unterrichtes sehr geholfen. Außerdem werden landeskundliche Informationen über Deutschland an den Interessen der Lernenden orientiert. Dieser Aspekt wurde zum Teil auch bei der neu überarbeiteten Auflage des Lehrwerks IHR UND WIR berücksichtigt und konzeptuell erweitert.

4.3.3.3 IHR UND WIR PLUS: curriculare Konzeption

Zum Curriculum des Lehrwerks IHR UND WIR PLUS gehören konsequenterweise auch Elemente der älteren Version IHR UND WIR. Zum lernendenzentrierten Aspekt, zur kreativen Funktion des sprachlichen Handelns und zur afrikanischen Perspektive kommen folgende ausschlaggebende Überlegungen hinzu:

- die sprachliche Form wird mit der funktionalen Bedeutung der Sprache verbunden (Strukturen, Anwendungsübungen, situationsentsprechende Verstehensprozesse und Äußerungsweisen).
- der Akzent wird auf Bewusstmachung gelegt.
- Die Landeskunde dient der Erweiterung der Welterfahrung des Lernenden (Erweiterung des geistigen Horizonts des Lernenden durch Vergleiche mit einem Kulturkreis – Gemeinsamkeiten/Unterschiede) (Diallo 1995, zit. n. Gueye 2014: 41)

¹⁹ Laut den Autoren werden nur wenige der Deutschlernenden die Möglichkeit haben, sich im Alltag und in der späteren Lebenswirklichkeit in der deutschen Sprache mündlich zu äußern (Sölch 1992: 24).

Das oberste Ziel besteht darin, den jungen Afrikaner zur mündlichen sowie schriftlichen Kommunikation zu befähigen. Dabei wird der Akzent auf einen Dialog zwischen der deutschen Kultur und der afrikanischen Kulturen gelegt. Das methodische Vorgehen soll die Autonomie des Lernalers fördern und sein Verantwortungsvermögen entfalten.

5 Schritte zur Entwicklung von regionalen Lehrwerken

Laut Götze (1994:244) sind vier grundsätzliche Kriterien bei der Entwicklung regionaler Lehrwerke entscheidend: geografische, soziokulturelle, bildungspolitische und sprachdidaktische Gesichtspunkte.

5.1 Geografische Faktoren

Wie der Name bereits andeutet, geht es hier darum, die Einsatzregion nach ethnischen, historischen, politischen sowie sprachlichen Merkmalen einzugrenzen. Es soll keine willkürliche Eingrenzung sein, sondern eine, die sich nach vorher definierten Kriterien orientiert, um möglichst Gemeinsamkeiten zu treffen. Außerdem soll der Bedarf an ein adressatenspezifisches Lehrwerk eruiert werden. Die Frage nach der Zahl von Deutschlernenden ist demnach unvermeidbar.

5.2 Soziokulturelle Faktoren

Ausgehend von dem Ziel, dass ein regionales Lehrwerk nicht nur die Kultur und Wertvorstellungen des Ziellandes darstellen sollte, soll auch bei der Erstellung regionaler Lehrwerke nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zum Einsatzland auf kultureller Ebene gefragt werden. Berücksichtigt werden sollen die in der Region herrschenden Traditionen und Normen. Dazu gehören Tabuthemen und vor allem Glaubensrichtungen. Auch die Meinungen der in der Region lebenden Menschen bezüglich der Kluft zwischen Industriestaaten und Ländern der Dritten Welt sollen in Betracht gezogen werden. Schließlich werden soziale Aspekte wie Arbeitskultur, politisches System und Regieren sowie universelle Rechte unter die Lupe genommen.

5.3 Bildungspolitische Faktoren

Bei diesem Kriterium stehen allgemeine Bildungsziele sowie Curricula im Mittelpunkt. Die Erstellung eines regionalen Lehrwerks erfordert von den Autoren ein gewisses Wissen der im Einsatzland bzw. in der Einsatzregion von der Politik eingesetzten Bildungsideale. Um einen

Blick in die existierende Bildungsarbeit zu bekommen, sollen bestehende bzw. laufende Sprachunterrichte und Curricula berücksichtigt werden: Baut der muttersprachliche, Sprachunterricht auf ein vorgeschriebenes System auf? Anders gesagt: Sollen vor allem in den früheren Kolonien Parallelen zum Bildungssystem der Kolonialmacht gesucht werden? Sind die Lehr- und Lernmaterialien von westlichen Modellen geprägt? Hat das Erlernen der deutschen Sprache einen besonderen Wert in der/für die Region?

5.4 Sprachdidaktische Faktoren

Mit diesem Kriterium wird auf die Berücksichtigung von Lehr- und Lerntraditionen in der Region gezielt. Von den Lernschwierigkeiten und -gewohnheiten über didaktisch-methodische Prinzipien und die Lehrerausbildung bis hin zur Unterrichtsrealität und Unterrichtspraxis soll geforscht werden.

Angesichts der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen in der Region südlich der Sahara und der Notwendigkeit, die postkoloniale Situation vor allem in den zehn Ländern, in denen die in dieser Arbeit behandelten Lehrwerke Verwendung finden, in Betracht zu ziehen, um die Kriterien von Götze zu bekräftigen, sind folgende vom Verfasser dieser Arbeit entwickelte Aspekte (6.5 bis 6.7) nicht außer Acht zu lassen:

5.5 Historisch-politische Aspekte

Folgende Fragen sind von Bedeutung:

- Wie wurde die Region unabhängig?
- Welchen Blick hat die Region über die eigene Vergangenheit?
- Welche waren die wichtigsten politischen Perioden in der Geschichte der Region?
- Gab es Revolutionen?
- Welche Beziehungen pflegt die Region mit Deutschland? Wo liegen die Schwerpunkte der Zusammenarbeit?

5.6 Wirtschaftliche Aspekte

In diesem 21. Jahrhundert, in dem die Globalisierung ein aktuelles Thema ist, sollte der Deutschunterricht möglichst die Bemühungen und Fortschritte des Ausgangslandes/der Ausgangsregion unterstreichen und Lernende dazu ermutigen, mehr zu leisten. Aus diesem

Grund soll bei der Erstellung regionaler Lehrwerke auf folgende Überlegungen nicht verzichtet werden:

- Welche Entwicklungsfortschritte können in der Region beobachtet werden?
- Wie ist die Armutslage in der Region?
- Welche deutschen Firmen gibt es in der Region? Werden lokale Arbeitskräfte eingestellt?
- Was ist/welche sind die Wirtschaftssäule(n) der Region?
- Welche Wirtschaftsgüter werden nach Deutschland exportiert und welche von Deutschland importiert?

5.7 Internationale Aspekte

Dabei spielen vor allem gemeinsame Abkommen mit anderen Ländern der Welt eine Rolle. Für die Periode bis 2030 sind z. B. die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung²⁰ von großer Bedeutung. Die frankofonen Länder südlich der Sahara arbeiten daran, diese Ziele zu erreichen. Schließlich sollte die Erstellung eines regionalen Lehrwerkes folgende Phasen durchlaufen:

- Bestimmen der Region;
- Verpflichtung der Mitarbeiter;
- Durchführung der Befragungsaktion und Sprachstandsanalyse;
- Erfassung und Analyse der Daten, um Lernschwierigkeiten zu ermitteln;
- Ausarbeitung von Lösungsvorschlägen, Entwicklung und Erprobung von ersten Lektionsentwürfen;
- Revision des Entwurfs, Gesamtevaluation;
- Endredaktion und Veröffentlichung.

(Götze 1994: 246)

Tiefer in die Vorgehensweisen gehen Breitung/Lattaro (2001: 1044 ff.), indem sie sieben Schritte zur Entwicklung regionaler Lehrwerke unterscheiden: Analyse der Rahmenbedingungen, erste Überlegungen zur Gestaltung und Umfang des Lehrwerks, Festlegung der Themenprogression, Ausarbeitung und experimentelle Phase einer Modelllektion, Bestimmung der endgültigen Progressionen, Ausarbeitung eines Inventars an Aufgaben- und Übungstypen sowie Arbeits-/Zeitpläne.

²⁰ Die Ziele für nachhaltige Entwicklung von den Vereinten Nationen umfassen 17 Themenfelder, auf denen bis 2030 politische Entscheidungen auf globaler Ebene zur nachhaltigen Entwicklung führen sollen. Eine Liste der 17 Ziele befindet sich im Anhang auf den Seiten 97 bis 99.

6 Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik

Bei der Untersuchung von Lehrwerken werden in der wissenschaftlichen Diskussion die Begriffe Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik unterschieden. In diesem Kapitel werden die Begriffe und deren Schwerpunkte sowie Komponenten dargestellt.

6.1 Lehrwerkforschung

Die Lehrwerkforschung umfasst die Analyse der Grundlagen, Faktoren sowie des Bedingungsgefüges bei dem Einsatz eines Lehrwerks (Neuner 2007: 400). Diese Vorgehensweise „zielt [auf den Lern- und Unterrichtsprozess] im Sinne einer Wirkungsforschung“ (Krumm 2010: 1219). Krumm (ebd.) unterscheidet dabei zwischen einer systematischen Erprobung von Lehrwerken (möglichenfalls bereits bei der Entwicklung) und einer Untersuchung der Verwendung der Lehrwerke durch Lehrende und Lernende. Hierbei wird die Wirkung des gesamten Lehrwerks bzw. die von einzelnen Bestandteilen auf die Beteiligten analysiert.

Bezüglich der Lehrwerkerprobung gibt es noch keinen einheitlichen Standard, nach dem ein Lehrwerk begutachtet werden könnte. Lehrwerkautoren bzw. Verlage verwenden eigene Methoden für die Erprobung und Einführung von Lehrwerken. Bei dem Lehrwerk IHR UND WIR z. B. wurde die Erprobung in allen beteiligten Ländern durchgeführt. Das methodische Vorgehen bestand darin, für die Bände 1 und 2 eine „Version expérimentale²¹“ und für die Bände 3 und 4 Auszüge von Entwürfen einzelner Einheiten zu verwenden (Sölch 1992: 21). Das Ergebnis der Erprobung zeigte die Sorge der Lehrenden bezüglich des Lehrwerks sowie die Notwendigkeit einer kompletten Umstellung des Lehrverhaltens.

Die Erforschung der Lehrwerkwirkung zielt auf den Einfluss, den Lehrwerke auf den Unterrichtsprozess nehmen. Sie konzentriert sich ebenso auf die Nutzung der Lehrwerke durch Lehrende und Lernende.

Bisher durchgeführte Untersuchungen zur Wirkung der Lehrwerke YAO LERNT DEUTSCH und IHR UND WIR zeigen ein eher negatives Bild. Eine der wichtigsten Studien zur Wirkung des Lehrwerks YAO LERNT DEUTSCH wurde von Ngatcha (1991) vorgenommen. Dabei schloss er durch die Antworten der Befragten, dass viele Deutschlernende sich dem Lehrwerk gegenüber fremd und diskriminiert fühlen (ebd.: 15). Anders gesagt fehlt der Bezug zur Realität der Lernenden. Dies führt zu Verständnisschwierigkeiten, sei es auf sozialer, kultureller oder

²¹Es handelt sich dabei um eine experimentale Version der Lehrwerke, die nur zu Erprobungszwecken entwickelt wurde.

sprachlicher Ebene. Im Rahmen seiner Dissertation zur Landeskunde und Grammatik im Lehrwerk IHR UND WIR führte Chababy (2009) eine Befragung der Lehrenden sowie Lernenden bezüglich der Nutzung des Lehrwerks durch. Als Fazit bemerkt er, dass die Meinungen sehr unterschiedlich sind: Für die einen sei das Lehrwerk nicht so schlecht und es könne damit trotz einiger Mängel – im Bereich der Landeskunde und bezüglich des Trainierens der Fertigkeiten – gut gearbeitet werden. Andere – vor allem Lehrende – sprechen von einem „unadaptierbare[n] für die Zielgruppe und für Kommunikation ungeeignete[n] Lehrmaterial“ oder von einem „gute[n] Lehrbuch, aber nicht für die Vorbereitung der Sprechfertigkeit“ (ebd: 28 ff.).

Die Lehrwerkforschung im Sinne einer Wirkungsforschung kann auch die Inhalte betreffen, die im Lehrwerk behandelt werden. Eine Untersuchung der Wirkung auf die Lernenden bzw. Lehrenden gibt aufschlussreiche Hinweise für die Konzeption von Lehrwerken. In diesem Sinne untersuchte Bationo (2007) den Stellenwert und die Funktion literarischer Texte in dem Regionallehrwerk IHR UND WIR. In einer empirischen Untersuchung stellt er heraus, welche Rolle literarische Texte im Deutschunterricht spielen.

Seine Ergebnisse fasst er wie folgt zusammen:

- Die Schüler haben nicht genügend Lehrwerke.
- Die Teilnahme der Schüler am Unterricht hängt von der Auswahl literarischer Texte und vom Verhalten der Lehrer ab.
- Die Behandlung literarischer Texte ist schwierig.
- Eine Fortbildung der Lehrer bezüglich der Didaktik literarischer Texte ist nötig.
- Die Methoden im Lehrwerk IHR UND WIR zur Behandlung literarischer Texte sowie die Auswahl literarischer Texte werden in Frage gestellt.
- Die beschränkte Einstellungsmöglichkeit nach dem Germanistikstudium ist ein wichtiger Nachteil und ein entscheidender Demotivierungsfaktor für die Gymnasiasten. (Bationo 2007: 85)

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, wie wünschenswert bzw. unabdingbar die Lehrwerkforschung ist. Im Falle von regionalen Lehrwerken ist besonders die Frage nach deren Rezeption notwendig, zumal die betroffenen Länder hinsichtlich der Kultur, der Politik sowie des gesellschaftlichen Lebens unterschiedliche Herangehensweisen haben.

Zusätzlich zur synchronischen Untersuchung der Lehrwerke muss auch die diachronische bzw. historische Forschung in Betracht gezogen werden. Grund dafür ist, dass Lehrwerke Auskunft über das Lernen und Lehren von Sprachen in der Vergangenheit, aber auch über die verschiedenen im Laufe der Zeit behandelten Themen geben (Krumm/Ohms-Duszenko 2001a: 1036). Dies kann nur gelingen, wenn die Forschung sehr umfassend verfährt, indem sie die gesamten Faktoren, die das Unterrichtsgeschehen prägen, berücksichtigt.

6.2 Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik

Anders als die Lehrwerkforschung, die sich mit der Analyse der Grundlagen, der Faktoren und des Bedingungsgefüges beim Einsatz eines Lehrwerks auseinandersetzt, haben die Lehrwerkanalyse und die Lehrwerkkritik andere Zielsetzungen. Während die Lehrwerkanalyse „die Beschreibung und Bewertung von Lehrwerken/-materialien nach der fachwissenschaftlichen Qualität [umfasst]“ (Von der Handt 2010: 189), „fragt [die Lehrwerkkritik] nach der Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Lerngruppe, die bestimmte Zielsetzungen verfolgt“ (Neuner 1994: 17). Bei diesen beiden Begriffen handelt es sich somit um die Untersuchung von Lehrwerken zwecks einer Beurteilung und Verwendungshinweisen für den Einsatz in bestimmten Lerngruppen. Es wird vor allem untersucht, ob ein Lehrwerk für eine bestimmte Gruppe geeignet ist. Hierzu ist die Entwicklung von Kriterienrastern bzw. Beurteilungskriterien notwendig. In der Tradition der Lehrwerkanalyse für das Fach Deutsch als Fremdsprache liegen eine Reihe von Kriterienrastern zur Analyse und Begutachtung von Lehrwerken vor. Drei der wichtigsten sogenannten Kriterienkataloge sind das Mannheimer Gutachten (Engel et al. 1979), der Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1985) und die Kriterien zur Analyse der Qualitätsmerkmale von Lehrwerken von Funk (2004).

Im Rahmen der Lehrwerkanalyse spielt die Diskursanalyse eine bedeutende Rolle. Im Folgenden wird die von Thomas Höhne, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke entwickelte und in dieser Arbeit verwendete thematische Diskursanalyse (tDA²²) dargestellt.

6.2.1 Die thematische Diskursanalyse

Bevor auf die Methode der thematischen Diskursanalyse eingegangen wird, soll der Begriff „Diskurs“ definiert und kontextualisiert werden.

6.2.1.1 Der Diskursbegriff

Kein Begriff ist so oft und tiefgründig wie der Diskursbegriff behandelt worden. Er wird „als einer der wirkmächtigsten Leitbegriffe der neueren Geistes-, Kultur- und Geisteswissenschaften“ (Gardt 2017: 2) bezeichnet. Um diesen Begriff kurz und trotzdem so umfassend wie möglich zu präsentieren, werden einige Bereiche der Wissenschaften in Betracht gezogen.

²² Originalbezeichnung der Autoren

Abgeleitet vom Lateinischen *discursus* – was so viel wie Umherlaufen, Auseinanderlaufen bedeutet – bezeichnet der Begriff Diskurs „einen durch Äußerungen produzierten sozialen Sinn- oder Kommunikationszusammenhang“ (Angermüller 2014: 75). In den Kultur- sowie Sozialwissenschaften wird die Bezeichnung für „historisch gewachsene Komplexe von Aussagen“ (Standke/Angermüller 2014: 78) verwendet, die einen sozialen Sinn reproduzieren. Diskurse sind also in ihrer Essenz sozial geprägt. Der von ihnen erzeugte Effekt steht in Zusammenhang mit Deutungsmustern jeder Gesellschaft und hilft, die Wirklichkeit zu erklären (vgl. Altmayer 2007: 13). Ein weiterer zentraler Aspekt eines Diskurses findet sich bei Foucault (1996), der im Diskurs ein Macht-Wissen-Bündnis sieht. Diskurse bezeichnen dementsprechend einen Prozess der Erzeugung sprachlicher Zeichen und Aussagen. Nicht nur, um sich etwas zu bemächtigen, sondern sie sind selbst „die Macht, deren man sich zu bemächtigen sucht“ (ebd.: 11). Am Ende des Prozesses geht Wissen hervor, welches sich in der Gesellschaft als natürlicher Sachverhalt etabliert (Nonhoff 2004: 64).

Auf der Basis von Forschungen um den Begriff des Diskurses erarbeitet Gardt (2007) vier für den Diskursbegriff relevante Komponenten. Nach ihm ist Diskurs die Beschäftigung mit einem Thema, das

- a) [...] sich in Äußerungen und Texten der unterschiedlichsten Art niederschlägt,
- b) von mehr oder weniger großen gesellschaftlichen Gruppen getragen wird,
- c) das Wissen und die Einstellungen dieser Gruppen zu dem betreffenden Thema sowohl spiegelt
- d) als auch aktiv prägt und dadurch handlungsleitend für die zukünftige Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Bezug auf dieses Thema wirkt. (Ebd.: 30)

Diese Beschreibung vom Diskurs bietet die am meisten genannten Eigenschaften, die in Zusammenhang mit der Diskursforschung stehen. Sie liefert die Erkenntnis, dass Diskurse sich überall finden können. Sie sind gruppenbezogen und transportieren das in einer Gruppe herrschende Wissen. Ebenso verändern sie die Wirklichkeit der jeweiligen Gesellschaft.

Ausgangspunkt der bei der vorliegenden Diskursanalyse verwendeten und weiter unten beschriebenen Methode ist das Verständnis von Diskurs als „primär thematisch gebunden“ sowie als „sprachlich-zeichenförmige Seite gesellschaftlich dominanten Wissens“ (Höhne et al. 2005: 29). Der thematische Bezug des Diskurses (z. B. Migrantendiskurs, Menschenrechtsdiskurs) unterscheidet sich von den Instanzen der Diskursreproduktion (z. B. Politikdiskurs, Mediendiskurs). Unter Wissen wird hier eine hegemoniale und gesellschaftliche Gewissheit verstanden, auf deren Basis soziale Wirklichkeit konstruiert wird (Höhne et al. 1999: 34 u. 38). Ein weiterer Aspekt des hier definierten Diskurses ist sein Äußerungsmodus: die Schriftlichkeit. Besonders relevant ist diese Eigenschaft insofern, als der Gegenstand dieser

Arbeit Lehrwerke und somit schriftliche Materialien sind. Charakteristisch für den geschriebenen Diskurs sind u. a. eine grafische Darstellung, eine komplizierte Syntax sowie das Fehlen von Interjektionen (Reisigl 2014: 164 ff.). Diese Definition des Diskursbegriffs bezieht sich auf Themen in der Gesellschaft, die sich ebenso auf politischer Ebene widerspiegeln, d. h. gesellschaftspolitische Themen.

Der Begriff der „Gesellschaftspolitik“ wurde bereits in 4.2.2.2 definiert. Das erste dort erklärte Verständnis von Gesellschafts- und Sozialpolitik als sich ergänzende Politiken liegt der vorliegenden Diskursanalyse zugrunde. Es handelt sich dabei sowohl um speziell eine bestimmte Zielgruppe in der Gesellschaft betreffende als auch um solche Themen, die in den Zielen der Gesellschaftsordnung behandelt werden. Gesellschaftspolitische Diskurse umfassen demnach sowohl Themen der Sozialpolitik als auch der Gesellschaftspolitik. Des Weiteren wird aufgrund politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Verflechtungen eines Diskurses dafür plädiert, Sozialpolitik als Gesellschaftspolitik zu führen (Bäcker et al. 2010: 249; Boeckh 2017: 4 sowie Bauer 2001: 4). Somit gehören z. B. der Bildungsdiskurs genauso wie der Jugenddiskurs oder der Arbeitslosendiskurs zum Spektrum gesellschaftspolitischer Diskurse.

6.2.1.2 Methode der thematischen Diskursanalyse

Den Rahmen für die tDA wurde von den Frankfurter Erziehungswissenschaftlern Thomas Höhne, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke zur Untersuchung von Schulbüchern im Hinblick auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen in der Migrationsforschung entwickelt. Sie wurde bei einer umfangreichen Analyse von Schulbüchern der Länder Hessen und Bayern aus den Jahren 1980 bis 1995 zum ersten Mal verwendet. In der Untersuchung gingen die Autoren der Fragestellung nach, welches Wissen über Migranten in Schulbüchern vermittelt wird. Ziel der tDA ist die „Rekonstruktion spezifischer semantisch-thematischer Grundstrukturen von diskursivem, d. h. sprachlich-zeichenhaftem Material [...]“ (Höhne et al. 2005: 28).

Laut Höhne (2005: 34 ff.) sind vier „zentrale Begriffe“ der thematischen Diskursanalyse zu beachten.

Fragestellung und Datenbasis

Nachdem der Untersuchungsgegenstand, die Fragestellung sowie die Diskursform festgelegt worden sind, geht es bei der Datenbasis um die Erstellung eines Korpus mittels eines semantischen Feldes. Dieses sollte geeignet sein, um den thematischen Diskurs zu erfassen. Der Inhalt des semantischen Feldes bildet sich aus dem Grundlagenwissen der Forscher sowie aus Ergebnissen durchgeführter Untersuchungen. In diesem ersten Schritt werden die thematischen

Relevanzsetzungen eines Diskurses bzw. im Diskurs nachvollzogen. Hier werden mehrere Thematisierungsformen unterschieden: die explizite Thematisierung, bei der einem Diskurs eine ganze Lerneinheit gewidmet wird, die implizite Thematisierung, bei der ein Diskurs mit einem anderen Thema behandelt wird, sowie die thematische Subsumtion, bei der ein Diskurs nur eine kleine Erwähnung im Lehrwerk findet.

Diskursformanalyse

Die Analyse der medialen Form eines Diskurses erfolgt unter Zuhilfenahme der *Critical Layout Analysis* von Van Leeuwen und Kress (1995). Laut beiden Autoren sind alle Textformen multimedial, denn: „When we write our message is not only expressed linguistically but also through a visual arrangement of marks on page“ (ebd.: 25).

Aus diesem Grund soll die Untersuchung von Texten und Bildern deren Arrangement bzw. Layout auf einer Seite berücksichtigen, um möglich alle Bedeutungen und Interpretationen zu erfassen. Von Bedeutung sind die Positionierung, die Markierung sowie die Rahmung der einzelnen Elemente. Während die Positionierung Informationen über den Aktualitätsgrad und den Informationswert gibt (rechte Platzierung: neu/aktuell; linke Anordnung: alt/Gegebenes; obere Platzierung: ideal; untere Anordnung: Realität), beeinflusst die Markierung (Typografie, Größe, Farben) die Gewichtung von Informationen und lenkt die Aufmerksamkeit der Rezipierenden auf Botschaften, die vom Material ausgehen. Die Rahmung gibt an, ob und in welchem Maße verschiedene Elemente miteinander verbunden oder auch voneinander getrennt sind. So stellen Rahmen, Diskontinuitäten und Lücken eine Trennung dar, während wiederkehrende Charakteristika eine Verbindung verdeutlichen.

Diskursanalyse der Dokumente

Der Diskursformanalyse folgt der Kern der thematischen Diskursanalyse, die Untersuchung der Diskurse in dem ausgewählten Material. Dabei unterscheiden Höhne et al. zwei Dimensionen: In der ersten Dimension werden intradiskursive und in der zweiten Dimension interdiskursive Relationen erforscht. Jede Dimension enthält Schritte, die im Folgenden erklärt werden.

Die intradiskursive Analyse umfasst Schritte wie die *Delinealisierung*, d. h. die Auflösung des Zusammenhangs zwischen Texten, Bildern und Grafiken, um sie zunächst einzeln, dann miteinander thematisch zu untersuchen und zu vergleichen. Dieser Schritt ermöglicht eine genauere Analyse von *Monosemierungsprozessen*, die von der Text-Bild-Grafik-Komposition bewirkt werden. Bei dieser Dekonstruktion von Vereindeutigungsprozessen wird auf strukturalistische Operationen zurückgegriffen, d. h. eine Auflösung der Elemente durch

Austauschen, Auslassen, Hinzufügen (Höhne et al. 2005: 36). So könnte z. B. der Titel des hier untersuchten Lehrwerkes IHR UND WIR mithilfe *strukturalistischer Operationen* in „Die Deutschen und die Afrikaner“ bzw. „Ihr Deutsche und Wir Afrikaner“ verwandelt werden. Einen weiteren Schritt bildet die *Kohäsionsanalyse*. Damit ist die Rekonstruktion der Elemente auf semantischer Ebene gemeint. Durch diese Rekonstruktion wird das implizite Diskurswissen hergestellt (ebd.: 33). Unter Wissen wird ein hegemoniales und gesellschaftliches Wissen verstanden, das bei der Konstruktion sozialer Wirklichkeit hilft (Höhne et al. 1999: 34 u. 38). In der intradiskursiven Analyse werden ebenso die Strukturen von *Prädikationen* und *Differenzen* ermittelt. Ein Mittel dazu bildet die von Höhne et al. im Rahmen ihrer Untersuchung elaborierte *Differenzmaschine*. Ausgangspunkt sind zwei Lexeme, die in einer Oppositionsbeziehung stehen. Nach Ohno (2003:163) ist

die[se] Relation der Kontrarietät [...] eine Beziehung wechselseitiger Präsupposition derart, dass die Anwesenheit des einen Terms die Anwesenheit des anderen präsupponiert und umgekehrt die Abwesenheit des einen Terms die Abwesenheit des anderen. (Ebd.)

An die beiden konträren Lexeme werden vertikale Linien angeschlossen, die anhand eines Strickleitersystems nach unten geführt und mit Prädikationen der jeweiligen Lexeme als konträre Einheiten ergänzt werden. Die sich daraus ergebende Struktur aus Differenzen und Prädikationen ermöglicht eine Interpretation, die durch verschiedene Modalitäten wie Faktizität oder Restriktion relativiert oder behauptet werden kann.

Bezüglich der interdiskursiven Analyse basiert das herauszufindende Wissen auf implizierten Zusammenhängen, die erst während der Rezeption der Dokumente zustande kommen. Aus diesem Grund haben sie einen präsupponierenden Charakter und werden mittels der Kohärenzanalyse ermittelt.

Unter dem Begriff Präsupposition werden im Text vorhandene Bedingungen verstanden,

[...] mit denen der Text einem potenziellen Rezipienten das Verfügen über bestimmte außersprachliche Wissensbestände unterstellt und die ein potenzieller Rezipient auch anhand seines außersprachlichen Wissens rekonstruieren können muss, um den Text entweder überhaupt als sinnvolle (kohärente) kommunikative Handlung verstehen oder doch zumindest zusätzliche Sinndimensionen des Textes erschließen und zu den im Text enthaltenen Geltungsansprüchen kommunikativ angemessene Stellung nehmen zu können.(Altmayer 2004: 198)

Mit der Untersuchung der in dem Lehrwerk vorhandenen Präsuppositionen ergeben sich zwei Erkenntnisse: das vorhandene und vorausgesetzte Wissen bei den Lernenden, aber auch das gewollte veränderte Wissen, das durch die Rezeption des Materials intendiert ist. Um das, „was ‚hinter‘ der sprachlichen Argumentation steht“ (Linke et al. 2004: 273) zu erforschen, orientieren sich Höhne et al. an der Argumentationsanalyse nach Toulmin (vgl. Höhne et al. 2005: 37ff). In seinem Argumentationsschema unterscheidet Toulmin (1975) drei Äußerungstypen: eine kontroverse These bzw. Behauptung (*Konklusion*), die durch ein

Argument bzw. Argumente (*Datum*) begründet wird. Das Argument wird mithilfe einer *Schlussregel* in ein kausales Verhältnis zur These gebracht und macht aus einem Datum ein Argument. Die Argumentationstheorie von Toulmin ermöglichte Höhne und seinem Forscherteam, relevante Rückschlüsse auf das intendierte vermittelte Wissen über Migranten in Schulbüchern zu ziehen.

Bildanalyse

Neben der Analyse von Layout und Text wird in der thematischen Diskursanalyse die Bildebene ebenso unter die Lupe genommen, um dem Medium Lehrwerk, das „meist komplexe Text-Bild-Strukturen“ (Höhne et al. 2005: 41) darbietet, Rechnung zu tragen. Dabei werden verbale und visuelle Konzepte unterschieden, die auf fünf unterschiedliche Ebenen verteilt werden: ikonische (der Denotationscharakter eines Bildes), ikonografische (historischer herkömmlicher Wert), tropologische (Hyperbel, Metapher, Metonymie, Antonomasie), topische (Mehrdeutigkeit) und enthymematische (visuelle Argumentation) Ebene.

Die oben beschriebenen Grundbegriffe und Prozesse der tDA werden nach folgendem Ablaufschema (Höhne et al. 2005: 108) operationalisiert:

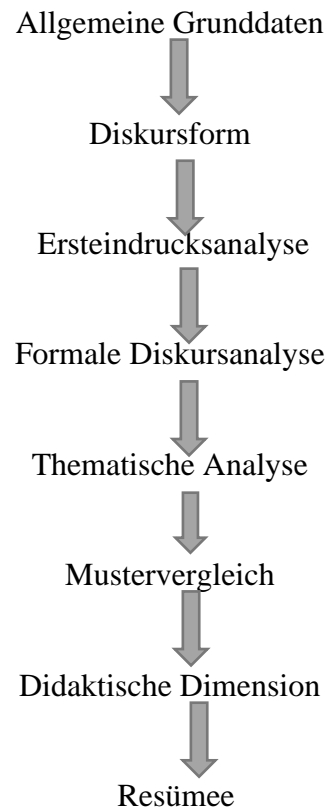


Abb. 2: Ablaufschema der thematischen Diskursanalyse
Eigene Darstellung nach Höhne et al. 2005

Der erste Schritt, *allgemeine Grunddaten*, gibt Informationen über das untersuchte Material wie Erscheinungsjahr, Zielgruppe, Band etc. Darauf folgt die Analyse der *Diskursform*, d. h. der Struktur des Diskurses im Material. Bei der *Ersteindrucksanalyse* werden erste Bemerkungen zur Diskursform (explizit/implizit) festgehalten, etwa nach einem systematischen Durchblättern. In einem weiteren Schritt erfolgt die *formale Diskursanalyse*, bei der die formalen Aspekte des zu analysierenden Materials analysiert werden. Ein erheblicher Anteil des Prozesses entfällt auf die *thematische Analyse* bzw. inhaltliche Analyse der Dokumente. Um mögliche semantische Muster im Material zu finden, die ähnlich wie der untersuchte Diskurs strukturiert sind, wird im sechsten Schritt ein *Mustervergleich* durchgeführt. Danach wird die *didaktische Dimension* des Materials untersucht, d. h., wie die Diskursstrukturierung in Zusammenhang zum verwendeten didaktischen Verfahren steht. Schließlich werden wesentliche Analysemerkmale in Form eines Resümees festgehalten.

Die Autoren weisen allerdings darauf hin, dass nicht alle Schritte des Verfahrens erfolgen müssen, etwa dann, wenn implizite Thematisierungen vorliegen (ebd.).

Für den Forschungsgegenstand dieser Dissertation eignet sich die thematische Diskursanalyse aufgrund des impliziten Zieles der Konstruktion und Reproduktion gesellschaftlich-institutioneller Themen in Lehrwerken. Sie hilft, sozialpolitisch geprägte didaktische Texte objektiv zu untersuchen. Außerdem bietet sich die thematische Diskursanalyse an, weil sie einerseits erfolgreich zur Analyse eines gesellschaftspolitischen Diskurses (Migrantendiskurs) eingesetzt wurde und andererseits auf der gemeinsamen Diskursform „Schulbuch“ basiert. Des Weiteren handelt es sich bei der Untersuchung von Höhne darum, herauszufinden, wie hessische Schulbücher Migranten darstellen und welchen Einfluss diese Darstellung auf das Wissen der Schüler nimmt. Überträgt man dieses Ziel auf das Fach Deutsch als Fremdsprache und seine Thematisierungen, können zwei Erkenntnisse aus der Analyse gewonnen werden. Zum einen kann festgestellt werden, welches Bild von gesellschaftspolitischen Themen in Deutschland und Afrika südlich der Sahara in den Lehrwerken vermittelt wird und wie dieses Bild die Wahrnehmung der Lernenden beeinflusst. Zum anderen werden die Möglichkeiten eruiert, die die Lehrwerke nach den Zielen der Bildungspolitik dieser Länder den Lernenden anbieten, sich eine eigene kritische Meinung über ihre jeweiligen Länder zu bilden und somit aufrichtige, weltoffene Bürger zu werden.

7 Empirische Untersuchung

7.1 Erkenntnisinteresse

Die folgende Studie setzt sich mit gesellschaftspolitischen Themen in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in Benin auseinander. Dabei ist das Ziel, Deutschlernende in dem Prozess der kritischen (Selbst-)Reflexion über ihre Gesellschaft zu stärken. Dafür genügt es aber nicht, die Grammatik der deutschen Sprache zu vermitteln, sondern auch durch die Auswahl und Behandlung der Themen die Lernenden dazu zu motivieren. Die Darbietungsform und die Inhalte der Themen spielen somit eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterrichtsgeschehen.

Folgende Fragestellungen sowie Feinfragestellungen werden bei dieser Studie gestellt:

- a. Haben die behandelten gesellschaftspolitischen Themen in den DaF-Lehrwerken in Benin einen Bezug zur Gesellschaftspolitik des Landes/der Region?
 - i. Bilden die ausgewählten Themen Prioritäten in den jeweiligen Ländern?
 - ii. Wird dabei die deutsche Entwicklungszusammenarbeit berücksichtigt?
- b. Welche Einstellungen haben beninische Deutschlernende und Deutschlehrende zu gesellschaftspolitischen Themen in den DaF-Lehrwerken?
 - i. Entsprechen die Themen den Interessen der Deutschlernenden?
 - ii. Regen die Themen in DaF-Lehrwerken die Lernenden zum Engagement in der Gesellschaft an?
- c. Wie werden gesellschaftspolitische Themen in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in Benin dargestellt?
 - i. Sind thematisch relevante Unterschiede qualitativer und/oder quantitativer Natur festzustellen?
 - ii. Inwiefern helfen die Darstellungsweisen den Lernenden, eine kritische Reflexion über diese Themen vorzunehmen?

Um diese Fragestellungen zu bearbeiten und das Ziel der Studie zu erreichen, teilt sich das methodische Vorgehen in drei Phasen: Eine qualitative Untersuchung wird von einer quantitativen Untersuchung gefolgt. Die Lehrwerkanalyse findet mithilfe der thematischen Diskursanalyse (tDa) statt.

7.2 Bezüge der Themen in den DaF-Lehrwerken zur Gesellschaftspolitik in dem frankofonen Subsahara-Afrika

Aufgrund des regionalen Charakters der Lehrwerke wird im Folgenden nicht nur auf Benin, sondern auch auf die zehn afrikanischen Länder eingegangen, in denen die Lehrwerke eingesetzt worden sind bzw. verwendet werden. Es handelt sich um die Länder Benin, Burkina-Faso, Côte d’Ivoire, Gabun, Kamerun, Madagaskar, Mali, Senegal, Togo und Zentralafrika. Zunächst werden die Bildungsziele der jeweiligen Länder untersucht. Danach wird auf die Kooperationsschwerpunkte der Länder mit Deutschland im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit eingegangen. Schließlich sollen die Prioritäten bezüglich der Ziele für nachhaltige Entwicklung behandelt werden.

7.2.1 Bildungsziele der Länder

Die folgende Tabelle zeigt die Themen bzw. Zielsetzungen von Bildung, nach denen in den zehn Ländern gestrebt wird, sowie ihre Gemeinsamkeiten. Das „x“ weist auf eine Erwähnung des betroffenen Themas hin.

	Benin	Burkina-Faso	Côte d’Ivoire	Gabun	Kamerun	Madagask	Mali	Senegal	Togo	Zentralafrika
Aufrichtigkeit		x			x					x
Entwicklung	x	x		x		x	x	x	x	
Demokratie	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Freiheiten		x	x		x	x		x		
Frieden	x	x			x		x		x	x
Gerechtigkeit		x	x		x					
Gleichheit		x		x			x			x
Menschenrechte	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Nationale Einheit		x	x	x	x	x				x
Umweltschutz	x	x		x	x		x	x	x	x

Tab. 2: Bildungsthemen nach Ländern

Der Tabelle 2 kann entnommen werden, dass insgesamt zehn Themen in den Bildungszielen der jeweiligen Länder genannt werden. Die Bürgerinnen und Bürger sollten am Ende des Bildungsprozesses in der Lage sein, durch die während der Bildung in Bezug auf diese Themen erworbenen Kompetenzen zum Wohl ihrer jeweiligen Gesellschaften beizutragen. Mit Aufrichtigkeit ist hier das Merkmal von Bürgerinnen und Bürger gemeint, die unbescholten sind und einen guten Ruf haben. Dieses Thema findet sich in den drei Ländern Burkina-Faso, Kamerun und Zentralafrika. Der Fall von Burkina-Faso ist hier zu betonen, denn allein der Name ist ein Beweis für dieses Ziel von Bildung. „Burkina“ bedeutet in der Mòoré-Sprache²³ „Stolz“ oder „Unbescholtenheit“. Das Wort „Faso“ weist auf ein Territorium, ein Land hin. Daraus ergibt sich der Name „Burkina-Faso“, das Land der aufrichtigen Menschen. Einen Beitrag zur Entwicklung des Landes können nur Bürgerinnen und Bürger leisten, die gut ausgebildet sind und ihre Kompetenzen in den Dienst des Landes stellen. Dazu gehören ein gutes Reflexionsvermögen sowie ein unternehmerischer Geist. Da das Hauptziel dieser so genannten Entwicklungsländer eben die Entwicklung ist, scheint dieses Thema für die meisten relativ wichtig zu sein. Ebenso in den Bildungszielen erwähnt worden sind die Themen „Demokratie“, „Freiheiten“, „Menschenrechte“, „Gleichheit“ sowie „Frieden“, die zum gleichen Korpus der demokratischen Merkmale bzw. zum „Good-Governance“ wie in die Köpfe und Verhalten der Bürgerinnen und Bürger zu verankernde Werte gehören. Die nationale Einheit findet sich in einigen Bildungszielen, vor allem bei den Ländern, in denen eine Spaltung in der Gesellschaft zu finden ist: Kamerun (u. a. sprachlich mit Englisch und Französisch) und Côte d’Ivoire (u. a. politisch und sozial mit starken und schwachen Ethnien). In Madagaskar wird sogar für eine Bildung geworben, die Bürgerinnen und Bürger spirituell und kulturell einigt. Hierfür wurde das Wort *Fihavanana* in den Bildungszielen erwähnt, das die Grundlage eines kollektiven Lebens auf der Basis der Solidarität und gegenseitigen Hilfe bildet. Als weiteres Thema wird der Umweltschutz erwähnt. Es sollen Bürgerinnen und Bürger gebildet werden, die sich der Relevanz einer gut erhaltenen Umwelt bewusst sind. Abbildung 3 gibt einen Überblick zur Häufigkeit der Themen der untersuchten Länder.

²³ Mòoré ist die Sprache der Mossi, der größte Ethnie Burkina-Fasos.

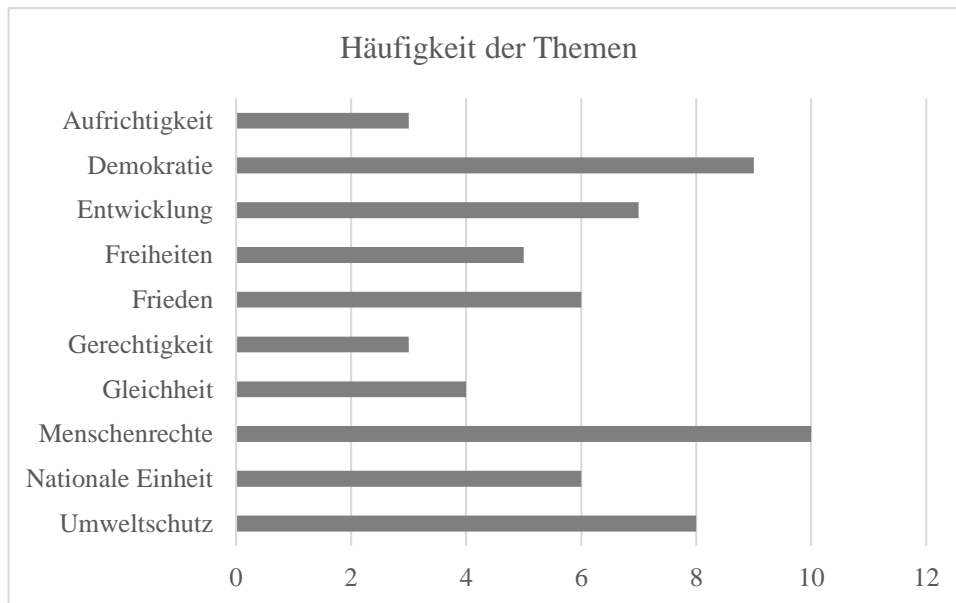


Abb. 3: Häufigkeit der Bildungsthemen

Dabei liegt das Thema „Menschenrechte“ ganz vorne, denn es wurde von allen Ländern erwähnt. Danach folgen das Thema „Demokratie“ mit neun Erwähnungen und „Umwelt“ als drittbenanntes Thema mit acht Erwähnungen. Bürgerinnen und Bürger, die einen Beitrag zur Entwicklung leisten sollen, möchten sieben Länder. Die Themen „Frieden“ und „nationale Einheit“ teilen sich die gleiche Position mit sechs Erwähnungen. Fünf Länder sprachen in deren Bildungszielen explizit von Freiheiten. Vor allem genannt wurde die Meinungsfreiheit. Für vier Länder spielt das Streben nach der Gleichheit eine wichtige Rolle. Schließlich sind die Themen der Aufrichtigkeit und der Gerechtigkeit dreimal erwähnt worden.

7.2.2 Schwerpunkte der Entwicklungszusammenarbeit mit Deutschland

In neun von den zehn Ländern, die die in dieser Arbeit untersuchten Lehrwerke verwenden, befindet sich eine deutsche Botschaft. Diese unterstützt die Länder vor allem im entwicklungspolitischen Bereich. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Schwerpunkte dieser Entwicklungszusammenarbeit:

Länder	Schwerpunkte der deutschen Entwicklungszusammenarbeit
Benin	<ul style="list-style-type: none"> • Dezentralisierung und Kommunalentwicklung • Landwirtschaft, Schutz und nachhaltige Nutzung natürlicher Ressourcen • Trinkwasser- und Sanitärversorgung • Demokratie
Burkina-Faso	<ul style="list-style-type: none"> • Landwirtschaft und Nahrungssicherheit • Dezentralisierung Wasser- und Sanitärversorgung • Gesundheit und Menschenrechte
Côte d'Ivoire	<ul style="list-style-type: none"> • Energiebereich (Stromversorgung) • Umweltschutz • Gesundheitswesen
Gabun ²⁴	-
Kamerun	<ul style="list-style-type: none"> • Dezentralisierung und gute Regierungsführung • Nachhaltigkeit der Ressourcennutzung • Ländliche Entwicklung • Gesundheit
Madagaskar	<ul style="list-style-type: none"> • Nachhaltige Nutzung natürlicher Ressourcen • Umweltschutz • Erhalt der einzigartigen Biodiversität
Mali	<ul style="list-style-type: none"> • Dezentralisierung • Landwirtschaft • Wasser-/Sanitärversorgung
Senegal	<ul style="list-style-type: none"> • Erneuerbare Energien
Togo	<ul style="list-style-type: none"> • Dezentralisierung • Gute Regierungsführung • Demokratie • Entwicklung ländlicher Räume • Landwirtschaft • Berufliche Bildung • Jugendbeschäftigung
Zentralafrika ²⁵	-

Tab. 3: Schwerpunkte der Entwicklungszusammenarbeit mit Deutschland

²⁴ Als Land mit mittlerem Einkommen hat Gabun keine Beziehungen mit Deutschland im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit (Auswärtiges Amt).

²⁵ Da die deutsche Botschaft in Bangui, der Hauptstadt, seit 1997 geschlossen ist, besteht eine Zusammenarbeit mit Deutschland kaum.

Eine Reduzierung durch Kategorisierung der Arbeitsschwerpunkte ergibt folgende Themenbereiche, auf die sich die deutsche Entwicklungszusammenarbeit in diesen Ländern konzentriert:

Kategorien	Inhalte
Dezentralisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Dezentralisierung • Kommunalentwicklung
Umweltschutz	<ul style="list-style-type: none"> • Schutz und nachhaltige Nutzung natürlicher Ressourcen • Umweltschutz • Nachhaltigkeit der Ressourcennutzung • Erhalt der einzigartigen Biodiversität
Gesundheit	<ul style="list-style-type: none"> • Gesundheit
Wasser- und Sanitärversorgung	<ul style="list-style-type: none"> • Wasser- und Sanitärversorgung
Landwirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung ländlicher Räume • Landwirtschaft • Nahrungssicherheit
Demokratie	<ul style="list-style-type: none"> • Gute Regierungsführung • Demokratie
Menschenrechte	<ul style="list-style-type: none"> • Menschenrechte
Energieversorgung	<ul style="list-style-type: none"> • Erneuerbare Energien • Energieversorgung
Arbeit/Beruf	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Bildung • Jugendbeschäftigung

Tab. 4: Themenkategorien der Entwicklungszusammenarbeit mit Deutschland

Tabelle 4 kann entnommen werden, dass neun Themen für die deutsche Entwicklungszusammenarbeit in den untersuchten Ländern eine Rolle spielen. Dabei handelt es sich um: Dezentralisierung, Umwelt, Gesundheit, Wasser- und Sanitärversorgung, Landwirtschaft, Demokratie, Menschenrechte, Energieversorgung und Arbeit/Beruf.

7.2.3 Ziele für nachhaltige Entwicklung

Die Ziele leiten sich aus den früheren Millenniumsentwicklungszielen her und wurden 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedet. Es handelt sich um 17 Ziele, die die Grundlage für eine nachhaltige Veränderung der Gesellschaften in allen Bereichen und in der ganzen Welt schaffen sollen. Interessant für diese Arbeit sind die Prioritäten, die sich die untersuchten Länder bezüglich dieser Ziele gesetzt haben. Nach einem Bericht der *Commission économique pour l'Afrique* der Vereinten Nationen (CEA 2015: 32) sind die Themen „Bildung“ und „Gesundheit“ von höchster Priorität für die Region, in der sich die hier untersuchten Länder befinden. Danach kommen folgende Themen aus den oben untersuchten Bereichen

(Bildungsziele und deutsche Zusammenarbeit) in der Reihenfolge der Prioritäten (von 1 – höchste Priorität bis 5 – niedrigste Priorität) bezüglich nachhaltiger Ziele vor.

1	Bildung
2	Gesundheit
3	Gute Regierungsführung
4	Landwirtschaft
5	Umweltschutz

Tab. 5: Prioritäten nach Themen nach den Zielen für nachhaltige Entwicklung.
Eigene Darstellung nach CEA 2015: 32

Laut Tabelle 5 sind fünf Themen unabhängig von der Priorität von Bedeutung für die Länder. An der ersten Stelle steht „Bildung“, gefolgt vom Thema „Gesundheit“. Den dritten Rang nimmt das Thema „gute Regierungsführung“ ein. Das Thema „Landwirtschaft“ kommt an der vierten Stelle. Letztlich belegt das Thema „Umweltschutz“ zwar die letzte Stelle, gehört aber zu den Prioritäten dieser Länder. Bemerkenswert ist, dass die drei in den Bildungszielen der Länder (7.2.1) am meisten erwähnten Themen („Menschenrechte“, „Demokratie“, „Umweltschutz“) prioritär behandelt werden. Vier von acht Themen der Entwicklungszusammenarbeit wurden ebenfalls als prioritär gestuft („Gesundheit“, „gute Regierungsführung“, „Landwirtschaft“ und „Umweltschutz“).

Eine Zusammenfassung der Themen aus den drei untersuchten Bereichen bietet Tabelle 6:

Bildungsziele der Länder	Deutsche Entwicklungszusammenarbeit	Ziele für Nachhaltige Entwicklung
Aufrichtigkeit	Arbeit/Beruf	Bildung
Demokratie	Dezentralisierung	Gesundheit
Entwicklung	Energieversorgung	Gute
Freiheiten	Gesundheit	Regierungsführung
Frieden	Demokratie	Landwirtschaft
Gerechtigkeit	Menschenrechte	Umweltschutz
Gleichheit	Landwirtschaft	
Menschenrechte	Umweltschutz	
Nationale Einheit	Wasser- und Sanitärversorgung	
Umweltschutz		

Tab. 6: Themen nach Bereichen

Die oben gelisteten Themen bilden ein Themenkorpus, der bei der regionalen Lehrwerkentwicklung für die westafrikanische Region berücksichtigt werden sollte.

7.2.4 Analyse der Inhaltsverzeichnisse der Lehrwerke

Zum Schluss sei einen Blick in die Inhaltsverzeichnisse der jeweiligen Bände der Lehrwerke IHR UND WIR sowie IHR UND WIR PLUS geworfen. Dabei soll herausgestellt werden, welche Themen in den Lehrwerken behandelt worden sind und ob die oben genannten Thematiken Berücksichtigung gefunden haben. Wenn die Themen dort behandelt sind, dann sollte man zumindest in den Lernzielen jeder Einheit einen Bezug dazu finden. Grund für die Wahl dieser Lehrwerke ist erstens, dass sie eine Kontinuität in ihrer Konzeption bilden. Zweitens sind die Bildungsprinzipien bzw. Bildungsziele, die oben analysiert worden sind, erst in den 1990er-Jahren stark geändert bzw. neu konzipiert worden. Drittens sind die Ziele für nachhaltige Entwicklung eine Folge der Millenniumsziele, die zu Beginn der 2000er-Jahre beschlossen wurde. Alle diese Gründe schließen das Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH aus.

Ein Blick in die Inhaltsverzeichnisse²⁶ der ersten Bände der Lehrwerke IHR UND WIR und IHR UND WIR PLUS zeigt, dass nur die Themen „Bildung“ (Einheit 2) und „Gesundheit“ (jeweils Einheiten 6 und 5) behandelt worden sind. Erst bei genauerem Durchblättern liefert die Einheit 5 des Lehrwerks IHR UND WIR 1 Informationen über das Thema „Umwelt“ mit der Thematisierung des Pendjari-Nationalparks in Benin.

In dem Lehrwerk IHR UND WIR 2 ist die erste Einheit (Einheit 1) landesspezifisch ausgerichtet. Schaut man im Lehrwerk nach, so stellt man fest, dass die Themen „Gesundheit“ (Schlafkrankheit) und „Landwirtschaft“ (Agrarprodukte und Ökologie) dort behandelt worden sind. In der Einheit 6 von IHR UND WIR PLUS 2 und 7 von IHR UND WIR 2 wird das Thema „Integration“ bearbeitet.

Schließlich sollen die Inhaltsverzeichnisse der Bände IHR UND WIR 3 und 4 sowie des Lehrwerks IHR UND WIR PLUS 3 dargestellt werden. Letzteres ist, wie in 3.4.3 gesagt, ein Ersatz der alten Bände IHR UND WIR 3 und 4. Es ist zu bemerken, dass die Lernziele für das Lehrwerk IHR UND WIR 4 in Anlehnung an die Arbeit von Ngomo (2004: 188ff) formuliert wurden. Grund dafür ist, dass für die vorliegende Analyse der Band 4 nicht vorliegt.

Folgende Themen kommen im Band 3 von IHR UND WIR vor: „Bildung“, „Beruf“, „Wohnung“, „Jugend“ und „soziales Engagement“. Bei IHR UND WIR 4 gibt es die Themen „Gleichstellung“, „Medien“, „Familie“, „Beruf“, „Jugend“, „soziales Engagement“ „Integration“ sowie „Wissenschaft“. Band 3 von IHR UND WIR PLUS ist etwas dicker als die

²⁶ Siehe Seiten 102 bis 110 im Anhang.

anderen zwei Bände. Da die Thematiken der alten Bände 3 und 4 von IHR UND WIR aufgenommen und verarbeitet wurden, finden sich auch diese in dem Band. Dementsprechend sind folgende gesellschaftspolitische Themen behandelt worden: „Gesundheit“, „Bildung“, „Umwelt“, „gesellschaftliches Engagement“ und „Familie“.

Zusammenfassend haben folgende gesellschaftspolitische Themen in den untersuchten Lehrwerken Berücksichtigung gefunden:

Lehrwerke	Gesellschaftspolitische Themen	Lehrwerke	Gesellschaftspolitische Themen
IHR UND WIR 1	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung • Gesundheit • Umwelt • Jugend 	IHR UND WIR PLUS 1	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung • Gesundheit • Jugend
IHR UND WIR 2	<ul style="list-style-type: none"> • Gesundheit • Landwirtschaft • Auswanderung • Familie • Jugend • Integration 	IHR UND WIR PLUS 2	<ul style="list-style-type: none"> • Auswanderung • Integration • Familie • Jugend
IHR UND WIR 3	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung • Arbeit • Jugend • Gesellschaftliches Engagement • Rassismus/Diskriminierung 	IHR UND WIR PLUS 3	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung • Gesundheit • Umwelt • Familie • Gesellschaftliches Engagement • Jugend • Konsum
IHR UND WIR 4	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichstellung • Umwelt • Integration 		

Tab. 7: Gesellschaftspolitische Themen in den Lehrwerken IHR UND WIR und IHR UND WIR PLUS

Tabelle 7 kann entnommen werden, dass das Thema „Jugend“ in den Lehrwerken IHR UND WIR sowie IHR UND WIR PLUS am meisten behandelt worden ist. An zweiter Stelle kommen die Themen „Bildung“ und „Gesundheit“. Danach folgen „Umwelt“ „Integration“. Über diese Themen hinaus wurden „Landwirtschaft“, „Arbeit“ und „Gleichstellung“ in den Bänden des Lehrwerks IHR UND WIR aufgenommene.

Am Ende der Analyse der Inhaltsverzeichnisse kann behauptet werden, dass die Themen „Bildung“, „Gesundheit“, „Umwelt“ und „Landwirtschaft“, die zu den Prioritäten der untersuchten Länder gehören, in den Lehrwerken IHR UND WIR sowie IHR UND WIR PLUS,

wenn auch ungleichmäßig, behandelt worden sind. Im aktuell verwendeten Lehrwerk IHR UND WIR PLUS fehlt allerdings das Thema „Landwirtschaft“.

Nun soll die Frage beantwortet werden, wie die Einstellungen von Deutschlernenden sowie Deutschlehrenden zu den im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS behandelten gesellschaftspolitischen Themen sind. Die Wahl des Lehrwerks ist darin begründet, dass es das einzige aktuell verwendete Lehrwerk für das Lernen der deutschen Sprache in Benin darstellt.

7.3 Die qualitative Untersuchung

Wie oben gesagt, wurden in dieser Studie Leitfadeninterviews durchgeführt. Die Wahl eines Leitfadeninterviews lässt sich dadurch begründen, dass diese Befragungsform – halbstrukturiert – zum Zweck der Hypothesengewinnung bzw. als Pretest vor der Entwicklung eines standardisierten Fragebogens (Stier 1999:189) eingesetzt wird. Zudem stellt der Leitfaden eine Basis für die Datenerhebung dar und gewährleistet einen Vergleich unterschiedlicher Interviews.

Flick (2009: 194 ff.) unterscheidet fünf Varianten bzw. Formen von Leitfadeninterviews: fokussiertes Interview, halbstandardisiertes Interview, problemzentriertes Interview, ExpertInnen-Interview und ethnografisches Interview. In dieser Arbeit wird mithilfe des problemzentrierten Interviews geforscht. Das problemzentrierte Interview zeichnet sich besonders dadurch aus, dass es sich an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung orientiert, worüber einiges bereits bekannt ist (Problemzentrierung), eine flexible Methodenwahl und auch Gesprächstechniken ermöglicht (Gegenstandsorientierung) sowie den Aufbau von Vertrauen, Selbstreflexion und Offenheit während des Interviews fördert (Witzel 2000).

Als Instrumente eines problemzentrierten Interviews unterscheidet Witzel (ebd.:4) vier Einheiten:

- Der *Kurzfragebogen* dient zur Ermittlung von Sozialdaten, damit keine Abfragen diesbezüglich im Laufe des Interviews vorkommen. Außerdem können die mit dem Kurzfragebogen gewonnenen Daten in Kombination mit offenen Fragen den Gesprächseinstieg erleichtern.
- Mit der *Tonträgeraufzeichnung* kann das Gespräch authentisch und präzise erfasst werden. Danach wird die Aufzeichnung transkribiert. Aufzeichnungen haben den Vorteil, dass sie dem Interviewer ermöglichen, sich auf nonverbale Äußerungen sowie situative Bedingungen zu konzentrieren.
- Der *Leitfaden* bildet eine Gedächtnisstütze und einen Orientierungsrahmen für den Interviewer. Inhalte eines Leitfadens sind Frageideen sowie Vorformulierungen.

- Unmittelbar nach dem Gespräch werden *Postskripte* eingesetzt, die Notizen zum Verlauf des Gesprächs enthalten.

Bezüglich des vorliegenden Forschungsthemas eignet sich ein problemzentriertes Interview aus folgenden Gründen:

- Über die Inhalte des Lehrwerks IHR UND WIR PLUS existiert bereits ein theoretisches Wissen, das verwendet wird, um das Interview zu strukturieren.
- In dieser Studie geht es darum, spezifischere Fragestellungen in Bezug auf die Inhalte – hier gesellschaftspolitische Themen – des Lehrwerks unter die Lupe zu nehmen.
- Um möglichst subjektive und präzise Antworten auf diese Fragestellungen zu erhalten, soll das Interview so aufgebaut sein, dass dem Interviewten die Offenheit gewährt und dem Interviewer die Möglichkeit gegeben wird, das Gespräch auf diese Fragestellungen zu lenken.
- Das Vertrauensverhältnis wird mit dem problemzentrierten Interview gefördert.
- Es handelt sich nicht um ein rein exploratives Thema.

7.3.1 Aufbau des Interviewleitfadens

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurden nur Deutschlehrende befragt. Aus diesem Grund baut sich der Leitfaden²⁷ um Faktoren auf, die für Lehrende aufgrund ihres Wissens und ihrer Erfahrung bekannt sind.

Die Konstruktion des Leitfadens erfolgt in drei Phasen: Erstellung des Kurzfragebogens, Kategorienbildung und Formulierung der Fragen.

7.3.1.1 Der Kurzfragebogen

Wie oben bereits erwähnt, dient der Kurzfragebogen dazu, soziodemografische Daten vor dem Interview zu erheben. Für diese Studie sind folgende soziodemografische Daten von Bedeutung: Geschlecht, Alter, unterrichtete Klassenstufen, verwendetes Lehrwerk, Schulform, Unterrichtserfahrung.

Der Hinweis zur Anonymität der Daten wurde vor der Erhebung der soziodemografischen Daten und zu Beginn des Interviews nochmal erwähnt.

²⁷ Siehe Seite 1 im Anhang.

7.3.1.2 Die Kategorienbildung

Die Erstellung eines Interviewleitfadens folgt den unterschiedlichen Teilen, aus denen es besteht. Aus diesem Grund ist die Entwicklung von Kategorien vor der Erarbeitung der Interviewfragen von Bedeutung. Die Problemzentrierung als Merkmal stützt sich auf die Nutzung gewonnener Kenntnisse aus vorhandenen Theorien, um das Interview zu leiten. Die daraus entwickelten Kategorien werden als deduktive Kategorien bezeichnet (Vogt/Werner 2004: 23). Dabei sollen die Kategorien definiert und es soll bestimmt werden, welche Teile der Fragestellung den jeweiligen Kategorien zugeordnet werden.

Bei der Bildung deduktiver Kategorien werden in dieser Studie theoretische Ergebnisse aus den Studien von Bationo (2007) und Ngomo (2004) jeweils zur Literatur und Wortschatzarbeit im Lehrwerk IHR UND WIR herangezogen. In 6.1 wurden bereits die Ergebnisse der Studie Bationos vorgestellt. Zum besseren Nachvollziehen des hier verwendeten Vorgehens werden sie nochmals gelistet, jedoch im Zusammenhang mit den Ergebnissen von Ngomo.

Ergebnisse Bationos	Ergebnisse Ngomos
<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler haben nicht genügend Lehrwerke. • Die Teilnahme der Schüler am Unterricht hängt von der Auswahl literarischer Texte und vom Verhalten der Lehrer ab. • Die Behandlung literarischer Texte ist schwierig. • Eine Fortbildung der Lehrer bezüglich der Didaktik literarischer Texte ist nötig. • Die Methoden im Lehrwerk IHR UND WIR zur Behandlung literarischer Texte sowie die Auswahl literarischer Texte werden in Frage gestellt. • Die beschränkte Einstellungsmöglichkeit nach dem Germanistikstudium ist ein wichtiger Nachteil und ein entscheidender Demotivierungsfaktor für die Gymnasiasten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dem Wortschatz im Unterricht wird ein stiefmütterliches Dasein beschert. • Schuld sind Lehrwerke und Lehrende • Bedürfnisse der Lernenden wurden nicht berücksichtigt. • Die im Lehrwerk behandelten Themen sollen möglichst den Alltagsrealitäten und den Erfahrungen der Lernende entsprechen.

Tab. 8: Theoretischer Rahmen der Kategorienbildung

Aus diesen theoretischen Erkenntnissen wurden folgende Kategorien entwickelt:

- Unterrichtskontext

(Unter welchen Bedingungen werden gesellschaftspolitische Themen vermittelt?)

In dieser Kategorie werden alle Fragen zu den Unterrichtsbedingungen zusammengefasst, z. B.: Zustand der Klassenräume, Anzahl der Schüler, Materialbeschaffung etc.

- Darstellung gesellschaftspolitischer Themen im Lehrwerk/im Unterricht
(Wie werden gesellschaftspolitische Themen in den Lehrwerken sowie im Unterricht dargestellt?)
Diese Kategorie umfasst alle Fragen zu den gesellschaftspolitischen Inhalten in den Lehrwerken: Art der Themen, Häufigkeit ihrer Darstellung, Entsprechung der Interessen von Lernenden etc.
- Methoden der Vermittlung gesellschaftspolitischer Themen
(Welche Methoden werden bei der Vermittlung gesellschaftspolitischer Themen eingesetzt?)
In der dritten Kategorie wird u. a. erfragt, ob die Lehrenden die Methode im Lehrwerk, ihre eigene Methode oder eine andere verwenden und wie sie dabei vorgehen.
- Motivation zum Engagement in der Gesellschaft
(Fördern die Darstellung und die Vermittlungsmethode gesellschaftspolitischer Themen das Engagement von Lernenden in der Gesellschaft?)
Die letzte Kategorie möchte ermitteln, ob Lernende sich engagieren oder zumindest bei oder nach der Bearbeitung gesellschaftspolitischer Einheiten im Lehrwerk ein Gefühl dafür bekommen.

7.3.1.3 Formulierung der Fragen

Bei der Formulierung der Fragen, die den oben erstellten Kategorien zugeordnet werden, spielt die Halbstrukturierung des Leitfadens, die möglichst viel Raum für den Interviewten gibt, eine bedeutende Rolle. Gleichzeitig muss darauf geachtet werden, dass alle für die Fragestellung wichtigen Fragen behandelt werden. Die Fragen sollen so formuliert sein, dass sie eine offene und tiefere Antwort ermöglichen. Dazu sagt Richards (2009:185): „[...] the interviewer needs to allow sufficient flexibility to probe some aspects in depth and, when necessary, to let the respondent lead in much the same way as in an open interview“.

Mayring (2002:69) fügt hinzu, dass „[...] die Interviewten zwar durch den Interviewleitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt [werden], [sie] sollen aber offen, ohne Antwortvorgaben, darauf reagieren“.

Um diesen Prinzipien (Offenheit dennoch Strukturierung des Leitfadens) möglichst objektiv gerecht zu werden, orientiert sich die Methode der Formulierung der Fragen an dem von Helfferich (2011: 182 ff.) vorgeschlagenen Vorgehen des SPSS-Prinzips.

Helfferich schlägt vor, zunächst so viele Fragen wie möglich zu sammeln (S), die einen Bezug zur Forschungsfrage haben. Dabei spielt die konkrete Formulierung keine besondere Rolle. Im

nächsten Schritt wird die Fülle der Fragen einer Prüfung (P) unterzogen, bei der Fragen reduziert und strukturiert werden. An dieser Stelle werden Prüfkriterien herangezogen: Fragen sollen auf ihren Inhalt, ihre Eignung für die Problemstellung, ihren impliziten beziehungsweise suggestiven Charakter und ihre Offenheit hin geprüft werden. Nach der Prüfung werden die verbleibenden Fragen thematisch sortiert (S). Im Fall dieser Studie wurden die Fragen nach diesem Schritt auch den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Bei dem vierten Kriterium werden sie zu großen Einheiten subsumiert (S).

Nachdem alle Fragen geprüft, sortiert und geordnet wurden, ging es weiter mit der Durchführung des Interviews.

7.3.2 Die Befragten

Diese qualitative Studie befasst sich mit der Darstellung gesellschaftspolitischer Themen in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in Benin. In diesem Sinne wurden nur beninische Lehrende befragt. Im Vergleich zu quantitativen Studien, die eine statistische Verteilung einer Fragestellung innerhalb der Stichprobe vornehmen, wird im qualitativen Forschungsprozess hinterfragt, welche Fallauswahl für den Forschungsgegenstand am gewinnbringendsten ist (Settinieri 2014: 60). Aus diesem Grund besteht ein Unterschied in der Stichprobenauswahl bei quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Während bei quantitativen Verfahren der Stichprobe eine große Bedeutung zugemessen wird – weil die Verteilung von Anteilswerten und Mittelwerten von Interesse ist –, wird bei qualitativen Verfahren eher die Relevanz der Probanden für den Forschungsgegenstand betont. Ein tieferes Verständnis für ein zu analysierendes Phänomen wird dann gewährleistet, wenn die Untersuchungsteilnehmenden nach sorgfältig gewählten Kriterien ausgewählt werden. Dieser Prozess der Stichprobenauswahl wird Sampling genannt (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 178).

Zur Probandengewinnung wurden in dieser Arbeit qualitative Stichprobenpläne verwendet. Unter Stichprobenplänen – auch selektives Sampling genannt – werden für den Untersuchungsgegenstand relevante Kriterien verstanden, die vor der Untersuchung zum Zweck der Bestimmung von Merkmalen und Größe der zu untersuchenden Stichprobe aufgestellt werden (Lamnek 2010: 171). Dabei wird darauf geachtet, Probanden auszuwählen, die relevant für die Forschungsfrage sind. Es sollen „individuals who can provide rich and varied insights into the phenomenon under investigation so as to maximize what we can learn“ ausgewählt werden (Dörnyei 2007: 126). Durch die Auswahl der für die Untersuchung relevanten Stichprobe wird auch versucht, eine Verzerrung der Ergebnisse der Studie zu verhindern.

Aufgrund des qualitativen Charakters dieser Studie und in Bezug auf die Zielsetzung der qualitativen Untersuchung, Theorien zu generieren, die anschließend in einem quantitativen Verfahren geprüft werden sollen, wurden im Rahmen der Arbeit zwei Deutschlehrende befragt. Diese sollten eine Lehrerin und ein Lehrer sein, um jeweils einen männlichen Vertreter und eine weibliche Vertreterin der Lehrkräfte zu erfassen. Letztendlich wurden aber nur zwei Männer interviewt. So sehr es zu bedauern ist, war die Lehrerin zur Zeit der Durchführung der Befragung krank. Bemühungen, sie durch eine andere Lehrerin zu ersetzen, blieben erfolglos. Grund ist einerseits die kleine Anzahl an Deutschlehrerinnen an beninischen Schulen, andererseits trauten sich die Angefragten nicht. So wurde ein weiterer männlicher Proband für die Studie ausgewählt.

Geografisch gesehen sollen die Probanden jeweils in dem nördlichen und südlichen Teil des Landes unterrichten. Mit dieser Einteilung wird auf Cotonou, die wirtschaftliche Hauptstadt, Sitz der Regierung und größte Stadt im Süden Benins, geblickt. Die größte Stadt im Norden ist Parakou. Diese Wahl begründet sich zunächst darin, dass die beiden Städte jeweils die erst- und die drittgrößte Stadt Benins sind. Die Auslassung der zweitgrößten Stadt *Porto-Novo*, politische Hauptstadt des Landes und Sitz des Parlaments, lässt sich durch ihre südliche Lage und ihre Nähe zur wirtschaftlichen Hauptstadt Cotonou begründen. Aus diesem Grund wurde auf die Befragung von zwei im Süden unterrichtenden Lehrende verzichtet. Außerdem gibt es auch Lehrende, die sowohl in Cotonou als auch in Porto-Novo unterrichten. Ein weiterer Grund für die Auswahl dieser beiden Städte ist, dass sich im Norden und im Süden jeweils die zwei Hochschulen befinden, die Lehrende ausbilden.

Andere Auswahlkriterien und erhobenen Daten waren:

- Unterrichtete Klassenstufen

Mit diesem Kriterium werden die verschiedenen Klassen erfasst, in denen die Lehrenden Deutsch unterrichten. Im beninischen Schulsystem wird Deutsch ab der Sekundarschule unterrichtet. Für diese Studie sollen Lehrende mindesten auf zwei Klassenstufen – in einer Klasse im ersten Zweig und einer im zweiten Zweig – tätig sein. So wird ein Vergleich zwischen Schülerverhalten sowie Lehrwerkinhalten gewährleistet. Hier muss erwähnt werden, dass es fast unmöglich ist, einen Lehrer beziehungsweise eine Lehrerin zu finden, der/die nur eine Klassenstufe unterrichtet. Lehrende haben mindesten zwei Klassenstufen.

- Verwendetes Lehrwerk

Es wurden zwei Lehrwerke zur Wahl vorgeschlagen: IHR UND WIR und IHR UND WIR PLUS. Seit der Einführung der neu überarbeiteten Version IHR UND WIR PLUS im Jahr 2009 als Hauptlehrwerk für den Deutschunterricht soll IHR UND WIR nicht mehr verwendet werden. Daher werden sie hier im Fragebogen zur Wahl angeboten. Außerdem ist es unmöglich, ein anderes Werk als Hauptwerk als diese zwei Lehrwerke (eigentlich nur eins) zu haben, da das Lehrprogramm nur IHR UND WIR PLUS vorsieht. Schließlich ist es im Lehrerhandbuch zum Lehrwerk deutlich vorgegeben worden, welches Lehrwerk für welche Klassen bestimmt ist. Da es aber theoretisch möglich ist, dass Einsteiger jederzeit beziehungsweise zum Schulbeginn in die Fortgeschrittenenklasse kommen und Lehrende diese Binnendifferenzierung durch das Verwenden eines leichteren Bandes des Lehrwerk umgehen, wäre es nicht unangebracht, nach dem verwendeten Lehrwerk zu fragen.

- Schulform

Die Bildung in Benin wird von staatlichen und privaten Schulen vollzogen. Beide Schulformen bieten das Fach Deutsch als Fremdsprache an. Dieses Kriterium wird Auskünfte über mögliche Unterschiede bezüglich des Untersuchungsgegenstandes geben.

- Unterrichtserfahrung

Dieses Kriterium ist insofern wichtig, als die Aussagen bei der Auswertung an der Erfahrung der Befragten angepasst werden könnten.

- Ausbildung an einer pädagogischen Hochschule

Hier soll ein Unterschied zwischen dem jeweiligen Ausbildungsweg gemacht werden. Dies könnte aufschlussreiche Informationen über die verwendeten Methoden im Unterricht geben.

Auf der Basis der oben genannten Kriterien wurde die Suche nach zwei Lehrenden unternommen. Zunächst wurde eine Anfrage an öffentliche und Privatschulen im Süden geschickt, an der der Autor dieser Studie selbst zwischen 2007 und 2009 unterrichtet hat. Daraus konnte keine Lehrenden gefunden werden, die den Kriterien entsprechen oder interviewt werden möchten. Die Suche ging also informeller Weise mit der Hilfe eines Kollegen

weiter, bis ein Lehrender gefunden wurde, der den Kriterien genügt. Dieser wird im Folgenden vorgestellt.²⁸:

Name	DAGUI
Alter	37
Geschlecht	Männlich
Unterrichtete Klassenstufen	- Quatrième (Anfänger) - Troisième (Fortgeschrittene) - Seconde (Anfänger) - Terminale (Fortgeschrittene)
Verwendetes Lehrwerk	IHR UND WIR PLUS 1, 2, 3
Schulform	- staatlich - privat
Unterrichtserfahrung	11 Jahre
Ausbildung an pädagogischer Schule	ja

Tab. 9: Soziodemographische Daten vom Probanden DAGUI

Im Gegensatz zum Vorgehen für den Süden wurde für den Norden direkt mit einem bekannten Lehrenden über das Forschungsvorhaben diskutiert und um Hilfe bei der Suche gebeten. Vor allem sollte es sich um eine weibliche Lehrperson handeln. Obwohl diese gefunden werden konnte, konnte sie aus den oben erwähnten Gründen nicht befragt und keine andere ausgewählt werden. Ein weiterer Proband wurde dann gesucht. Hier wird er vorgestellt.

Name	SANA
Alter	31
Geschlecht	Männlich
Unterrichtete Klassenstufen	- Troisième - Terminale
Verwendetes Lehrwerk	IHR UND WIR PLUS 1, 2, 3
Schulform	staatlich
Unterrichtserfahrung	7 Jahre
Ausbildung an pädagogischer Schule	nein

Tab. 10: Soziodemographische Daten vom Probanden SANA

²⁸ Dabei werden der Anonymität halber, die Namen geändert. Ebenso werden keine Schulen, Orte, Personen namentlich erwähnt.

7.3.3 Durchführung der Interviews

Alle Interviews wurden in den Wohnungen der Probanden an Nachmittagen durchgeführt.

Das erste Gespräch mit DAGUI fand bei ihm zu Hause statt. Es konnte nicht unterbunden werden, dass Kinder, obwohl sie draußen spielten, in der Aufnahme zu vernehmen waren. Diese Tatsache verhinderte aber nicht, dass sowohl Interviewter als auch Interviewender gut und deutlich in der Aufnahme wahrgenommen werden. Das Gespräch lief sehr gut und die Thematik konnte recht umfassend behandelt werden. Interviewter und Interviewender saßen sich am Esstisch im Wohnzimmer des Interviewten gegenüber. Das zweite Interview mit SANA fand in einer ruhigeren Atmosphäre im Wohnzimmer des Probanden statt. Der Proband bereitete zwei Sofas vor, auf denen er und der Interviewende sich gegenüber saßen.

Vor der Aufzeichnung der Interviews wurden soziodemografische Daten anhand der erstellten Kriterien erhoben. Auf den Tischen lagen Exemplare (Bände 1, 2 und 3) des Lehrwerks IHR UND WIR PLUS, um – wenn nötig – nachschlagen zu können. Diese Möglichkeit wurde aber während der Interviews nicht genutzt, denn beide Befragten sprachen frei und ohne jegliche Hilfe. Dies bezeugt, dass sie sich mit dem Lehrwerk sowie mit den Lerncurricula gut auskennen. Die Interviews wurden mithilfe eines Aufnahmegeräts aufgezeichnet, das zwischen Interviewer und Interviewten auf einer weichen Unterlage stand, um ein lautes Vernehmen von z. B. Stößen gegen den Tisch zu vermeiden. Eine Probeaufnahme – ca. eine Minute – wurde gemacht, um die Lautstärke sowie das gute Funktionieren des Geräts zu kontrollieren.

Der erste Proband, DAGUI, sprach mit einer lauten, deutlichen und ernsten Stimme. Alle von ihm beschriebenen Vorgänge wurden jeweils durchdacht und sind von ihm mehrmals eingesetzt worden. Ebenso merkt man durch seine Vorschläge, dass er mit der Thematik des Interviews in seinem Unterricht konfrontiert wird und sich damit auseinandersetzt.

Die Stimme des zweiten Probandes, SANA, war eher leise, ihm lag am Herzen, seine Worte genau auszuwählen, um sowohl der Grammatik aber auch einer angemessenen deutschen Sprache gerecht zu werden. Machte er einen grammatischen Fehler oder fehlte ihm ein bestimmtes Wort, so korrigierte er sich sofort und formulierte seine Aussagen um. Das Thema ging er auf einer gelassenen Weise an und lachte bei Sachverhalten, die einen zum Überlegen bringen könnten.

Der Unterschied zwischen den beiden Probanden ist, dass DAGUI sich mit der Problematik ernst auseinandersetzte, während SANA eher dem Zustand (schlechte Arbeitsbedingungen z. B.) angepasst zu sein schien.

7.3.4 Aufbereitungsverfahren

Ein gesprochenes Interview ist anders als ein geschriebenes. In ein geschriebenes Interview können nonverbale Äußerungen, Emotionen sowie Stimmlagen nicht einfließen. Bei einem gesprochenen Interview können diese Faktoren mithilfe der Transkription festgemacht werden. Unter Transkription wird „das Übertragen mündlicher Aussagen von einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form“ (Mempel/Mehlhorn 2014: 147) verstanden. Für die Transkription der in dieser Arbeit erhobenen Daten wurden zwei Transkriptionssysteme verwendet. Aufgrund des einerseits rein thematisch informativen Charakters – die inhaltliche Substanz der Aussagen und nicht die Art und Weise, wie sie gesagt wurden, ist von Bedeutung – wurde in einem ersten Schritt auf nonverbale Äußerungen, Emotionen, Floskeln usw. verzichtet, um den Fokus auf den Inhalt zu lenken. Das Transkriptionssystem bzw. die wörtliche Transkription²⁹ von Kuckartz u. a. (2008: 27 ff.) wurde hier als Protokollierungsverfahren gewählt.

Für die Transkription der Dateien wurde die Software f4transkript³⁰ verwendet. Diese lässt sich leicht bedienen und bietet dem Transkribierenden eine Reihe von Funktionen wie z. B. die Änderung des Sprechtempos, ohne die Tonhöhen zu beeinflussen, das automatische Rückspulen, eine Pausen- und Längenmessung, Zeitmarken und einen Synchronmodus.

In einem ersten Schritt wurden die Aussagen der Probanden wortgetreu mithilfe des Programms f4transkript übertragen. Danach wurden die Transkripte³¹ in eine RTF-Datei (eine Alternative bietet das Programm nicht) umgewandelt, um sie besser zu bearbeiten. Dem Text wurden dann Zeilennummern sowie weitere Metainformationen wie z. B. Gesprächsdauer, Aufnahmeort etc. hinzugefügt.

In einem zweiten Schritt wurden die Transkripte auf das Wesentliche reduziert. Sprechpausen, Floskeln, überflüssige den Inhalt nicht verändernden Äußerungen wurden weggestrichen. Die Sprache wurde geglättet und an das Schriftdeutsch angenähert. Dies ermöglicht ein flüssiges Lesen des Textes, ohne allerdings den Inhalt und den Sinn der Aussagen zu verfälschen.

Dieses Korpus wurde dann für die qualitative Inhaltsanalyse der Daten verwendet.

Wie oben erklärt, gibt das wörtliche Transkript allerdings nur den Text und nicht die nonverbalen Äußerungen der Probanden wieder. Letztere können einen Aufschluss darüber geben, wie sich die Probanden bei der Besprechung der Thematik der Forschung verhalten. Es handelt sich hier somit nicht um eine Spracherwerbsforschung, bei der die nonverbale

²⁹ Das Transkriptionssystem nach Kuckartz findet sich im Anhang auf Seite 4.

³⁰ Originalbezeichnung

³¹ Siehe Seiten 5 bis 33 im Anhang.

Kommunikation eine wichtige Rolle spielt. Die nicht sprachlichen Äußerungen sind für diese Arbeit insofern wichtig, als sie das Verhalten (ernsthaft, lächerlich, interessiert, nicht interessiert, gleichgültig etc.) der Probanden wiedergeben.

Aus diesem Grund werden für eine optimale Interpretation der Daten die für die Auswertung wichtigsten Stellen ohne Reduzierung, d. h. mit all den Interaktionen und nicht sprachlichen Äußerungen, transkribiert. Dafür bietet sich das Transkriptionsprogramm EXMARaLDA³² gut an. Die verwendete Transkriptionskonvention ist die „halbinterpretative Arbeitstranskription“ (HIAT).

7.3.5 Auswertungsverfahren

Die Auswertung der Daten erfolgte nach der von Mayring entwickelten Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse bzw. des zusammenfassenden Protokolls. Das Ziel der Analyse ist, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen [sic!] überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2015: 67). Das Material wird auf eine vorgegebene Abstraktionsebene reduziert, sodass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Jedoch muss das verbleibende Korpus einerseits überschaubar sein und andererseits das Grundmaterial abbilden. Das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (ebd.:70) sieht wie folgt aus:

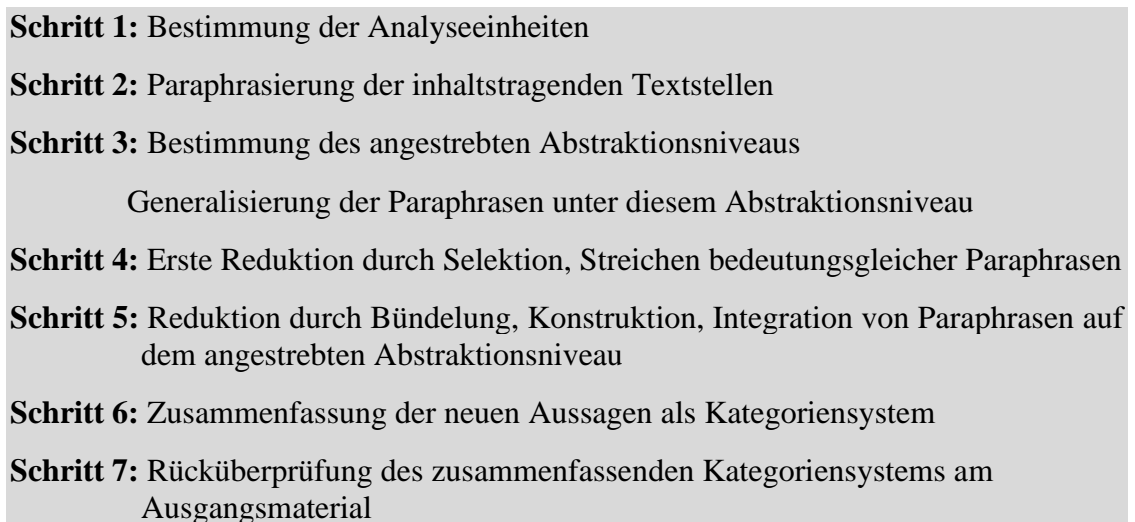


Abb. 4: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring 2015.
Eigene Darstellung

³² EXMARaLDA steht für „Extensible Markup Language for Discourse Annotation“. Es ist ein System von Konzepten, Datenformaten und Werkzeugen für die computergestützte Transkription und Annotation gesprochener Sprache, sowie für das Erstellen und Auswerten von Korpora gesprochener Sprache.

Dem Modell nach werden zunächst die Analyseeinheiten, d. h. die Textbestandteile, bestimmt, die in eine der zu erstellenden bzw. erstellten Kategorien eingeordnet werden können. Dann wird eine Paraphrase der Textstellen vorgenommen. Dabei werden wenig bzw. nicht inhaltstragende Textbestandteile wie Wiederholungen weggelassen, die inhaltstragenden Textbestandteile einheitlich sprachlich übertragen und eine feine grammatikalische Änderung vorgenommen.

Der dritte Schritt, die „Generalisierung“, will die Paraphrasen auf einem bestimmten Abstraktionsniveau verallgemeinern. Die Generalisierungen sollen die alten Inhalte der Paraphrase enthalten und so formuliert werden, dass sie den Definitionen der jeweiligen Kategorien entsprechen. Liegt eine Paraphrase über dem Abstraktionsniveau, so wird sie unverändert belassen.

Danach wird selektiv eine Reduktion des Materials vorgenommen. Dabei werden bedeutungsgleiche Äußerungen bzw. Propositionen weggelassen. Darauf aufbauende Äußerungen gleichen Inhalts, die aber an mehreren Stellen zu finden sind, werden zusammengefasst und in gebündelter Form wiedergegeben. Aus den daraus entstehenden neuen Aussagen werden sodann Kategorien gebildet und diese wiederum am Ausgangsmaterial überprüft.³³

7.3.6 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert. Es geht darum, die Daten bezüglich der Untersuchungsthematik wiederzugeben. Die zugrunde liegende Interpretation besteht darin, den Sinn, die Bedeutung und die Relevanz der Ergebnisse im theoretischen Forschungskontext zu eruieren.

Wie in 7.4.1.2 dargestellt, wurden vor der Untersuchung deduktive Kategorien gebildet, anhand derer die Interviewfragen erstellt worden sind. Diese Kategorien wurden ebenso während der Inhaltsanalyse beibehalten. Am Ende der Inhaltsanalyse entstanden Unterkategorien, denen die Aussagen der Probanden zugeordnet werden können. Diese Subkategorien bilden den Kern der Ergebnisse. Der Ablauf der gesamten Analyse wird im folgenden Schema verdeutlicht:

³³ Siehe Vorgang im Anhang ab Seite 34.

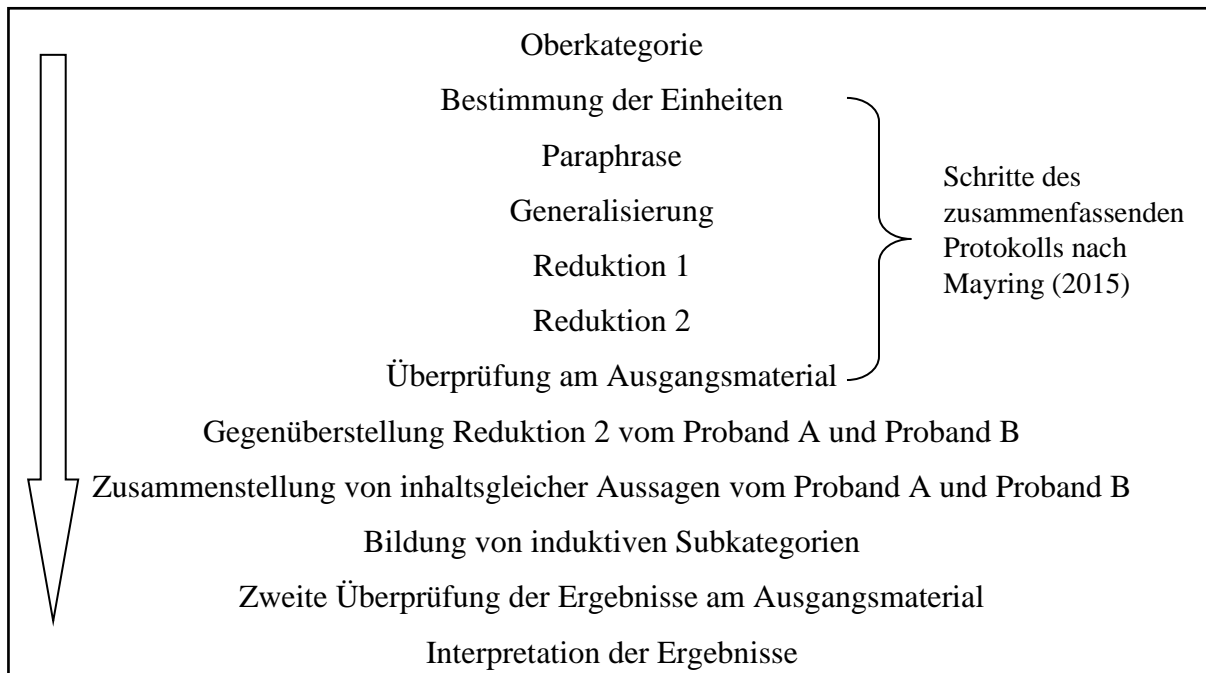


Abb. 5: In dieser Studie eingesetzte Schritte der qualitativen Analyse.
Eigene Darstellung nach Mayring 2015

Wie in Abbildung 5 dargestellt, wurden die Aussagen aus den Reduktionen von Interview A und B, nachdem die Schritte des zusammenfassenden Protokolls durchgearbeitet waren, gegenübergestellt und miteinander verglichen. Aussagen gleichen Inhalts wurden zusammengefügt und ermöglichten die Bildung von Subkategorien, die dann am Material ein zweites Mal geprüft wurden.

Am Ende des gesamten Prozesses blieben folgende Ergebnisse.

7.3.6.1 Oberkategorie: Unterrichtskontext

In der Oberkategorie *Unterrichtskontext* werden alle Aussagen zu den Unterrichtsbedingungen zusammengefasst. Es wird auf die Frage eingegangen, unter welchen Bedingungen gesellschaftspolitische Themen vermittelt werden.

Subkategorie 1: Materialmangel	Subkategorie 2: Schüleranzahl
<ul style="list-style-type: none"> • Keine Materialien aufgrund von mangelnden finanziellen Mitteln • Materialmangel wegen fehlender Bereitschaft • Schwierigkeit: nicht alle haben das Lernmaterial. • Mehr Materialien erwünscht • Fehlende Materialien durch Internetrecherche ergänzt • Fehlende Motivation durch schlechte Arbeitsbedingungen • Erwerb des Lehrwerks durch Lehrende 	<ul style="list-style-type: none"> • Mehr Schüler in den Anfangsklassen • Schulwechsel führt zu mehr Schüler in Prüfungsklassen als in Übergangsklassen • Wenige Mädchen in Terminale als in Troisième

Tab. 11: Ergebnisse der Oberkategorie Unterrichtskontext

Die Tabelle 11 zeigt, dass die Aussagen der Probanden in zwei Subkategorien unterteilt werden können. Die erste Subkategorie, Materialmangel, umfasst alle Aussagen zur Materialbeschaffung für den Unterricht. Aussagen in der zweiten Subkategorie betreffen die Lernenden und deren Anzahl in den Schulklassen.

Bezüglich des Materialmangels sind sich beide Lehrende einig: Es fehle nicht nur an Lehr- und Lernmaterialien, sondern viele Schüler könnten sich die bestehenden Materialien gar nicht leisten. Mit Materialien sind hier sowohl Mittel zum Lehren und Lernen als auch Medien sowie Ausstattungselemente wie Tische und Bänke gemeint. Wie der Proband SANA hier ausdrücklich sagt, teilten sich viele Klassen die gleiche Ausstattung:

SANA [V] Ja ich unterrichte also in((3s))in Räumen in denen
[14]

SANA [V] nicht in einem Raum aber in Räumen in denen ähm es an Materialien fehlt wie ich
[15]

SANA [V] schon gesagt• die Räumlichkeiten sind nicht mit• • Schulbänken und Tischen auch
[16]

SANA [V] • •ausgestattet also teilweise ausgestattet und in den meisten Zei/ also in den
[17]

SANA [V] meisten Fällen sind die Lernenden• dazwi/ dazu gezwungen diese Materialien von
[18]

6 [01:58.2]7 [02:23.9]
SANA [V] einem/ von weiteren Räumen abzuholen((3s)) und • • • ja die Tafel ist nicht so

Mit der Betonung des Partizips II „gezwungen“ vermittelt SANA den psychologischen Druck, den die Lernenden vor jedem Unterricht erleben. Dieser Druck kann zweideutig interpretiert werden. Einerseits könnte man meinen, dass die Lehrenden die Lernenden dazu zwingen, sich einen Sitzplatz oder eine Schreibstütze zu beschaffen und in den anderen Klassen nach freien Bänken und Tischen zu fragen. Eine zweite Möglichkeit wäre, dass sich die Lernenden unabhängig vom Lehrerverhalten dazu gezwungen sehen, den eigenen Komfort zu schaffen, um besser zu lernen. Diese Situation könnte dazu führen, dass Sitzplätze nach dem Motto „Wer zuerst kommt, lacht am besten“ reserviert werden.

Außerdem seien die bestehenden Mittel bzw. Medien nicht in einem brauchbaren Zustand, wie SANA hier mit einer bemerkbaren Gleichgültigkeit erklärt:

SANA [V] auch ähm • • also auch sieht nicht so gut aus auch also es gibt/ die Tafeln sind [20]

SANA [V] defekt já ((lacht, 2s))' ne ja genau um so/ um mich so auszusp/ also auszudrücken

Die Art und Weise, wie der Lehrer lachend behauptet, dass die Tafeln defekt wären, könnte den Versuch wiedergeben, sich an die Bedingungen angepasst zu haben. Letztendlich würden Lehrende Gefangene solcher Arbeitsbedingungen werden und sie akzeptieren müssen.

Unter solchen Bedingungen fehlt die Motivation, um das Beste von sich selbst zu geben, denn

CHA [v] hmm
 SANA [V] sozusagen also den Rahmen/ der Rahmen der Arbeit gibt nicht Ansporn zur Arbeit

sagt SANA.

Die Lernmaterialien und vor allem die Lehrbücher betreffend liegt die Schwierigkeit darin, dass die Lernenden keine Mittel haben, um sich die Bücher zu leisten. Auch die Schulbibliotheken – soweit es sie gibt – sind bücherarm, weil es keine Mittel dafür gibt oder diese für andere Zwecke verwendet werden. Für DAGUI ist dies zu bedauern:

[4]

DAGUI [v] Fotokopien kaufen, sogar in öffentlichen Schulen, wo der Staat die Macht hat, um

[5]

DAGUI [v] uns diese Bücher zu kaufen, haben wir Probleme. Ja, wir sagen alles, aber••der

[6]

DAGUI [v] der,••• also der der Direktor entscheidet, aber derjenige, diejenige, die also das

[7]

DAGUI [v] Geld geben müssen, machen was sie wóllen, und so mal wir haben keine Lösung•

Keine Lösung zu haben, heißt auch, zu hoffen bzw. zu wünschen, dass die Situation sich ändere.

Wie Dégbévi (2014: 45) schreibt:

Was deutsche Lernmaterialien [sic!] besonders Deutschbücher angeht, wäre es wünschenswert, dass sich Schulen bzw. Gymnasien ein paar Bände (1, 2, und 3) von IHR UND WIR Plus anschaffen, damit diejenigen Schüler, die sie noch nicht gekauft haben, sie beim Deutschunterricht benutzen können. (Ebd.)

Wenn an Schulen keine Lehrbücher zur Verfügung stehen, müssen die Eltern diese kaufen. An deren Willen könnte es aber auch scheitern. Dazu sagt DAGUI:

DAGUI [v] Das Material•••Meistens haben wir Problem mit Material.• Das heißt, die

[2]

DAGUI [v] Schüler müssen normalerweise die Bücher haben••• Aber sie sind nicht bereit,

[3]

DAGUI [v] oder die Eltern sind nicht beréit, diese Bücher zu kaufen•• und wir müssen mit

Diese fehlende Bereitschaft könnte zwei Gründe haben: Erstens fehlt den Eltern das nötige Geld, weil sie für die Kinder bereits andere Lehrbücher für andere Fächer (Mathe, Biologie, Erdkunde etc.) gekauft haben. Weil nicht alle Schulen das Fach Deutsch anbieten, könnte das zweitens heißen, dass ihnen das Fach als nicht so wichtig gilt und die Kinder auch ohne Bücher bzw. mit Kopien lernen könnten. Sie würden davon ausgehen, dass die Schulen und vor allem die Lehrpersonen das Lehrwerk haben müssten. Letzteres ist auch Fakt und versteht sich von selbst, wenn an Schulen keine Lehrwerke zur Verfügung stehen. Somit kopiert die Lehrperson Seiten aus dem eigenen Buch.

Des Weiteren nutzen Lehrpersonen das Internet als Quelle für ihren Unterricht, um den Mangel an Material einigermaßen zu kompensieren. Hier handelt es sich nicht mehr um das Beschaffen des Materials, sondern eher darum, dass die angebotenen Übungen, Einheiten und Themen

nicht ausreichend sind. Aus dem Internet werden also weitere Extramaterialien für den Unterricht heruntergeladen.

Die oben skizzierte Situation lässt sich dahin zusammenfassen, dass nicht nur mehr Materialien erwünscht sind, sondern auch diese Materialien leicht von den Schülern erworben werden sollen, wenn sie ihnen nicht vonseiten der Schule zur Verfügung stehen.

Die Aussagen der Probanden wurden – wie oben in der Abbildung 11 dargestellt – in zwei Subkategorien unterteilt. Die zweite Subkategorie ist insofern wichtig, als sie ein Spektrum dessen abbildet, wie groß die Schulklassen sind. Dabei unterscheiden sich die Aussagen der Probanden.

Während sich für DAGUI eher mehr Schüler in den Klassen 4^{ème}, 2^{nde} und 1^{ère} befinden, glaubt SANA, dass die Prüfungsklassen (3^{ème} für die Mittlere Reife und Terminale für das Abitur) voller als die anderen Klassen seien, die er als Übergangsklassen bezeichnet. In den Prüfungsklassen säßen viele Schüler, die die Schule gewechselt haben, um dort ihre Prüfung abzulegen, z. B., weil sie von der Seriosität der Schule überzeugt seien. Diese Schüler würden die Größe der Prüfungsklassen deutlich erhöhen, wie SANA es deutet:

..
SANA [v] in dem••• / in der Troisième und auch in der Terminale also ist die Anzahl etwas
[7]

..
SANA [v] höher als in der/ in den Übergangsklassen, denn also Lernende/ viele Lernende
[8]

..
SANA [v] kommen von anderen Schulen und das••hm das alles also •hm•• macht die
[9]

..
SANA [v] Anzahl größer, in dem•• das alles macht ja ja das alles macht die die Anzahl in
[10]

..
SANA [v] den•• in den Prüfungsklassen größer als in den((2s)) jaja hm genau ja ungefähr
[11]

..
SANA [v] also in der Troisième zum Beispiel in meiner Schule (nennt die Schule) also sind
[12]

..
SANA [v] hmm gibt es•• ungefähr dreißig dreißig Lernende ja. In der Terminale is die
[13]

..
SANA [v] Anzahl relativ höher also ungefähr vierzig beziehungsweise fünfundvierzig also

[14]

4 [07:48.0]5 [07:48.0]

INT [v] ähm Und... wie ist denn die Anzahl von den Jungen und
SANA [v] Lernende also genau.

Eine weitere für die vorliegende Studie bedeutende Aussage ist, dass die Anzahl der Jungen und Mädchen davon abhängt, in welcher Klasse man sich befindet. In der Tat würden es Mädchen nicht bis zur Abiturklasse schaffen.

SANA [v] hm ja ähm ne • nicht • •

[16]

SANA [v] in der Troisième habe ich bemerkt, dass die • • die Anzahl der • • • des Mädchens

[17]

SANA [v] hm des/ von Mädchen also des Mädchen • • also relativ höher als • • die der/ des/ der

[18]

SANA [v] Jungen also ist • • hm • • Das ist nicht der Fall in der Terminale. In der

[19]

SANA [v] Terminale also sind die hm die die Jungen also Männer • • zahlreicher als die

[20]

SANA [v] jungen Mädchen sozusagen ja, also wenn man von der Terminale spricht also, die

[21]

7 [17:03.9]8 [17:04.9]9 [17:07.1]

INT [v] Hm • • Das heißt, die die die Häufigkeit • • • die
SANA [v] sind schon Erwachsene ja ((lacht)) ja

Diese Aussage von SANA, die auch ein Fakt ist, begründet sich darin, dass viele Mädchen die Schule vorzeitig abbrechen. Warum das so ist, dürfte hier den Rahmen sprengen und somit Thema einer anderen Dissertation werden.

7.3.6.2 Fazit: Unterrichtskontext

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Unterrichtsbedingungen, unter denen gesellschaftspolitische Themen vermittelt werden, schlecht erscheinen. Es fehle einerseits an einer guten Ausstattung in den Schulen. Außerdem könnten die Schüler bzw. wollten die Eltern die Lehrbücher für Deutsch nicht kaufen; daher werde mit Kopien gearbeitet. Schließlich seien nicht genügend Materialien vorhanden.

In manchen Schulen seien die Anfangsklassen und in anderen eher die Prüfungsklassen voll. Des Weiteren wurde bemerkt, dass Mädchen nicht bis zur Abiturklasse durchhielten. Gesellschaftliche Phänomene könnten dieser Situation zugrunde liegen. Deren Anteil im Unterricht wird im Folgenden dargestellt.

7.3.6.3 Oberkategorie: gesellschaftspolitische Themen in Lehrwerken/im Unterricht

In dieser Oberkategorie werden alle Aussagen zur Thematisierung und Behandlung gesellschaftspolitischer Themen in den Lehrwerken sowie im Unterricht zusammengefasst.

Behandlungsebene	Darstellung und Inhalte	Anteil der Länder
<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftspolitischer Alltagsbezug schon bei Beginn des Lernprozesses gewünscht • G.T. sollen in allen Klassen besprochen werden (Viele Schüler verlassen die Schule schon vor der Abiturklasse) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktualität der Themen • Fehlender Realitätsbezug bei Darstellung gesellschaftspolitischer Themen • Fehlende Werte- und Moralvermittlung • Lernerinteresse sollen berücksichtigt werden • Keine Vertrautheit wegen fehlender Bezug auf Benin. Macht Arbeit schwer • Behandlung aktueller Themen in Lehrwerken wichtig • Themen facettenreich darstellen • Verbesserung der Darstellung gesellschaftspolitischer Themen gewünscht • Anwendbarkeit des Covers begrenzt 	<ul style="list-style-type: none"> • Höher Anteil für Deutschland im Lehrwerk • Überwiegende Darstellung Deutschlands im Lehrwerk

Tab. 12: Ergebnisse der Oberkategorie Gesellschaftspolitische Themen in Lehrwerken

Die Aussagen der Probanden können in drei Subkategorien eingeteilt werden. In der ersten Subkategorie, der *Behandlungsebene*, sprachen sie über die unterschiedlichen Stufen des Deutschlernprozesses, auf welchen gesellschaftspolitische Themen behandelt werden sollten. Die zweite Subkategorie, *Darstellung und Inhalte*, umfasst Aussagen zur Art und Darstellung gesellschaftspolitischer Themen in den Lehrwerken. In der dritten Subkategorie, *Anteil der*

Länder, wurde der Anteil Deutschlands und der unterschiedlichen afrikanischen Länder bei der Darstellung gesellschaftspolitischer Themen dargestellt.

In 7.2.1 wurde die Relevanz gesellschaftspolitischer Themen in den Bildungszielen der Länder gezeigt, in denen die hier untersuchten Lehrwerke eingesetzt werden. Unabhängig von den Schulfächern sollen die dort erwähnten Themen behandelt werden. In den Bildungszielen wurde aber nicht gesagt, in welchen Schulklassen und auf welchen Stufen die Behandlung gesellschaftspolitischer Themen stattfinden soll. Diese Aufgabe wird den Curricula bzw. den Lehrplänen überlassen.

Für das Fach Deutsch in den Sekundarschulen werden Lernprogramme erstellt. Die Bearbeitung von Themen, um die sich der gesamte Inhalt einer Einheit bildet, findet durch Lernsituationen statt. Unter Lernsituationen werden die Thematiken verstanden, die die Lernprogression bestimmen. Das Lernprogramm für das Fach Deutsch in den Sekundarschulen in Benin stützt sich auf die Inhalte und die Progression im verwendeten Lehrwerk IHR UND WIR PLUS. Dies bedeutet, dass die Behandlung gesellschaftspolitischer Themen im Unterricht je nach ihrer Erscheinung im Lehrwerk erfolgt.

Laut der Probanden SANA und DAGUI werden gesellschaftspolitische Themen meistens in den höheren Klassen Première und Terminale (Abiturklasse) behandelt. Beide erklären diese Tatsache dadurch, dass die Lernenden in den anderen Klassen noch nicht so „reif“ seien bzw. die benötigten sprachlichen Fertigkeiten noch nicht besäßen, um richtig über gesellschaftspolitische Themen zu diskutieren.

Auf die Frage, wie sie es empfänden, dass gesellschaftspolitische Themen mehr in diesen Klassen angeschnitten werden, sind sich beide Probanden einig, dass dies keine optimale Vorgehensweise sei. Bereits beim Beginn des Sprachlernprozesses sollten Lernende dazu gebracht werden, über die verschiedenen Themen in ihrer Gesellschaft zu sprechen. Man müsse dafür den Schwierigkeitsgrad des Wortschatzes auf das Niveau der Lernenden herabsenken, denn alle in der Gesellschaft sind dazu gerufen, zur Debatte beizutragen. Dies ist insofern wichtig, als es die Kinder und Jugendlichen sind, die die Zukunft gestalten werden. Hier die diesbezügliche Meinung von DAGUI:

[11]

7 [05:11.4]

DAGUI [v]Ne. • Das finde ich nicht gut• ••Äh• •• alle sind• •• also an diese• • Problemen

[12]

DAGUI [v]beteiligt. Alle müssen ihre Meinung sagen. Die Kleinen haben auch was zu sagen.

[13]

DAGUI [v]Sie erleben• • die Sachen, sind Teil der Gesellschaft. • •Und• •• sie müssen auch

[14]

DAGUI [v]ihre Meinung dazu sagen. Also Sie müssen erfahren, sich äußern. Aber ich

Mit „Die Kleinen“ meint DAGUI die Lernenden in den Klassen 4ème, 3ème, die jünger sind als die Lernenden in der Première und Terminale sind.

Ein weiterer Grund, warum gesellschaftspolitische Themen schon in den Anfängerklassen behandelt werden sollten, ist, dass viele Schüler – vor allem junge Mädchen – die Schule frühzeitig abbrechen.

Die zweite Subkategorie umfasst die Meinungen der Probanden zur Darstellung und zum Inhalt der gesellschaftspolitischen Themen in dem Lehrwerk IHR UND WIR PLUS. Während auf der einen Seite die in dem Lehrwerk behandelten Themen immer noch aktuell seien, fehlten auf der anderen Seite einige Themen, die dauernd in den Medien präsent und aktuell sind. Laut SANA gehören z. B. „Auswanderung“ und „Integration“ definitiv und dauerhaft in die DaF-Lehrwerke, denn beide Themen würden täglich sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene in der Staatspolitik und in der Gesellschaft behandelt. Außerdem wünscht sich DAGUI ein Lehrwerk, das die in der heutigen Gesellschaft fehlenden Werte wie die Moral, den Respekt voreinander und den Bürgersinn vermittelt. Neben der Aktualität der Themen sollen sie auch den Lernenden persönlich ansprechen. Mit anderen Worten sollen die Interessen der Lernenden berücksichtigt werden.

Ein wichtiger Aspekt bei der Darstellung gesellschaftspolitischer Themen im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS ist die Vertrautheit der Themen. Zwei Auszüge aus den Interviews mit den Probanden SANA und DAGUI geben einen Blick auf die Situation. SANA führte das Folgende aus:

INT [v] Lernenden hilft sich zu engagieren später?

SANA [v] Ich glaube nein. • Es wäre besser • •

[40]

SANA [v] gewesen • • hm, wenn diese • • wenn diese Themen also • • hm((1,5s)) den

[41]

SANA [v] Lernenden also vertraut also sind. Ich meine, wenn zum Beispiel, hm • • diese

[42]

SANA [v] Themen also die((1,5s)) die Situation also in Benin widerspiegelt zum Beispiel, • •

[43]

SANA [v] wenn diese Themen also • • den Lernenden nah sind • • also bekannt sind • • nicht ein

[44]

SANA [v] • • sozusagen unter Anführungszeichen ein hm nicht hm die Art und Weise wie

[45]

SANA [v] ((1,5s)) diese Themen in in in Ausland also dargestellt wird in unsere Lehrwerk

[46]

SANA [v] also in den Lehrwerk zu sozusagen hm einfließen zu lassen und ja und sagen ja also

[47]

SANA [v] mit dem kann • • hm die/ können die Lernenden sich schon • • so hm vorstellen wie

[48]

SANA [v] hm((1,5s)) wie es in Deutschland funktioniert also. Das ist einfach blöd, wenn die

[49]

SANA [v] Mehrheit dieser • •, die meisten diesen Lernende sind noch Jungs. Und • • hm nicht

[50]

SANA [v] so informiert hm • • • Wenn man diese Themen mit ihnen also bearbeitet, da hat hat

[51]

SANA [v] man den Blick/ bekommt man das Gefühl, dass hm((3s)) diese Themen ihnen s/

[52]

SANA [v] fremd also sind ja und man soll sich viel viel Mühe geben, um ihnen • • diese

[53]

16 [39:06.0] 17 [44:26.8]

INT [v] Inwiefern interessieren Sie

SANA [v] Themen also • • • verständlicher zu machen ja.

Hier die Meinung von DAGUI:

	12 [10:14.5]13 [11:53.9]
DAGUI [v] eigene Methode, eigene Ideen, um sie zu interessieren	Mir scheint••• die
[25]	
DAGUI [v] Realitäten, unsere Realitäten((1,5s)) äh wurden nicht also werden nicht ••genug	
[26]	
DAGUI [v] berücksichtigt((1,8s)) ja. Äh••• man geht davon aus, dass die Schüler diese	
[27]	
DAGUI [v] Themen kennen und jeder Schüler egal wo er auf der ganzen Welt ist,seine	
[28]	
DAGUI [v] Meinung sagen kann••• aber <u>meine</u> Schüler in <u>Benin</u> ja••• sie sie erleben•••	
[29]	
DAGUI [v] also sie haben ihre Realitäten, die nicht unbedingt besprochen werden. Und diese	
[30]	
	14 [12:37.0]
DAGUI [v] suche ich selbst, ja, um sie also((1,5s)) stückweise zum Thema zu führen.	

Eine erste Bemerkung bezüglich der Aussagen des Probanden SANA ist die Betonung der Wörter „vertraut“, „nah“ und „bekannt“. Laut ihm sind die in dem Lehrwerk IHR UND WIR PLUS behandelten Themen den Lernenden nicht vertraut. Es handelt sich nicht um Lernende im Allgemeinen, sondern spezifisch um beninische Schüler bzw. „meine Schüler in Benin“, wie es DAGUI formuliert. Beide Probanden sind sich darüber einig, dass sich die Realitäten bzw. die Tatsachen des Landes Benin wenig bis gar nicht in den behandelten gesellschaftspolitischen Themen widerspiegeln. Der Bezug auf den Alltag oder die Verwendung authentischer Bilder und Texte, die unmittelbar aus der Umgebung der Lernenden stammen, bildet einen sehr wichtigen Bestandteil bei der Vermittlung gesellschaftspolitischer Themen im Sprachunterricht. Vor allem soll ein regionales Lehrwerk alle Länder der Region in Betracht ziehen und deren Realitäten berücksichtigen. Da diese im Lehrwerk fehlen, sehen sich Lehrende gezwungen, sie selbst zu suchen. Dies lässt denken, dass die Themen nicht vielfältig genug dargestellt werden. Eine facettenreiche Sichtweise der in dem Lehrwerk IHR UND WIR PLUS behandelten gesellschaftspolitischen Themen fehlt und erschwert somit die Arbeit.

Besonders wichtig bei der Einführung einer neuen Einheit im Lehrbuch ist die erste Seite bzw. die Einstiegsseite der Einheit. Dort werden verschiedene Bilder, Wörter und Assoziationen

vermittelt, die als Einstieg in das neue Thema dienen sollen. Laut DAGUI ist die Anwendbarkeit der Einstiegsseite begrenzt, um die Lernenden für das Thema zu interessieren. Die Verwendung eigener Methoden bleibt hier als Lösung.

Die dritte Subkategorie legt den Fokus auf den Anteil der Länder der Region, für die das Lehrwerk konzipiert wurde, im Vergleich zum Zielland Deutschland. Laut dem Probanden SANA wurde Deutschland im Lehrwerk ein hoher Anteil zugewiesen. Viele Texte und Bilder haben einen Bezug auf Deutschland. Dies ermöglicht keine Selbstreflexion über die eigene Kultur.

7.3.6.4 Fazit: gesellschaftspolitische Themen in Lehrwerken/im Unterricht

Aus dieser Subkategorie lässt sich erkennen, dass die Besprechung bzw. die Thematisierung gesellschaftspolitischer Themen im Deutschunterricht in Benin sehr stark mit den Klassenstufen und somit mit dem jeweiligen Lehrwerk verbunden ist. Die Bände 1 und 2 des Lehrwerks IHR UND WIR PLUS würden im Vergleich zum Band 3 wenig bzw. keinen Fokus auf gesellschaftspolitische Themen legen. In den Anfängerklassen würden solche Themen gar nicht besprochen, angeblich, weil die Lernenden sprachlich noch nicht bereit wären. In der Abiturklasse würden sie dagegen überwiegend angesprochen und diskutiert.

Bezüglich der Inhalte gesellschaftspolitischer Themen in den Lehrwerken wurde der fehlende Bezug auf die beninischen Realitäten erwähnt. Dies würde die Arbeit erschweren, denn die Lernenden seien mit den Inhalten nicht vertraut. Außerdem sollte man aktuelle Themen berücksichtigen, die dauernd in den Medien debattiert werden, und einen Schwerpunkt auf Wertevermittlung legen. Themen wie „Auswanderung“, „Immigration“, „Moral“, „Respekt“ voreinander sowie „Bürgersinn“ sollten behandelt werden.

Schließlich werde in den Lehrwerken Deutschland ein hoher Anteil zugedacht. Somit hätten Lernende keine Möglichkeit, sich mit ihrem eigenen Land auseinanderzusetzen.

7.3.6.5 Oberkategorie: Methoden der Vermittlung gesellschaftspolitischer Themen

Bearbeitungsmethoden	Einsatz eigener Methode
<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerfortbildung thematisiert allgemeine Textbearbeitungsmethoden • Feste Struktur für Behandlung aller Lernsituationen • Aktualitätsbezug beim Einstieg ins Thema 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung mit Extra-Materialien • Interesse wecken mit eigener Methode: Verwendung der Erstsprache • Selbstsuche nach Realität • Selbsterstellte Materialien, um Aktualität und Lernsituation gerecht zu werden

Tab. 13: Ergebnisse der Oberkategorie Methoden der Vermittlung gesellschaftspolitischer Themen

Nachdem der gesellschaftspolitische Inhalt des Lehrwerks IHR UND WIR PLUS von den Probanden dargestellt wurde, geht es hier, wie der Tabelle 13 zu entnehmen ist, um die zur Vermittlung bzw. zur Bearbeitung gesellschaftspolitischer Themen im Unterricht eingesetzten Methoden.

Die Probanden unterscheiden zwei Methoden: einerseits die während der Ausbildung gelernte Bearbeitungsmethode, andererseits die eigene selbst „gebastelte“ Methode.

Die während der Lehrerausbildung bzw. Lehrerfortbildungen gelernten Methoden gehen nicht speziell auf die Bearbeitung gesellschaftspolitischer Themen im Deutschunterricht ein. Sie sind vielmehr ganz allgemeine Vorgehensweisen der Textverarbeitung bzw. Einheitseinführung und bilden eine feste Struktur ab, nach der alle Texte, Themen sowie Übungen im Lehrwerk und somit im Unterricht bearbeitet werden sollen.

Alle Lehrende sollen sich an diesen Vorgehensweisen orientieren bzw. daran halten, um ihren Unterricht zu gestalten. Ist die Bearbeitungsmethode für alle Texte im Lehrbuch gleich, so sollten die Gestaltungsmöglichkeiten variieren. Diese Möglichkeiten werden von den Lehrenden selbst gesucht und eingearbeitet. Erstens, weil die Themen im Lehrwerk keinen Realitätsbezug für die Lernenden haben, zweitens, weil die Darbietungsweisen der Themen nicht ausführlich bzw. begrenzt sind. DAGUI benutzt oft eigene Methoden, um die Lernenden zu interessieren, denn

11 [09:42.7]

DAGUI [v]Sie müssen••• Interesse für das Thema haben••• Deshalb muss man••• suchen, [21]

DAGUI [v]was sie interessiert•• Und•• nicht immer ist das Cover gut gestaltet, um•• das zu [22]

DAGUI [v]machen•• Deshalb muss man seine eigene Wege finden•• um sie zu [23]

DAGUI [v]interessieren((1,5s)) Es gibt schon••• mit dem Buch••• aber•• oft benutze ich [24]

12 [10:14.5] 13 [11:53.9]

DAGUI [v]eigene Methode, eigene Ideen, um sie zu interessieren Mir scheint••• die

Die eigene Methode besteht u. a. darin, die Verwendung der französischen Sprache bei der Bearbeitung gesellschaftspolitischer Themen zu erlauben. Das Schwierigste ist, die Lernenden aufzufordern, ihre Ideen auf Deutsch zu äußern. Die Motivationsmethode besteht also darin, in diesem Fall den Lernenden zu erlauben, zunächst die französische und dann die deutsche Sprache zu sprechen. Wichtig ist, wie DAGUI es sagt,

[18]

DAGUI [v] dass sie • • äh Interesse dafür haben, dann später werden sie die Wörter haben,

[19]

10 [08:22,9]

DAGUI [v] Ausdrücke haben • • , damit sie selbst ihre Meinungen ausdrücken können.

7.3.6.6 Fazit: Methoden der Vermittlung gesellschaftspolitischer Themen

Aus den Aussagen der Probanden kann festgestellt werden, dass Lehrende eine bestimmte Unterrichtsmethode während der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung erwerben. Diese Methode ist aber nicht für die Bearbeitung gesellschaftspolitischer Themen geeignet, sondern stellt eher eine allgemeine Vorgehensweise dar, die für alle im gesamten Lehrwerk behandelten Themen gilt.

Aus Mangel an Anknüpfungspunkten zur Realität der Lernenden im Lehrwerk sind Lehrende dazu gezwungen, selbst entwickelte Methoden einzusetzen. Der Einsatz der Muttersprache bzw. der Erstsprache wird hier besonders betont.

7.3.6.7 Oberkategorie: Motivation zum Engagement in der Gesellschaft

In dieser Oberkategorie werden Aussagen zu der Frage gesammelt, ob die Bearbeitungsmethode bzw. die Darstellungsmethode der in dem Lehrwerk IHR UND WIR PLUS behandelten gesellschaftspolitischen Themen die Lernenden dazu motiviert, sich in die Gesellschaft zu engagieren.

Rolle des Lehrenden	Engagement
<ul style="list-style-type: none"> • Motivation hängt wesentlich vom Lehrenden ab. • Lehrermethoden sehr wichtig 	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement durch Reinigung und Bäume pflanzen • Fehlende Motivation durch mangelnden Bezug auf Benin • Fehlendes Interesse, weil Engagement unbekannt • Übertragung fremder Darstellungsweise als Hindernis • Engagement trotz Interesse durch Darstellungsweise in der Gesellschaft gehindert

Tab. 14: Ergebnisse der Oberkategorie Motivation zum Engagement in der Gesellschaft

Diese Oberkategorie ist, wie der Tabelle 14 zu entnehmen ist, in zwei Subkategorien unterteilt. Laut den Probanden spielen Lehrende eine nicht unwesentliche Rolle bei der Motivierung von Lernenden zum Engagement in der Gesellschaft. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, die Schüler

für das Thema der Gesellschaftspolitik zu interessieren. Sie soll durch ihre eigenen Methoden das Interesse der Lernenden wecken.

Die Rolle der Lehrperson bei dem Thema des Engagements in der Gesellschaft in Benin ist insofern wichtig, als die in dem verwendeten Lehrwerk IHR UND WIR PLUS behandelten gesellschaftlichen Themen – wie oben gesagt – keinen Bezug zu den beninischen Realitäten haben. Die Lehrperson ist also diejenige, die sich auf der Suche nach diesen Realitäten macht, sie mit dem Thema der jeweiligen Lektion verbindet und vermittelt.

Bezüglich des gesellschaftspolitischen Engagements gibt es Aktionstage, die vom Staat festgesetzt werden und an denen es um die Schonung der unmittelbaren Umwelt der Lernenden geht. Lehrpersonen wie der Proband SANA bereiten ihre Schüler darauf vor, indem sie Extramaterialien dazu beschaffen. Findet der Deutschunterricht an solchen Tagen statt, werden Lernende dazu gebracht, etwas für die Umwelt zu tun, z. B. Bäume zu pflanzen.

Des Weiteren ist die Beteiligung der Lernenden an Schulaktionen in der jeweiligen Schule (Klassenräume fegen, Toiletten reinigen, Schulhof sauber halten etc.) Pflicht. Dass aber solche Aktionen auch als gesellschaftspolitisches Engagement angesehen werden können, wird nicht berücksichtigt.

Daher ist den Lernenden unbekannt, was der Begriff des gesellschaftlichen Engagements bedeutet. Diese Tatsache verhindert meistens, dass Lernende überhaupt ein Gefühl für Engagement bekommen. Dazu sagt DAGUI:

[31]

15 [16:27.8]

DAGUI [v] Was zum Beispiel Sozialengagement geht ((1,8s)) äh wir wir hier in in Benin also

[32]

DAGUI [v] Afrika würde ich sagen, Engagement ke/ kennen wir noch ((zögernd)) nicht

[33]

DAGUI [v] wirklich • • • Also sich engagieren, das kennen wir noch nicht. Wir, wir/ das ist

[34]

DAGUI [v] ganz neu • • • für Schüler • • • Dass ich sage, dass sie etwas für die Umwelt • • • tun

[35]

DAGUI [v] müssen. Was können wir denn tun? Dann plaudern wir und sie schauen ah okay

[36]

DAGUI [v] okay. Sonst Engagement ((schmatzendes Geräusch)) ich fühle kein Interesse dafür.

[37]

.. 16 [17:06.0]

DAGUI [v] Ja

Eine wichtige Voraussetzung bei der Motivierung der Lernenden zum gesellschaftspolitischen Engagement ist, dass die Lehrperson selbst ein Gefühl fürs Engagement hat. Der Proband SANA beispielsweise interessiert sich als Bürger für die unterschiedlichen Entwicklungen in der Gesellschaftspolitik Benins. Er würde sich aber nicht trauen, sich zu engagieren:

19 [44:34.0]
SANA [v] hm weißt du was • •hm ich interessiere mich sehr für Politik also
[56]
..
SANA [v] gesellschaftspolitische Themen. • • • Aber so wie die ((3s)) der beninische also die
[57]
..
SANA [v] beninische Gesellschaft, beninische Sphäre((2,5s)) darstellt, habe/ habe ich keine
[58]
..
SANA [v] Lust, mich • • zu engagieren ja. • • • Ja((seufzend)) ich interessiere mich für • •
[59]
..
SANA [v] •Debatten, die über gesellschaftspolitische Themen. • • • Ich sehe gern/ ich sehe sie
[60]
..
SANA [v] in • •, ich sehe sie in Fernsehen, also ich sehe Fernsehen((2,5s)). Ich höre Radio an,
[61]
..
SANA [v] die also diese Themen alltäglich so von diesen Themen alltäglich sprechen((3s)).
[62]
..
SANA [v] Ich lese auch vieles darüber im Internet((3s)) Aber ich engagiere mich nicht also ja.
[63]
.. 20 [45:36.2]
SANA [v] Genau.

7.3.6.8 Fazit: Motivation zum Engagement in der Gesellschaft

Die Frage nach der Motivation von Lernenden zum gesellschaftspolitischen Engagement hängt nicht nur von der Vermittlungsmethode, sondern und vor allem von der Lehrperson ab, die den Lernenden dazu ermutigen soll. Ist aber die Lehrperson selbst nicht dazu bereit, so spricht sie dies auch im Unterricht nicht an. Mit ihren Lernenden führt sie nur Aktionen durch, die von der Schule bzw. vom Staat festgesetzt wurden.

Das Engagement in der Gesellschaft ist ebenso insofern schwierig, als die Lernenden keine Ahnung davon haben. Es wird kein Interesse dafür geweckt. Dies ist auch durch den fehlenden Realitätsbezug auf das Land Benin im Lehrwerk bedingt.

Hat die qualitative Untersuchung dazu gedient, Meinungen von Lehrenden bezüglich gesellschaftspolitischer Themen in dem Lehrwerk IHR UND WIR PLUS zu erheben, so sollen nun die Lernenden dazu gefragt werden. Dies erfolgt in der quantitativen Untersuchung.

7.3.7 Hypothesen aus der qualitativen Analyse

Aus der durchgeführten und oben dargestellten qualitativen Analyse lassen sich folgende Hypothesen aufstellen:

1. Die im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS behandelten gesellschaftspolitischen Themen haben keinen direkten Bezug zur Lebenswelt der Lernenden.
2. Die im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS dargestellten gesellschaftspolitischen Themen spiegeln authentische Situationen wider.
3. Die im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS behandelten gesellschaftspolitischen Themen sind für Deutschlernende uninteressant.
4. Die gesellschaftspolitischen Texte im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS sind schwer zu verstehen.
5. Lernende interessieren sich für andere als die im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS dargestellten Themen.
6. Lehrende besprechen gesellschaftspolitische Themen mehr in der Premiere und Terminale als in den anderen Klassen.
7. Lernende werden durch die gesellschaftspolitischen Themen im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS nicht motiviert, sich sozial oder politisch zu engagieren.

Dieses Hypothesenkörper bildet den Ausgangspunkt für die folgende quantitative Analyse.

7.4 Die quantitative Untersuchung

Die quantitative Analyse unterscheidet sich von der qualitativen darin, dass sie statistische Daten bzw. Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand liefert.

Dieser Teil der Arbeit gliedert sich wie folgt: Zunächst wird die Untersuchungsstichprobe dargestellt. Danach wird das verwendete Datenerhebungsverfahren präsentiert. Des Weiteren wird auf den Aufbau des Erhebungsinstruments eingegangen. Darauf folgen die Vorstellung der Durchführung der Untersuchung und der Datenaufbereitungs- sowie Datenauswertungsmethoden, bei denen sämtliche Prozesse der Operationalisierung angeschnitten werden. Anschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung erläutert.

7.4.1 Zur Untersuchungsstichprobe

Wie die aus den mit Lehrenden durchgeführten Interviews gewonnenen Daten zeigen, wird das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS für das Lernen der deutschen Sprache in Benin verwendet. Diejenigen, die es verwenden, bilden die Basis für diese quantitative Studie. Dabei handelt es sich ausschließlich um Deutschlernende im Schulwesen.

Bei der Auswahl einer Stichprobe wird von einer Grundgesamtheit bzw. Population ausgegangen. Sie stellt die Gesamtheit aller Untersuchungseinheiten dar (vgl. Döring/Bortz 2016: 292). Es ist aber unmöglich, alle Akteure, d. h. alle Deutschlernenden und -lehrenden in Benin, die das Lehrwerk verwenden, zu befragen. Eine solche Vollerhebung ist nur dann möglich, wenn die Population überschaubar und gut erreichbar ist. Aus diesen Gründen wird eine Stichprobe gezogen. Die Stichprobe

stellt eine Teilmenge aller Untersuchungsobjekte dar, die die untersuchungsrelevanten Eigenschaften der Grundgesamtheit möglichst genau abbilden soll. Eine Stichprobe ist somit ein ‚Miniaturlbild‘ der Grundgesamtheit. (Bortz/Schuster 2010: 80)

Damit ist u. a. gemeint, dass eine Stichprobe repräsentativ sein sollte. Die Repräsentativität einer Stichprobe liegt aber nicht unbedingt in deren Größe bzw. Umfang. Vielmehr ist von Bedeutung, dass die Stichprobe relevante Merkmale (z. B. Geschlecht, Alter, Ausbildung etc.) der Grundgesamtheit wiedergibt. Bei einer nutzbringenden Untersuchung sollte die Mindestgröße der Stichprobe 20 Probanden (Porst 2000:103) bzw. 30 Probanden (Bortz 2005: 103) nicht unterschreiten.

Die Auswahl der Stichprobe für diese Studie erfolgte anhand der Verteilung der Bände des Lehrwerkes IHR UND WIR PLUS in den unterschiedlichen Lernklassen, wie die folgende Tabelle zeigt:

Lehrwerke	Klasse
IHR UND WIR PLUS 1	4eme und 2nde (Anfänger bzw. Spätanfänger)
IHR UND WIR PLUS 2	3eme und 1ere (Fortgeschrittene)
IHR UND WIR PLUS 3	Terminale (Abiturklasse)

Tab. 15: Einteilung der Lehrwerke nach Klassen

Die Merkmale der Grundgesamtheit werden hiermit abgebildet, da für die Untersuchung die Schulklassen, in denen Deutsch unterrichtet wird, relevant sind.

Bei der Wahl der Schulen wurde darauf geachtet, sowohl öffentliche Schulen, d. h. vom Staat geförderte Schulen, als auch Privatschulen einzubeziehen. Dazu sollten die Schulen repräsentativ für das ganze Land sein. Aus diesem Grund wurden sowohl Schulen im Süden des Landes als auch im Norden berücksichtigt. Alle Klassen (von der Quatrième bis zur Terminale) sollten auch am jeweiligen geografischen Ort befragt werden. Um möglichst differenzierte Daten zu erhalten, wurden in der gleichen Schule nicht zwei Klassen, die das gleiche Lehrwerk verwenden, befragt. Beispielsweise wurde für das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 1 in Cotonou eine Quatrième in einer öffentlichen Schule und eine Seconde in einer anderen öffentlichen Schule interviewt. Der Gedanke dabei ist, nicht nur differenzierte Daten zu erheben, sondern und vor allem schulspezifische Einflussaspekte wie Lehrende und Schulmotto bzw. Schulregel möglichst unterschiedlich zu berücksichtigen, damit die Daten nicht „monoton“ wirken.

Die Auswahl der Schulen hing von den Kontakten des Untersuchenden ab.

Insgesamt wurden für die Befragung drei öffentliche Schulen und zwei Privatschulen in Cotonou besucht. In Parakou im Norden des Landes wurden Deutschklassen drei öffentlicher Schulen und einer Privatschule besucht. Insgesamt konnten 202 Deutschlernende unabhängig von Klassen und Lehrwerksbänden befragt werden.

7.4.2 Datenerhebungsverfahren

In den Geistes- und Sozialwissenschaften werden grundsätzlich drei Formen von Datenerhebungsverfahren unterschieden: die Inhaltsanalyse, die Beobachtung und die Befragung.

Die Inhaltsanalyse bezeichnet jene Vorgehensweise,

mit der man aus jeder Art von Bedeutungsträgern durch systematische und objektive Identifizierung ihrer Elemente Schlüsse ziehen kann, die über das einzelne analysierte Dokument hinaus verallgemeinerbar sein sollen. (Kromrey 2006: 319)

Bedeutungsträger sind alltagsproduzierte Daten wie gesprochene Texte (z. B. Tonbandprotokoll), geschriebene Texte (z. B. Gesetztexte) oder auch nicht rein sprachliche

Materialien wie z. B. Filme, Gemälde oder Werbeplakate. Das Verfahren besteht – wie der Name es aussagt – darin, dass der Inhalt bestimmter sprachlicher Elemente systematisch erkannt und klassifiziert wird. Dieses nicht reaktive Verfahren³⁴ hat den Vorteil, leicht verfügbare Analysematerialien als Untersuchungsgegenstand zu haben. Dem Untersuchungsgegenstand gegenüber liegt eine große Unaufdringlichkeit vor.

Das zweite Erhebungsverfahren, die Beobachtung, besteht darin, aus naher Distanz soziale Prozesse zu registrieren und zu protokollieren. Soziale Prozesse bzw. Phänomene sind z. B. Verhaltensabläufe und sich während der Beobachtung verändernde Sachverhalte (ebd.: 346 ff.). Anders gesagt geht es bei der Beobachtung um die Aufzeichnung von Aktivitäten, die während des Zeitpunkts der Messung ablaufen. Dabei werden unterschiedliche Beobachtungsarten unterschieden (Döring/Bortz 2016: 323–355; Kromrey 2006: 348–350; Flick 2007: 282), u. a.:

- verdeckte und offene Beobachtung
- teilnehmende und nicht teilnehmende Beobachtung
- systematische und unsystematische Beobachtung
- Selbst- und Fremdbeobachtung
- natürliche und künstliche Beobachtung

Die Befragung als Datenerhebungsverfahren ist die am meisten angewandte Erhebungsmethode. Sie wird da eingesetzt, wo die Ermittlung von Wissen, Wertvorstellungen und Meinungen im Mittelpunkt steht (Möhring/Schlütz 2010: 14 ff.). Im Vergleich zur oben beschriebenen Methode der Beobachtung

fokussiert Befragung nicht auf die Geschehens- oder Verhaltensebene, sondern auf die Innensicht einzelner Individuen, die durch die unterschiedlichen Befragungsmethoden möglichst unverfälscht elizitiert werden soll. (Daase et al. 2014: 103)

Es werden zwei Formen der Befragung unterschieden: die schriftliche und die mündliche. Zur Letzteren zählen Interviews (face to face oder telefonisch). Hierbei ist das Einzelinterview von der Gruppendiskussion zu unterscheiden. Als schriftliche Befragungen werden Fragebogen (postalisch oder online) gekennzeichnet. In diesem Fall werden die Fragen in schriftlicher Form

³⁴Nicht-reaktive Verfahren unterscheiden sich von reaktiven Verfahren darin, dass die untersuchende Person keine Möglichkeit hat, eine Interaktion mit dem Untersuchungsgegenstand aufzubauen. Es wird also z. B. keine Reaktion seitens des/der Probanden erwartet. Nicht-reaktiv bedeutet auch, dass der Proband sich nicht dessen bewusst ist, dass er Gegenstand einer Untersuchung ist. Beispiele hierfür sind Verdeckte Beobachtungen, Spurenmessungen etc. (Benz 2010: 173ff).

vorgelegt und von den Untersuchungsteilnehmenden eigenständig beantwortet (Raab-Steiner/Benesch 2012: 46 ff.).

Zur Durchführung der vorliegenden quantitativen Untersuchung wurde die schriftliche Befragung als Erhebungsmethode gewählt. Sie eignet sich für das Forschungsvorhaben aus unterschiedlichen Gründen:

- Die Methode hat sich als eine der effektivsten empirischen Forschungsmethode etabliert.
- Die dieser quantitativen Untersuchung vorausgehende qualitative Analyse (7.4) beschäftigte sich bereits mit der Inhaltsanalyse als Methode zur Auswertung der durchgeführten Leitfadeninterviews.
- Die Beobachtungsmethode erwies sich als ungeeignet, da sie sich auf die Erschließung eines sich hinter einem Geschehen bzw. einem Verhalten (z. B. von Lehrenden und Lernenden) befindenden Inhalts konzentriert (Krumm 2001b: 1140 ff.).

Die oben genannten Faktoren waren für die Wahl der Befragung als Erhebungsmethode entscheidend. In einem weiteren Schritt ging es darum, das Erhebungsinstrument zu wählen. Wie oben angeführt, unterscheidet man zwischen der mündlichen und schriftlichen Befragung. Letztere wird in dieser Arbeit bevorzugt.

7.4.3 Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument für die vorliegende quantitativ angelegte Studie zu gesellschaftspolitischen Themen in dem Lehrwerk IHR UND WIR PLUS in Benin wurde eine schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens gewählt. Ein Fragebogen eignet sich aus folgenden Gründen gut für die Untersuchung:

- Der Untersucher wollte Deutschlernende möglichst ohne einen psychologischen Druck zu Wort kommen lassen. Viele Lernende erleben aufgrund fehlender Mittel und Materialien sowie schulbedingter Einflussfaktoren während des Lernens psychologische Belastungen (vgl. Mbia 2002: 132 ff.). Eine Interviewsituation würde diese Lage nur noch verschlechtern und unechte Daten liefern.
- Ein Fragebogen wirkt diskreter und anonymer als ein Interview.

7.4.3.1 Aufbau des Fragebogens

Das Erstellen eines Fragebogens soll gut durchdacht werden, denn wenn man eine zu den gestellten Fragen passende Antwort bekommen möchte, sollte nicht nur auf die inhaltliche Operationalisierung, sondern auch auf deren Vollständigkeit geachtet werden (Porst 2014:

17). Dabei sind folgende Faktoren zu beachten: Fragenformulierungen, Antwortkategorien, Skalenarten, Art der Fragen und Fragebogendesign (Titelseite, letzte Seite, Layout).

7.4.3.2 Fragenformulierung

Um Verständnisschwierigkeiten zu vermeiden und Einheitlichkeit zu gewährleisten, wurden die Fragen verständlich und kurz formuliert. Folgende Faustregeln bei der Formulierung der Fragen wurden bei der Erstellung der Fragebogen besonders berücksichtigt:

- Einfache Formulierung
 - Eindeutigkeit, einheitlicher Bezugsrahmen sowie Genauigkeitsgrad
 - Keine Überforderung der Befragten
 - Keine Suggestion
- (Kromrey 2006: 373 ff.)

Außerdem wurden Ich-Behauptungen als Formulierungsform bei dem zweiten Teil (gesellschaftspolitische Themen im Lehrwerk) bevorzugt. Diese Art von Selbstaussagen wurde gewählt, weil sie den Lernenden in Benin aufgrund des Curriculums schon seit der Grundschule bekannt ist. In der Tat werden Lernende im Rahmen der 1990 eingeführten Schulbildungsrichtlinien, der sogenannten *Nouveaux Programmes*, zur Lernautonomie gefördert. In diesem Sinne kommt es sehr oft zu Selbstevaluationen und Evaluation des bereits Erlernten. Solche Ich-Formulierungen werden dann eingesetzt. Anstatt von Fragen, die bedrängen und den Eindruck erwecken könnten, eine Antwort geben zu müssen, stören Ich-Formulierungen die Befragten in ihrem Gedankenfluss nicht, sodass sie ohne Mühe auf ihre Antworten kommen.

Der Fragebogen wurde auf Französisch verfasst. Die französische Sprache gilt als Amtssprache in Benin und wird Kindern bereits im Kindergarten beigebracht. Dies bedeutet, dass die an der Stichprobe Teilnehmenden diese Sprache gut beherrschen bzw. beherrschen sollten, um sich ausführlich darin auszudrücken. Außerdem wird ein Fragebogen auf Französisch zuverlässige Rückmeldungen ermöglichen. Auf diese Weise soll vermieden werden, dass die deutsche Sprache, weil sie noch nicht gut genug beherrscht wird, nicht motivierend erscheint und somit eine Hürde bildet. Dies erlaubt aber nicht, die Wortwahl bei der Formulierung der Fragen nicht am Niveau der Lernenden anzupassen.

7.4.3.3 Art der Fragen

In den Fragebogen wurden sowohl geschlossene als auch offene Fragen formuliert. Wie oben erklärt, wurden die Fragen als Behauptungen formuliert. Dazu sollten die Befragten ihre Antworten auf einer fünfstufigen Skala anordnen. Der Grund für die Wahl einer fünfstufigen

Skala liegt in der „Abstraktionsfähigkeit“ (Porst 2014: 87 ff.) der Probanden. Ebenso wird mit einer ungeraden Skala vermieden, dass die Befragten sich ausschließlich für oder gegen eine Aussage positionieren müssen. Schwankenden Befragten soll die Möglichkeit angeboten werden, ihre Meinung zu äußern. Zwecks Verständlichkeit und Genauigkeit der Antworten wurden die unterschiedlichen Skalen verbalisiert und ordinal von links (niedrigster Wert; negative Bewertung) nach rechts (höchster Wert; positive Bewertung) mit einer Mittelangabe geordnet.

1 = pas vrai ; 2 = pas tellement vrai ; 3 = en partie vrai ; 4 = un peu vrai ; 5 = vrai³⁵

Abb. 15: Antwortskalen im Fragebogen

7.4.3.4 Fragebogendesign

Aufgrund fehlender Forschungen zur Gesellschaftspolitik in regionalen Lehrwerken in Benin und somit im Unterricht besteht kein entsprechender Fragebogen, auf den sich diese Untersuchung stützen kann. Aus diesem Grund wurde ein zum Thema passender Fragebogen erstellt. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Schritte dazu erläutert.

Der für diese Studie eingesetzte Fragebogen umfasst drei Teile: die Titelseite, die allgemeinen Daten und die Einstellungen zu den gesellschaftspolitischen Themen im Lehrwerk³⁶.

7.4.3.4.1 Die Titelseite

Wie beim Journalismus, wo der Aufmacher bzw. die Schlagzeile den Leser anlocken soll, spielt ebenso bei dem Fragebogen die erste Seite eine wichtige Rolle. Der erste Blick darauf sollte den Untersuchungsteilnehmenden ausreichende Informationen über die Untersuchung geben: Titel der Untersuchung, Ziele der Untersuchung, Informationen über die untersuchende Person, Erklärung schwieriger Begriffe sowie Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens (Bedeutung von Vorgängen bzw. Ausfüllzeichen wie Kästchen und Kreisen).

Die Seite sollte so einfach gestaltet werden, dass die Untersuchungsteilnehmer keinen Schrecken bekommen, sondern dazu motiviert werden, den Fragebogen auszufüllen.

³⁵ Auf Deutsch entsprechen diese Verbalisierungen: 1 = Trifft nicht zu; 2 = Trifft kaum zu; 3 = Trifft mittel zu; 4 = Trifft ziemlich zu; 5 = Trifft zu

³⁶ Siehe Seite 61 im Anhang.

7.4.3.4.2 Allgemeine Daten

Unter dieser Sektion des Fragebogens werden sowohl soziobiografische Daten als auch Informationen rund um die Schule erhoben.

Folgende Informationen sind von Bedeutung:

- Geschlecht
- Alter
- Schulart (privat/öffentlich)
- Schulklasse
- Klasse, in der Deutsch zum ersten Mal gelernt wurde
- Land, in dem Deutsch zum ersten Mal gelernt wurde: Da es sich bei dem Untersuchungsgegenstand um ein regionales Lehrwerk handelt und weil die Klassen unterschiedlich heterogen sind, eignet sich diese Frage. Dadurch könnten länderspezifische Informationen gewonnen werden.
- Verwendetes Lehrwerk: Der Gegenstand der Befragung ist zwar das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS, aber dieser Punkt in dem Fragebogen würde Auskünfte darüber geben, ob Lehrende z. B. die Vorgängerversion verwenden. Außerdem ist es äußerst schwer, vor der Befragung die Klassen zu identifizieren, in denen dies der Fall ist. Verwenden Deutschlernende ein anderes Lehrwerk als IHR UND WIR PLUS, so werden die von ihnen gemachten Angaben über gesellschaftspolitische Themen bei der Interpretation der Daten nicht berücksichtigt, jedoch nur zur Feststellung der Situation festgehalten.
- Deutschunterrichtsstunden pro Woche: Regelmäßiger Deutschunterricht gibt die Möglichkeit, wirklich auf die Themen im Buch einzugehen und nicht nur Grammatik zu lernen.

7.4.3.4.3 Einstellungen zu den gesellschaftspolitischen Themen im Lehrwerk

In diesem Teil des Fragebogens werden die Einstellungen der Befragten zu den gesellschaftspolitischen Themen im Lehrwerk und im Unterricht erhoben. Meinungen werden zu folgenden Thematiken erfragt: Bezug der gesellschaftspolitischen Themen zur Lebenswelt der Lernenden, Authentizität der dargestellten gesellschaftspolitischen Texte und der Bilder, Verständlichkeitsgrad der Texte, Besprechung gesellschaftspolitischer Themen durch Lehrende, persönliche Betroffenheit bei der Bearbeitung gesellschaftspolitischer Texte, Motivation, sich nach der Bearbeitung gesellschaftspolitischer Themen sozial oder politisch zu engagieren, sowie Bereitschaft, nach der Bearbeitung gesellschaftspolitischer Themen das eigene Verhalten zu ändern.

Am Ende des Fragebogens hatten die Befragten die Möglichkeit, ihre Wünsche bezüglich jener Themen zu äußern, die sie gern in dem Lehrwerk sähen und somit im Unterricht behandeln möchten.

7.4.4 Durchführung der Untersuchung

Vor der Durchführung wurde der Fragebogen getestet. Der sogenannte Pretest diente dazu, Unstimmigkeiten zu korrigieren, rhetorische Wendungen zu ändern als auch die Attraktivität, den Schwierigkeitsgrad und die Eindrücke der Pre-Probanden zu erfassen. Er wurde mit 15 Lernenden an einer öffentlichen Schule durchgeführt. Danach wurden die Fragebogen endgültig bearbeitet.

Zur Durchführung der Untersuchung ist der Untersuchende an den Terminen, die mit den Lehrkräften vereinbart wurden, in die Schulen gefahren. Der erste Schritt bestand darin, sich mit den Lernenden über den Deutschunterricht im Allgemeinen zu unterhalten. Danach wurde das Thema Gesellschaftspolitik besprochen. Die Lernenden äußerten ihre Meinungen dazu, was sie darunter verstehen, wie sie gesellschaftspolitische Themen erleben. Dabei wurde nicht auf das Lehrwerk eingegangen. Dieser Schritt stellte auch einen guten und leichten Übergang zu den Fragebogen dar, die dann verteilt wurden. Eine Schülerin/ein Schüler wurde dann darum gebeten, die Titelseite laut vorzulesen. Dabei wurden Unklarheiten ausgeräumt. Schließlich wurden nur noch die Antwortskalen erklärt, um sicher zu gehen, dass alles verstanden wurde. Außerdem durften die Befragten die jeweiligen Lehrwerkbände durchblättern, um besser auf die Fragen antworten zu können.

Nachdem Lehrperson und Untersuchender sich in den Lehrerraum bzw. unter die Bäume zurückgezogen hatten, wurden die Lernenden allein gelassen, um ihr Urteil nicht zu beeinflussen. Die Klassensprecherin/der Klassensprecher war gebeten worden, die Bogen einzusammeln, nachdem alle die Bogen ausgefüllt hatten, und die Lehrperson und den Untersuchenden herbei zu holen. Im Klassenraum bedankte sich dieser bei den Lernenden für ihre Teilnahme und wünschte ihnen alles Gute für ihre Zukunft.

7.4.5 Aufbereitung der Daten

Die erhobenen Daten wurden mithilfe von SPSS 24/23/22 für Windows, einem System zur statistischen Analyse von Daten, verarbeitet. Um die Auswertung zu erleichtern, mussten einige

Variablen umcodiert bzw. neue Variablen aus den alten erstellt werden³⁷. Es handelt sich um die Variablen Alter, Land und Deutschunterrichtsstunde pro Woche.

Die Probanden hatten die Möglichkeit, ihr Alter anzugeben. Für die Analyse war es notwendig, die Variable Alter umzucodieren, um nicht nur die Vielzahl an Daten zu reduzieren, sondern auch, um eine Klassifizierung der Einstellungen in nachvollziehbaren Gruppen vorzunehmen. Aus diesen Gründen wurde die Variable „Alter“ in die Variable „Altersgruppen“ umcodiert. Die Einteilung der Altersangaben in Jahren in Gruppen erfolgte auf der Basis des vom Bildungssystem Benins vorgesehenen bzw. geplanten Alters für die jeweiligen Schulklassen. Das folgende Schema gibt einen Überblick darüber:

Schulniveau	Klasse	Alter
Sekundarstufe 2	Terminale	18
	1ère	17
	2nde	16
Sekundarstufe 1	3ème	15
	4ème	14
	5ème	13
	6ème	12
Grundschule	CM2	11
	CM1	10
	CE2	9
	CE1	8
	CP	7
	CI	6

Tab. 16: Vorgesehenes Alter für Schulklassen in Benin

Tabelle 16 kann entnommen werden, dass Schülerinnen und Schüler bei einer normalen Schulzeit in der 4ème 14 und in der 3ème 15 Jahre alt sind. In der 2nde und 1ère sind sie jeweils 16 und 17 Jahre alt. Mit der Volljährigkeit legen sie das Abitur in der Terminale ab. Diese

³⁷ Siehe Anhang: Seiten 74; 84; 94.

Einteilung stellt die Basis für die Bildung der Altersgruppe in der vorliegenden Untersuchung dar.

Die Befragten der Klassen 4ème und 2nde (IHR UND WIR PLUS 1) werden in den folgenden Gruppen mit der jeweiligen Codierung unterteilt: 0 = unter 14; 1 = 14 bis 16; 2 = über 16. Für das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 2 sieht die Altersverteilung der Befragten in den Klassen 3ème und 1ère wie folgt: 0 = unter 15; 1 = 15 bis 17; 2 = über 17. Letztlich erfolgt die Zuordnung in der Abiturklasse (IHR UND WIR PLUS 3) anhand dieses Musters: 0 = unter 18; 1 = 18 bis 20; 2 = über 20.

Die unter der Codennummer 1 untergebrachten Jahre sind jeweils das Anfangsalter und das Endalter für die Verwendung der einzelnen Bänder des Lehrwerks. Bei der Terminale wird nur das Anfangsalter berücksichtigt.

Bei den Gesamtergebnissen muss jedoch diese Aufteilung geändert werden, da es sich nicht mehr um einzelne Klassen handelt. So bildet das vorgesehene Alter für die Quatrième (vierzehn Jahre) die Basis für die Umcodierung. Folgt man einer Progression von drei Jahren so ergibt sich folgende Einteilung: 0 = unter 14; 1 = 14 bis 16; 2 = 17 bis 19; 3 = über 19.

Die Frage bezüglich des Landes, in dem Deutsch zum ersten Mal gelernt wurde, wird wie folgend operationalisiert: 1 = Benin; 2 = Andere.

Bezüglich der Deutschunterrichtsstunden pro Woche bilden die von den Lehrwerkautoren vorgeschlagenen drei Stunden pro Woche den Ausgangspunkt für die Umcodierung der Variable „Deutschunterrichtsstunden pro Woche“, da sich die Lehrpläne für das Fach Deutsch eher an der Lernprogression im Lehrwerk IHR UND WIR PUS orientieren. Mit drei Stunden sollten alle Einheiten der Lehrbücher in einem Schuljahr von sieben Monaten zu bearbeiten sein (Ndao et al. 2009: 10). Die Angaben der Befragten werden wie folgt umcodiert: 0 = weniger als drei Stunden; 1 = drei Stunden; 2 = mehr als drei Stunden.

Bei der letzten Frage des verwendeten Fragebogens sollten die Lernenden Aussagen bezüglich der von ihnen gewünschten gesellschaftspolitischen Themen im Deutschunterricht aufschreiben. Dabei handelt es sich um eine offene Frage ohne Antwortvorgaben. Die Auswertungsmethode soll also von den Vorgehensweisen unterschieden werden, die für geschlossene Fragen verwendet werden. Da es sich um keine numerischen Variablen handelt, müssen die Antworten zunächst zusammengefasst und codiert werden, bevor sie in SPSS ausgewertet werden können. Dafür wird die quantitative Inhaltsanalyse verwendet (Früh 2011). Die offenen Nennungen der Befragten wurden in einem ersten Schritt in einem Word-

Dokument verschriftet und gespeichert³⁸. Dabei fällt besonders auf – auch wenn dies nicht zum Thema dieser Dissertation gehört –, dass die Befragten in den öffentlichen Schulen in Rechtschreibung schlechter als ihre Mitschüler in den Privatschulen abschneiden. Als Beispiel sei hier das Wort „Deutschland“ erwähnt. Während fast alle Befragten in den öffentlichen Schulen „Allemangne“ oder „Allemeng“ schrieben, haben die meisten Befragten in den Privatschulen die richtige Form „Allemagne“ verwendet. Dies würde die Tatsache unterstreichen, dass Privatschulen in Benin besser als staatliche Schulen sind.

Bei der quantitativen Inhaltsanalyse spielt jedoch die Kategorienbildung eine wichtige Rolle. Sie erfolgt mit Berücksichtigung der Fragestellungen und Hypothesen der Untersuchung und sowohl theorie- als auch empiriegeleitet, d. h. aus den Daten selbst, gewonnen werden. Im Fall der theoriegeleiteten Kategorienbildung kann auf die Ergebnisse der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten qualitativen Analyse zurückgegriffen werden. Die Kategorien wurden zunächst auf Französisch gebildet und dann ins Deutsche übersetzt. Das bedeutet, dass die Antworten nicht ins Deutsche übersetzt wurden, um die Originalität der Daten nicht zu verlieren. Stichwörter, die als Kategorientitel erfasst wurden, können so leichter in der deutschen Sprache wiedergegeben werden.

Aus der qualitativen Analyse gehen zwei Kategorien hervor, die für alle drei Bände gelten: gesellschaftliches Engagement und Bildung. Dazu liefert eine Stichprobe der erhobenen quantitativen Daten weitere Kategorien, die im Folgenden anhand eines Wortfeldes definiert werden.

- Arbeit: Arbeit, Beruf
- Auswanderung: Auswanderung, Rassismus
- Bildung: Bildung, Bildungssysteme
- Familie: Polygamie, Familie, Haushalt
- Gesellschaftliches Engagement: gesellschaftliche Projekte, Engagement
- Gesundheit: Gesundheit, Krankheit, Hygiene, Medizin
- Gleichstellung: Frauenstelle, Emanzipation
- Good Governance: Korruption, Politik, Demokratie, Menschenrechte, Freiheit
- Sexismus: sexuelle Belästigung, Zwangsheirat
- Sexualität: Sexualität, Sex, ungewollte Schwangerschaften, Abtreibung
- Sport: Sport

³⁸ Siehe Anhang Seite 74, 85, 95.

- Umwelt: Umwelt, Umweltschutz
- Wirtschaft: Wirtschaft, Ökonomie, Landwirtschaft

Werden die Antworten für die Lehrwerkbände einzeln betrachtet, so sehen die Kategorien wie folgt aus:

Lehrwerk	Kategorien
IHR UND WIR PLUS 1	Bildung, Familie, Gesellschaftliches Engagement, Gesundheit, Gleichstellung, Good Governance, Sexismus, Sexualität, Sport, Umwelt, Wirtschaft
IHR UND WIR PLUS 2	Arbeit, Auswanderung, Bildung, Familie, Gesellschaftliches Engagement, Gesundheit, Gleichstellung, Good Governance, Sexismus, Sexualität, Sport, Umwelt, Wirtschaft
IHR UND WIR PLUS 3	Arbeit, Auswanderung, Bildung, Familie, Gesellschaftliches Engagement, Gesundheit, Gleichstellung, Good Governance, Sexismus, Sexualität, Sport, Umwelt, Wirtschaft

Tab. 17: Empiriegeleitete Kategorien zu den gewünschten Themen

Es ist darauf hinzuweisen, dass sich die Lernenden neben die oben genannten gesellschaftspolitischen weitere Themen wünschen.³⁹ Es handelt sich um: Musik, Tanz, Reise, Tiere, Leben, Tod, Geschichte, Essen, Trinken, Tourismus, Kultur, afrikanische Traditionen, Leben in Deutschland (Stadt und Land), Weisheit, Höflichkeit, Grammatik und Religion. Da diese Themen nicht zum Vorhaben dieser Arbeit passen, werden sie für weitere Forschungsvorhaben festgehalten.

Der nächste Schritt der quantitativen Analyse bestand darin, den gebildeten Kategorien die jeweiligen passenden offenen Antworten der Fragebogen zuzuordnen. Das erfolgt im Fall der vorliegenden Untersuchung in SPSS.

Die Interpretation der bei den Einstellungen getroffenen Angaben erfolgt mithilfe der Medianberechnung. Der Grund dafür ist die in dem Fragebogen enthaltene Antwortmöglichkeit „Trifft mittel zu“.

³⁹ Siehe Anhang Seite 74, 85, 95.

7.4.6 Ergebnisse der quantitativen Untersuchung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung in der Reihenfolge der Lehrwerkbände präsentiert. Danach wird ein gesamtes Ergebnis für das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS dargestellt. Bei den Darstellungen wird der Akzent auf stark auffallende Werte gelegt, damit ein klares und striktes Bild gewonnen werden kann. Darauf folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse. Da einige der Befragten angaben, dass sie mehr als einen Band des Lehrwerks verwenden, werden die Ergebnisse bei jedem Lehrwerk in zwei Schritte dargestellt. Zuerst werden alle Bogen und dann die tatsächlich für das jeweilige Lehrwerk gültigen Bogen präsentiert.

7.4.6.1 IHR UND WIR PLUS 1

7.4.6.1.1 Gesamtfälle

Bewertet wurden 74 Fragebogen. Darunter wurden 34 (45,9 %) von Jungen und 40 (54 %) von Mädchen ausgefüllt. Alle Befragte haben in Benin angefangen, Deutsch zu lernen. Eine Hälfte der Befragten (37) geht in die 4ème, die zweite Hälfte (37) in die Seconde. 6,7 % der Befragten (fünf Lernende) sind unter 14 Jahren alt, während 47,3 % zwischen 14 und 16 Jahren alt (35 Lernende) und 45,9 % über 16 Jahren alt sind (34 Lernende). Diese sind also Wiederholer oder sie haben die Schule spät angefangen.

Die Mehrheit der Befragten (79,7 %, 59 Lernende) hat den ersten Kontakt zur deutschen Sprache in der 4ème, 6,8 % haben diesen in der 3ème (fünf Lernende) und 13,5 % in der Seconde (zehn Lernende) aufgebaut. 13 (17,6 %) und 61 (82,4 %) Befragte besuchen jeweils eine Privatschule oder eine öffentliche Schule. Die Unterrichtsstunden pro Woche sind bei den meisten Befragten mehr als drei Stunden, also mehr als die von den Lehrwerkautoren vorgeschlagenen Stunden. Nur zwei Befragten gaben an, zwei Stunden pro Woche Deutschunterricht zu haben. Was die verwendeten Lehrwerke anbelangt, so gaben alle Befragten an, IHR UND WIR PLUS 1 als Lehrwerk zu benutzen. Allerdings verwenden drei Lernende (4,1 %) zusätzlich die Vorgängerversion IHR UND WIR, während 13 (17,6 %) IHR UND WIR PLUS 2 haben.

7.4.6.1.2 Gefilterte Fälle

Wird ein Filter gesetzt, um die tatsächliche Anzahl von Lernenden zu bestimmen, die das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 1 verwenden, so ist das Ergebnis 58 (78,38 % aller Befragten).

Deren Daten werden im Folgenden dargestellt. Die Angaben der anderen 16 Befragten werden, wie gesagt, nicht berücksichtigt.

Von den 58 Deutschlernenden, die das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 1 verwenden, sind 25 (43,1 %) Jungen und 33 (56,9 %) Mädchen. Unter 14 Jahren sind 5 (8,6 %) Befragte, 28 (48,28 %) sind zwischen 14 und 16, während 25 (43,1 %) über 16 Jahren alt sind. Die 16 nicht berücksichtigten Deutschlernenden besuchen alle eine öffentliche Schule, sodass die Zahl der verbleibenden Befragten in einer öffentlichen Schule auf 45 (77,6 %) gesunken ist, während sich die Anzahl in einer Privatschule nicht verändert hat. 36 (62,1 %) von den 58 restlichen Befragten befinden sich in der Quatrième und 22 (37,9 %) in der Seconde. Lediglich zwei Befragte (3,4 %) haben weniger als drei Unterrichtsstunden pro Woche.

Die Einstellungen der Befragten zu den im Lehrwerk behandelten gesellschaftspolitischen Themen sind unterschiedlich. Die Medianberechnung berücksichtigend gab mehr als die Hälfte der Befragten an, dass die Themen einen Bezug zu ihrer Lebenswelt haben (Medianwert liegt bei 5), während die meisten sich persönlich angesprochen fühlen (Medianwert liegt bei 4). Die Mediane für die Authentizität der Texte und Bilder liegen jeweils bei 5. Das bedeutet, dass die Texte und Bilder zu den gesellschaftspolitischen Themen im Lehrwerk authentische Situationen widerspiegeln. Der Median von 4 bei der Verständlichkeit der Texte weist darauf hin, dass die Texte ziemlich gut verstanden werden. Die Hälfte der Befragten ist mit den Bildern vertraut, während die andere Hälfte das Gegenteil behauptet (Median liegt bei 3). Der Median bei der Frage, ob die Lernenden die Bilder mögen, liegt bei 5 und bedeutet, dass sie die Bilder toll finden.

Dass die Lehrenden über gesellschaftspolitische Themen relativ häufig sprechen, weist der Median mit einem Wert von 4 auf. Außerdem trifft es zu, dass Lehrende neue Wörter in Bezug auf gesellschaftliche Themen erklären. Das beweist der Medianwert 5. Beim sozialen Engagement (Mitmachen in einem Projekt oder eines gründen) sind die Befragten gespalten. Eine Hälfte würde sich sozial engagieren, während die andere sich nicht traut, wie die Medianwerte 3 zeigen. Kaum Engagement gibt es für die Politik sowohl beim Mitmachen in einem Projekt als auch beim Gründen eines Projektes (Mediane liegen bei 2). Das Interesse am Deutschkurs ist sehr hoch, wie der Medianwert 5 zeigt, und die gesellschaftspolitischen Themen finden die Befragten interessant (Medianwert liegt bei 5). Schließlich würden sie ihr Verhalten nach der Bearbeitung eines gesellschaftspolitischen Themas ändern (Medianwert bei 5).

Nachdem die Befragten ihre Einstellungen zu den Themen im Lehrwerk angegeben hatten, konnten sie ihre Wünsche bezüglich weiterer bzw. fehlender Thematiken äußern.

Die Themen „Bildung“ (37,8 %) und „Good Governance“ (29,7 %) sind für die Befragten von großem Interesse. Danach kommen die Themen „Umwelt“ (24,3 %), „Sexualität“ und „Sport“ mit jeweils 21,6 % der Fälle. 16,2 % der Befragten hätten wirtschaftliche Themen in dem Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 1 gern gesehen. Das Thema „Familie“ ist für 13,5 % der Befragten von Bedeutung. Die Themen „Wirtschaft“ (16,2 %), „Gesundheit“ (10,8 %), „Gesellschaftliches Engagement“ (8,1 %), „Gleichstellung“ (5,4 %) und „Sexismus“ (5,4 %) wurden auch erwähnt.

7.4.6.1.3 Fazit IHR UND WIR PLUS 1

Angesichts der oben dargestellten Ergebnisse kann behauptet werden, dass die gesellschaftspolitischen Themen im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 1 von den Befragten gut empfunden werden. Allerdings regen sie nicht zur Selbstreflexion oder zum gesellschaftspolitischen Engagement in der eigenen Gesellschaft an. Des Weiteren interessieren sich die Lernenden der Klassen Quatrième und Seconde mehr für Themen wie Bildung, Umwelt, Sexualität Sport und gute Regierungsführung.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 2 präsentiert.

7.4.6.2 IHR UND WIR PLUS 2

7.4.6.2.1 Gesamtfälle

Von den 92 erhaltenen und ausgewerteten Bogen für IHR UND WIR PLUS 2 sind 49 (53,3 %) von Lernenden in der Troisième und 43 (46,7 %) von Lernenden in der Première ausgefüllt worden. 41,3% (38) der Befragten sind Mädchen und 58,7 % (54) Jungen. Die meisten Befragten (50; 54,3 %) sind über 17 Jahre alt; zwischen 15 und 17 Jahren alt sind 31 (33,7 %) Befragte; schließlich sind 11 (11,9 %) unter 15 Jahre alt. Alle Befragten haben mehr als drei Stunden Deutschunterricht pro Woche. 87 % (80) der Befragten besuchen eine öffentliche Schule, während 13 % (12) in eine Privatschule gehen. 75 % (69) der Befragten haben Deutsch in der Anfangsklasse Quatrième begonnen 13 % (12) in der Seconde und 6,5% (sechs) in der Première; lediglich 5,4% (fünf) haben in der Troisième angefangen, Deutsch zu lernen.

Bezüglich der verwendeten Lehrwerke gibt es auch hier unterschiedliche Antworten: 91 % (87) der Befragten gaben an, mit dem vorgesehenen Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 2 Deutsch zu lernen. 5,3 % (fünf) benutzen noch den alten Band IHR UND WIR 2, während ein (1,1 %) Befragter sogar IHR UND WIR PLUS 1 als Lehrwerk hat. Dies zeigt, dass es auch in der Première Spätanfänger gibt. Einzig eine Person (1,1 %) lernt mit dem Lehrwerk für

Fortgeschrittene IHR UND WIR PLUS 3, während ebenso eine Person (1,1 %) mit dem Lehrwerk IHR UND WIR 3 arbeitet.

7.4.6.2.2 Gefilterte Fälle

Um ein unverzerrtes Bild der Einstellungen zu gesellschaftspolitischen Themen bezüglich des Lehrwerks IHR UND WIR PLUS 2 zu gewinnen, werden nur jene Fälle zu den Einstellungen und Wünsche dargestellt, die lediglich von Lernenden ausgefüllt worden sind, die das Lehrwerk verwenden. Der Einsatz eines Filters ergibt 85 (92,3 % der Gesamtfälle) Fälle, deren Einstellungen im Folgenden dargestellt wird.

Unter den 85 Befragten, die nur das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 2 verwenden, befinden sich 50 (58,8 %) Jungen und 35 (41,2 %) Mädchen. 11 (12,9 %) sind unter 15 Jahren alt, 31 (36,4 %) zwischen 15 und 17 und 43 (50,5 %) über 17 Jahre. 73 (85,9 %) der Befragten sind in einer öffentlichen Schule, während 12 (14,1 %) eine Privatschule besuchen. Die Anzahl der Lernenden in der Troisième hat sich nicht geändert. Währenddessen sinkt die Zahl der Lernenden in der Première auf 36 (42,4 %). Von den 58 Befragten, die das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 2 verwenden, haben 78 % (67) in der Quatrième angefangen, Deutsch zu lernen, 11,8 % (zehn) in der Seconde, 5,9 % (fünf) in der Troisième sowie 3,5 % (drei) in der Première. Welche Einstellungen die Befragten zu den gesellschaftspolitischen Themen im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 2 haben, wird im Folgenden dargestellt.

Die in dem Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 2 behandelten gesellschaftspolitischen Themen haben kaum Bezug zum Leben der Befragten, wie der Medianwert 2 zeigt. Ob die Texte und Bilder authentische Situationen widerspiegeln, kann nicht beurteilt werden, da die Meinungen gespalten sind. Die Medianwerte dabei liegen bei 3 und bedeuten, dass eine Hälfte der Befragten in den Texten und Bildern Authentizität sieht, die andere Hälfte aber nicht. Die Texte sind kaum verständlich, die Bilder nicht toll und den Befragten nicht vertraut (alle drei Medianwerte liegen bei 2). Allerdings wird deutlich, dass die Lehrenden die Themen besprechen und neue Wörter erklären, wie der Medianwert 4 bei beiden Aussagen verdeutlicht. Gar nicht durch die gesellschaftspolitischen Themen angesprochen fühlen sich die Deutschlernenden, die das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 2 verwenden, denn der Median liegt bei 1. Ein Sozialengagement ist kaum (Mediane bei 2) und ein politisches Engagement gar nicht denkbar (Mediane bei 1). Das Interesse am Deutschkurs ist dementsprechend kaum existent (Median bei 2). Die Meinungen sind gespalten, was die Attraktivität der Themen und die Verhaltensänderung angeht. Beide Mediane liegen bei 3, d. h., dass die eine Hälfte die Themen interessant findet und ihr Verhalten ändern könnte, die andere Hälfte aber nicht.

Die gewünschten Themen betreffend wurden „Good Governance“, „Sexualität“ und „Sport“ jeweils 25-mal (39,7 %), 23-mal (36,5 %) und 14-mal (22,2 %) erwähnt. Das Thema „Arbeit“ erwähnten 14,3 % (neun) der Befragten, während 12,7 % (acht) gern „Familie“ als Thema hätten. Das zweite neu erwähnte Thema im Vergleich zu IHR UND WIR PLUS 1 ist „Auswanderung“ (11,1 %; sieben Befragten). Die gleichen Prozente erreichten „Bildung“ und „Umwelt“. Am wenigsten erwähnt wurde das Thema „Gesellschaftliches Engagement“ (1,6 %).

7.4.6.2.3 Fazit IHR UND WIR PLUS 2

Die Einstellungen der Lernenden zu den gesellschaftspolitischen Themen im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 2 sind in ihrer Mehrheit negativ. Allein die Handlungen seitens der Lehrenden wurden gut empfunden. Die befragten Lernenden interessieren sich am meisten für Themen der guten Regierungsführung, der Sexualität sowie für Sport.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zum Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 3 dargestellt.

7.4.6.3 IHR UND WIR PLUS 3

7.4.6.3.1 Gesamtfälle

Von allen im Rahmen der quantitativen Untersuchung erhaltenen Bogen bilden die Bogen für das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 3 die kleinste Anzahl, da die Zahl der Deutschlernenden in den höheren Klassen geringer ist. Es wurden 36 Bogen ausgewertet. Die meistens der Befragten (15; 41,6 %) sind zwischen 18 und 20 Jahren alt, neun (25,1 %) sind unter 18 und 12 (33,3 %) über 20 Jahre alt. 22 (61,1 %) der Befragten sind Jungen, während 14 (38,9 %) junge Frauen sind. Eine Privatschule besuchen 20 (55,6 %) Befragte, 16 (44,4 %) hingegen eine öffentliche Schule. Sehr unterschiedlich sind die Angaben zum Deutschlernbeginn.

Die Mehrheit der Befragten (22; 61,1 %) hat in der Quatrième angefangen, Deutsch zu lernen, sechs haben (16,7 %) in der Seconde, vier (11,1 %) in der Troisième und jeweils zwei (5,6 %) in der Première und Terminale begonnen. 89,5% (34) der Befragten lernen mit dem Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 3. Dazu verwenden jeweils zwei (5,3 %) Befragte die Bände 1 und 2 des Lehrwerks. Diese zwei Bogen werden also nicht weiter berücksichtigt. Pro Woche lernen 35 (97,2 %) Befragte mehr als drei Stunden Deutsch, während lediglich eine Person weniger als drei Stunden Deutschunterricht hat.

7.4.6.3.2 Gefilterte Fälle

Nachdem ein Filter eingesetzt wurde, blieben 34 Fälle übrig, die lediglich das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 3 verwenden. Dabei gibt es keine großartigen Unterschiede zu den gesamten Daten für das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 3, da lediglich zwei Fälle nicht berücksichtigt wurden. Von den 34 Fällen sind 14 (41,1 %) zwischen 18 und 20 Jahre alt, 11 (32,3 %) über 20 und neun (26,4 %) unter 18. Es sind nun 21 (61,7 %) Jungen und 13 (38,3 %) junge Frauen. Alle 34 haben mehr als drei Unterrichtsstunden pro Woche. Eine öffentliche Schule besuchen 15 (44,1 %) der Befragten, während 19 (55,9 %) eine Privatschule besuchen.

Statistiken zu den gesellschaftspolitischen Themen im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 3 werden nun dargestellt.

In der Skala zum Bezug der Themen zur eigenen Lebenswelt liegt der Median bei 5, was bedeutet, dass die im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 3 behandelten Themen einen Bezug zur Lebenswelt der Befragten haben. Ebenso bei 5 liegen die Mediane zur Authentizität der Texte und Bilder, wodurch diese reale Lebenssituationen widerspiegeln. Der Median für die Verständlichkeit der Texte liegt bei 3 und bedeutet ein unentschiedenes Verhalten bei den Befragten. Die Items 13 bis 18 (Vertrautheit der Bilder, tolle Bilder, Besprechung durch Lehrende, Erklärung neuer Wörter, persönliche Betroffenheit, soziales Engagement) im Fragebogen weisen Mediane im Wert von 5 auf. Das bedeutet, dass eine sehr positive Meinung zu den aufgelisteten Items besteht. Sich politisch engagieren wollen die Befragten kaum (Median bei 2) und ein politisches Projekt gründen schon gar nicht (Median bei 1). Kaum besteht ebenso der Wille, ein soziales Projekt zu gründen, wie der Medianwert 2 zeigt. Die Themen finden die Probanden interessant, was das Interesse am Deutschunterricht steigt (beide Mediane bei 5). Ziemlich wahrscheinlich liegt die Möglichkeit, das eigene Verhalten zu ändern (Median bei 4). Die Wünsche der Befragten bezüglich der Themen, die im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS behandelt werden sollten, sind im Folgenden dargestellt.

Bei den gewünschten Themen liegt hier nochmals „Good Governance“ mit 81,8 % (27 Erwähnungen) vorne, gefolgt von „Sexualität“ und „Auswanderung“ mit jeweils 57,6 % (19 Erwähnungen) und 45,5 % (15 Erwähnungen). Für 33,3 % (11 Erwähnungen) der Befragten ist „Familie“ zu thematisieren. Das Thema „Wirtschaft“ hätten 30,3 % (zehn Erwähnungen) der Befragten gern in den Lehrwerken. 24,2 % (acht Erwähnungen) der Befragten wünschen sich Themen rund um die Gesundheit und das gesellschaftliche Engagement. Die Themen „Gleichstellung“ und „Umwelt“ wurden achtmal von 21,2 % der Befragten erwähnt. 12,1 % (vier Erwähnungen) der Befragten würden gern das Thema „Arbeit“ behandeln. „Sexismus“ ist

für 6,1 % (zwei Erwähnungen) der Befragten ein wichtiges Thema. Schließlich wurde das Thema „Bildung“ nur einmal erwähnt (3 % der Fälle).

7.4.6.3.3 Fazit IHR UND WIR PLUS 3

Die Auswertung der Daten liefert eine gute Akzeptanz des Lehrwerks IHR UND WIR PLUS 3. Ist die Motivation, sich sozial zu engagieren, angeboten, so fühlen sich auch viele angesprochen und angeregt. Nicht motiviert fühlen sich die Befragten bezüglich des politischen Engagements. Sehr wichtige Themen für die Deutschlernenden der Klasse Terminale sind Themen bezüglich der guten Regierungsführung und der Auswanderung sowie der Sexualität. Nun werden die Gesamtergebnisse der Untersuchung dargestellt.

7.4.6.4 Gesamtergebnisse der quantitativen Untersuchung

Nachfolgend werden die Ergebnisse in ihrer Gesamtheit unabhängig von Klasse und Lehrwerk dargestellt.

7.4.6.4.1 Alle Fälle

Bei den Gesamtergebnissen werden die Angaben aller Befragten unabhängig vom Lehrwerk und von der Klasse präsentiert. Wie bereits gesagt, wurden 202 Deutschlernenden befragt. Die Ermittlung eines gesamten Bildes der Befragung ist insofern wichtig, als dabei Aufschlüsse für das gesamte Konzept des Lehrwerks IHR UND WIR PLUS erarbeitet werden können.

Von den 202 Befragten sind 110 (54,4 %) Jungen und 92 (45,5 %) Mädchen. Die meisten (81; 40,1 %) sind über 19 Jahre alt, 75 (37,1 %) zwischen 14 und 16 Jahren alt, 39 (19,3 %) zwischen 17 und 19 Jahren alt und lediglich 7 (3,4 %) sind unter 14. Eine öffentliche Schule besuchen 77,7 % (157 Lernende) der Befragten und 22,3 % (45 Lernende) eine Privatschule. Statistiken für die Klassen, in denen sich die Befragten zur Zeit der Befragung befinden, zeigen, dass diese den in den Darstellungen der jeweiligen Statistiken oben präsentierten Zahlen entsprechen: Quatrième und Seconde: 37 Befragte (36,6 %); Troisième: 49, Première: 43 (45,6 %); Terminale: 36 (17,8 %). Unterrichtet werden 98,5 % (199 Lernende) der Untersuchungsteilnehmer mehr als drei Stunden pro Woche, dagegen haben 1,5 % (drei Lernende) weniger als drei Stunden Deutschunterricht haben. Das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 2 wird von 50,5 % (102 Lernende) der Befragten verwendet, 38,1 % (77 Lernende) nutzen IHR UND WIR PLUS 1. 17,3 % (35 Befragte) verwenden das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 3. Die Vorgängerversionen dieser Lehrwerke werden ebenfalls genutzt. So lernen 2,5 % (fünf Lernende) der Befragten mit dem Lehrwerk IHR UND WIR 2 und 1,5 % (drei Lernende) mit IHR UND WIR 1 sowie 0,5 % (eine Person) mit IHR UND WIR 3. Die

Quatrième ist für 74,3 % (150 Lernende) der Befragten die Klasse, in der sie angefangen haben, Deutsch zu lernen. Für 13,9 % (28 Lernende) ist es die Seconde. 6,9 % (14 Lernende) begannen in der Troisième, Deutsch zu lernen, 4 % (acht Befragten) in der Première und 1 % (zwei Befragten) in der Terminale.

Bei der Präsentation der Gesamtergebnisse wird ebenso darauf geachtet, die tatsächliche Anzahl von Lernenden, die ausschließlich die Lehrwerke IHR UND WIR PLUS nutzen, zu berücksichtigen.

7.4.6.4.2 Gefilterte Fälle

Die Anzahl der bei der Bewertung der Einstellungen sowie der Wünsche beachteten Bogen liegt bei 177 Fällen. Darunter sind 96 (54,2 %) Jungen und 81 (45,8 %) Mädchen. Das Alter variiert von „unter 14“ (sieben Befragte; 3,9 %) bis „über 19“ (70 Befragte; 39,5 %). In der Mitte liegen die Altersgruppen „14 bis 16“ (68 Befragte; 38,4 %) und „17 bis 19“ (32 Befragte; 18,08 %). Zu beachten sind die Anzahl und das Alter von Jungen, die im Durchschnitt höher liegen als die der Mädchen. Es zeigt sich, dass Schule immer noch männerdominiert ist und die Einschulung der Mädchen noch nicht umfassend erfolgt.

Die Mehrheit der Probanden (48 %; 85 Befragte) verwenden das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 2 zum Deutschlernen. Sie befinden sich also in den Klassen Troisième und Première. Das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 1 wird von 33 % (58 Lernenden) der Befragten benutzt und 19 % (34 Lernende) der Befragten lernen mit dem Lehrwerk IHR UND WIR PLUS 3.

Nach Berechnung der Medianwerte für die Gesamtergebnisse lassen sich folgende Feststellungen treffen. Für 50 % der Deutschlernenden, die mit dem Lehrwerk IHR UND WIR PLUS lernen, haben die gesellschaftspolitischen Themen im Lehrwerk keinen Bezug zu ihrer Lebenswelt, während die andere Hälfte einen Bezug dazu findet (Median bei 3). Bei den Items zur Authentizität der Texte und Bilder liegt der Median jeweils bei 4 und 5, was bedeutet, dass die Texte die Realität ziemlich gut wiedergeben, während die Bilder dies gut tun. 50 % der Befragten verstehen die Texte gut, während die andere Hälfte der Befragten sie nicht versteht (Median bei 3). Mit den Bilderinhalten sind die Befragten kaum vertraut, sodass der Median bei 2 liegt. Trotzdem finden sie die Bilder toll (Median bei 5). Sind die Texte schwer zu verstehen, trifft aber die Aussage „Meine Lehrerin/mein Lehrer erklärt mir die neuen Wörter“ zu (Median bei 5). Ziemlich häufig besprechen die Lehrenden gesellschaftspolitische Themen im Deutschkurs (Median bei 4). Der Median bei dem Item „Persönliche Betroffenheit“ liegt bei 3 und deutet darauf hin, dass die Befragten in zwei Hälften geteilt sind: Die eine fühlt sich mit

den gesellschaftspolitischen Themen persönlich angesprochen, die andere nicht. In einem sozialen Projekt mitzumachen oder eines zu gründen, trauen sich die Befragten kaum (Median jeweils bei 2). Die Mediane beim politischen Engagement liegen jeweils bei 1, was bedeutet, dass die Befragten keine Motivation zum politischen Engagement zeigen. Die Befragten sind ziemlich an dem Deutschkurs interessiert (Median bei 4) und finden die Themen ziemlich interessant (Median bei 4). Dass sie ziemlich bereit sind, ihr Verhalten zu ändern, zeigt der Median, der bei 4 liegt.

Bezüglich der gewünschten Themen so liegt das Thema „Sexualität“ mit 31,6 % (42 Erwähnungen) vorne. Danach kommt das Thema „Good-Governance“ mit 27,8 % (37 Erwähnungen) gefolgt von „Gleichstellung“ (25,6 %; 34 Erwähnungen). Das Thema „Sexismus“ ist für 24,8 % (33 Erwähnungen) der Befragten von Bedeutung. 23 Erwähnungen bekam das Thema „Familie“ und bildet somit 17,3 % der Fälle. Gleiche Werte erhielten die Themen „Arbeit“ und „Auswanderung“ mit jeweils 20,3 % (23 Erwähnungen). Das Thema „Gesundheit“ hätten 16,5 % (22 Erwähnungen) der Befragten gern in dem Lehrwerk. Für 15 % der Befragte ist das Thema „Umwelt“ (20 Erwähnungen) von Bedeutung. Wirtschaftliche Themen sind für 10,5 % (14 Erwähnungen) in den Lehrwerken zu behandeln. Zum Schluss kamen die Themen „Bildung“ und „Gesellschaftliches Engagement“ 8,3 % mit jeweils 11 Erwähnungen.

7.4.6.4.3 Fazit Gesamtergebnisse IHR UND WIR PLUS

Die Gesamtergebnisse der Untersuchung zeigen ein gemischtes Bild bezüglich der Einstellungen zum Lehrwerk IHR UND WIR PLUS. Das Verhältnis der Lernenden zu den in den Bänden des Lehrwerks behandelten Themen ist relativ gut. Zu bedauern ist allerdings die Motivation zum gesellschaftspolitischen Engagement. Die am meisten erwähnten Themen für das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS sind „Sexualität“, „Good Governance“, „Gleichstellung“, „Sexismus“, „Arbeit“ und „Auswanderung“.

7.5 Die Diskursanalyse

Der vierte Teil der empirischen Untersuchung widmet sich der diskursiven Analyse des Themas „Bildung“ in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in Benin.

Im Folgenden wird zunächst das Erkenntnisinteresse der Diskursanalyse offengelegt. Da sich die Analyse auf die diskursive Konstruktion gesellschaftspolitischer Themen bezieht, soll in einem zweiten Schritt der Begriff „Diskurs“ definiert werden. Sodann findet die Beschreibung der zur Diskursanalyse verwendeten Methode statt. Schließlich erfolgt eine Zusammenfassung der Analyse.

7.5.1 Erkenntnisinteresse

Die Fragestellungen, denen in der folgenden Untersuchung nachgegangen wird, lauten wie in 7.1 erwähnt: Wie werden gesellschaftspolitische Themen in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in Benin dargestellt? Sind thematisch relevante Unterschiede qualitativer und/oder quantitativer Natur festzustellen? Inwiefern helfen die Darstellungsweisen den Lernenden, eine kritische Reflexion über diese Themen durchzuführen? Die Frage nach der Darstellung ist von besonderer Bedeutung, da die Aufklärungsfunktion von Lehrwerken nicht mehr zu beweisen ist (vgl. Höhne et al. 2005: 26). Das Medium Lehrwerk wird hier „als ein Medium des öffentlichen Diskurses [...], in denen ausgehandelt wird, wie die soziale Wirklichkeit zu sehen und über sie zu reden ist“ (ebd.: 9), verstanden.

Die folgende Diskursanalyse ist insofern relevant, als sie auf diachronische Weise erfolgt, d. h., es werden auch Lehrwerke berücksichtigt, die nicht mehr verwendet werden. Diese Vorgehensweise wird Hinweise darüber liefern, ob es thematische Veränderungen gab und/oder gibt. Des Weiteren wird in die didaktischen Methoden der Lehrwerkerstellung geblickt. Diese Art von Untersuchung, die fünfunddreißig Jahre abdeckt, wird hier in diesem Umfang zum ersten Mal unternommen. Aus diesem Grund ist sie von großer Bedeutung für die regionale Lehrwerkerstellung im Bereich des Sprachlernens im Allgemeinen und für das Deutschlernen im Besonderen. Von der Annahme ausgehend, dass das Erlernen einer Sprache nicht neutral – im Sinne von nicht nur in Bezug auf das Vermitteln grammatischer Strukturen – erfolgen kann und soll, werden Relationen zwischen gesellschaftspolitischen Repräsentationen und deren Darstellungsweisen in den Lehrwerken gestellt.

In der vorliegenden Diskursanalyse werden die Lehrwerke YAO LERNT DEUTSCH, IHR UND WIR sowie IHR UND WIR PLUS untersucht. Letzteres wird seit 2009 für den

Deutschunterricht in Benin verwendet. Entsprechend der Definition eines Lehrwerks, die in 5.1 gehandelt wurde, nach der ein Lehrwerk sich von einem Lehrbuch durch seinen mehrteiligen Aufbau bzw. Lehrwerkteile unterscheidet, besteht das Lehrwerkkorpus für die vorliegende Untersuchung aus Textbüchern (auch Kursbüchern), Arbeitsheften (auch Arbeitsbüchern) sowie Lehrerhandreichungen. Audio-CDs bzw. Kassetten werden, soweit sie vorhanden sind und Inhalte zum Thema beitragen, in der Analyse berücksichtigt. Die anderen Lehrwerkteile wie Glossare und Kopiervorlagen werden aufgrund ihres fakultativen Charakters in der Analyse nicht berücksichtigt.

Da die untersuchten Lehrwerke auch für den Deutschunterricht in neun anderen frankofonen Ländern südlich der Sahara verwendet werden, gelten die Ergebnisse der Analyse nicht nur für Benin, sondern können als Beitrag zur Entwicklung der Lehrwerke für die gesamte Region dienen. Es gilt aber, zunächst den Begriff „Diskurs“ zu definieren.

7.5.2 Gegenstand der vorliegenden Diskursanalyse

Der Gegenstand der Analyse wird sich auf den Bildungsdiskurs einschränken. Wie in 7.2.3 und 7.2.4 dargestellt, hat dieses Thema die höchste Priorität in den Ländern der westafrikanischen Region. Des Weiteren gehört es zu den in den Lehrwerken am meisten behandelten Bereichen. Es gibt kein anderes Thema, worüber so intensiv gesprochen, diskutiert und debattiert wird wie über Bildung. Dies liegt auch darin, dass dem Begriff „Bildung“ keine genauere Bedeutung bzw. Definition zugeordnet wird. Für Büchner (2003:7) ist Bildung „im traditionellen Sinne (...) als die erarbeitende und aneignende Auseinandersetzung mit der Welt schlechthin und Inbegriff der Selbstverwirklichung des Menschlichen im Menschen“ zu verstehen. Diese Auseinandersetzung soll die Emanzipation und die Selbstentfaltung des Individuums ermöglichen. Häufig wird aber im alltäglichen Leben Bildung nur im Zusammenhang mit Bildungsabschlüssen und -titeln gleichgesetzt. Anders gesagt soll Bildung ausschließlich im institutionalisierten Bereich stattfinden. Um dieser Verkürzung des Begriffs „Bildung“ entgegenzutreten, werden drei Arten von Bildung unterschieden: formale Bildung, nonformale Bildung und informelle Bildung (Rohlf's 2011: 35 ff.). Die formale Bildung ist jene, die vom Staat kontrolliert wird und in staatlichen oder unter Aufsicht des Staates in privat geschaffenen Institutionen stattfindet (Schulen, Hochschulen, Berufsschulen). Bildung kann aber auch in nonformalen, d. h. nicht staatlichen Institutionen stattfinden, z. B. in Verbänden, Vereinen, Nachhilfeangeboten etc. Ein weiteres nicht unerhebliches Unterscheidungsmerkmal zwischen formaler und nonformaler Bildung ist, dass die Teilnahme an den Angeboten letzterer Institutionen nicht verpflichtend ist. Unter informeller Bildung wird jenes Lernen verstanden,

das „von den individuellen Interessen der Akteure aus gesteuert ist. Es ist meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt“ (Rauschenbach 2004: 29). Eine solche Form von Bildung hat also keine eigene Strukturierung. Sie orientiert sich eher an gegebenen Anlässen und kann überall stattfinden, wo das Individuum steht (Alltag, Arbeit, Freizeit, Nachbarschaft etc.), sowohl in formalen als auch nonformalen Institutionen, nur nicht strukturgebunden, sondern eher „in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig)“ (Overwien 2005: 346).

Der Bildungsdiskurs wird anhand des folgenden semantischen Feldes untersucht:

Diskurs	Semantisches Feld
Bildungsdiskurs	Bildung, Schule, Universität, Studium, studieren, Schulsystem, Schultag, Schüler, Fach, Schulmodell, Hochschule, Dozent, Lieblingsfach, Fächer, Lehrer, Lehrerin, Buch, Bücher, Stundenplan, lernen, Klasse, Hausaufgaben, Unterricht, Lehre etc.

Tab. 18: Semantisches Feld des Themas „Bildung“

Die in der Tabelle 18 gelisteten Wörter dienen der Orientierung im Inhaltsverzeichnis sowie auf den Seiten jedes Lehrwerkes. Die Liste ist aber nicht vollständig. Sowohl explizite als auch implizite Thematisierungen werden hier bevorzugt. Dies bedeutet: Wenn mithilfe des semantischen Feldes klargelegt werden kann (z. B. Titel einer Lektion oder eines Teils der Lektion), dass das Thema behandelt wird, so gilt es als existent. Taucht jedoch ein Wort aus der obigen Liste oder ein anderes in Bezug auf den gesuchten Diskurs an einer anderen Stelle im Buch auf, so wird in der Lektion oder an der genannten Stelle nachgeschaut, ob es im Rahmen einer impliziten Thematisierung oder einer Subsumtion erscheint.

7.5.3 Lehrwerkanalyse

Im Folgenden wird der Diskurs über Bildung untersucht, wie sie in den oben dargestellten Lehrwerken implizit oder explizit behandelt wird.

7.5.3.1 YAO LERNT DEUTSCH I

7.5.3.1.1 Allgemeine Grunddaten

Der erste Band des Lehrwerks YAO LERNT DEUTSCH (Schroeder/Beissner 1983) unterscheidet sich von den anderen Bänden der Reihe durch seine hellgrüne Farbe. Er besteht aus einem Textbuch und einem Arbeitsheft für die Lernenden. Den Lehrenden stehen Hinweise, Kassetten sowie Flanelltafeln und Figürchen zur Verfügung.

Auf dem vorderen Buchdeckel des Textbuchs steht ganz oben der Titel YAO LERNT DEUTSCH ohne Interpunktion in weiß geschrieben. Die Zahl I, die auf den ersten Band verweist, erscheint weiß unter dem Titel.

In der Mitte des Deckels sind drei Fotos zu sehen, die zusammen in einer Käferform abgebildet sind. Auf dem oberen Bild ist eine Straße in einem europäischen bzw. amerikanischen Land dargestellt. Da es bei dem Bild keinen Hinweis auf ein Land gibt⁴⁰, ist aufgrund der Thematik des Lehrwerkes davon auszugehen, dass hier Deutschland gemeint ist. Die Straße ist voll und von mehreren Hochhäusern umgeben. Aufgrund der Sonnenschilder an den Gebäuden merkt man, dass es sich um eine Einkaufsstraße handelt. Das bestätigt eine im Vordergrund stehende Frau mit einem Einkaufstrolley. Im Vordergrund unterhalten sich einige auf Bänken sitzende Menschen. Um sie herum gehen und kommen viele Menschen.

Die zwei Fotos, die den Rücken des Käfers bilden, zeigen zwei unterschiedliche Situationen. Auf dem linken Foto stehen fünf Personen vor einem Gebäude und diskutieren miteinander. Man sieht zwei Frauen, eine dunkelhäutige (schwarze) und eine hellhäutige (weiße). Erstere trägt eine Hose, ihre Gesprächspartnerin ein Kleid. Neben den Frauen reden zwei Jungen miteinander. Der dritte Junge, der weiter links steht, spricht mit einer anderen Person, die aber auf dem Bild nicht zu sehen ist.

Das dritte Foto auf der rechten Seite zeigt einen jungen Mann, der an einem Schultisch sitzt und mit einem Stift etwas ins Heft schreibt. Der Junge hat eine dunkle Haut und könnte aus einem der frankofonen Länder Subsahara-Afrikas stammen, in denen das Lehrwerk verwendet wird.

Unter dem Bild steht der Verlag, bei dem das Lehrwerk erschienen ist, nämlich „nouvelles éditions africaines“. Auf dem Buchrücken sind keine Daten zu finden. Die Innenseite des Buchdeckels enthält eine Liste von deutschen Ausdrücken, die thematisch zum französischen Pendant sortiert sind. Als Titel für diesen Teil im Lehrbuch steht: „Was muss ich sagen?“. Erst die französische Version, die mit der Konjunktion „wenn“ die Frage ergänzt, gibt dem Titel einen Sinn. Es handelt sich also um das, was man sagen muss, wenn man z. B. etwas nicht versteht, jemand zu schnell spricht etc. Auf dem Schutztitelblatt, das gegenüber der Innenseite des Buchcovers steht, werden sowohl die Autoren des Lehrwerkes als auch der Titel und die Ausgabe genannt. Ganz unten steht nochmals der Verlag, diesmal mit den westafrikanischen frankofonen Städten DAKAR-ABIDJAN-LOMÉ. Auch das Logo des Verlags wird abgebildet. Das Haupttitelblatt enthält, wie gewohnt, die bibliografischen Angaben zum Lehrwerk

⁴⁰ Es gibt weder eine Bilderquelle noch einen Vermerk im Buch über die Bilder auf dem Deckel.

(Schroeder/Beissner 1983). Hinzu kommt in diesem Fall eine Danksagung an die Kollegen, die zur Realisierung des Vorhabens beigetragen haben. Ebenso werden die unterschiedlichen Teile des Lehrwerks⁴¹ aufgelistet. Es handelt sich, wie oben gesagt, um:

- Für die Lernenden: ein Textbuch (Manual) und ein Schüler-Arbeitsheft
- Für die Lehrenden: ein Lehrerhandbuch (Hinweise für den Lehrer), eine Flanelltafel mit Figürchen sowie Kassetten

Das Textbuch ist in drei Teile gegliedert: einen ersten Teil mit den Basistexten (39 Seiten), gefolgt von neun Seiten grammatischer Strukturen und einer alphabetischen Wortschatzliste (13 Seiten). Der erste Teil mit den Basistexten besteht aus 16 Einheiten, denen ein Einführungstext vorangeht. Dieser Text sowie die zwei ersten Kapitel werden als Vorkurs behandelt. Die letzten zwei Kapitel (15 und 16) sind fakultativ. Alle Bilder sind schwarz-weiß. Der einzige Teil des Buches, in dem bunte Farben zu bemerken sind, ist der Grammatikteil. Die Farben wurden verwendet, um die Besonderheiten zu markieren. Da der Grammatikteil nicht im Textteil, sondern am Ende des Buches steht, verweisen Seitenangaben unter jedem Text auf die jeweiligen grammatischen Strukturen (z. B. GRAMMATIK Seite 48: 19.1). Diese werden in dem Schülerarbeitsheft geübt.

Das Schülerarbeitsheft hat wie das Textbuch die grüne Farbe. Es gibt kein Bild bzw. Fotos auf dem vorderen Deckel. Stattdessen wurde der Titel YAO LERNT DEUTSCH groß und in schwarz geschrieben. Der Buchstabe „D“ im Titel ist größer als die anderen Buchstaben. Die Zahl I wurde in seiner Mitte klein geschrieben. Unter dem Titel stehen „SCHÜLER-ARBEITSHEFT“ sowie der Verlag „nouvelles éditions africaines“.

Auf der Innenseite des Arbeitsheftdeckels findet sich ein in französischer Sprache verfasstes Vorwort, das an die Lernenden gerichtet ist. Diese sollen in das Heft schreiben und die Aufgaben lösen. Jede Einheit (auch Lektion) im Arbeitsheft entspricht einer im Textbuch und besteht aus drei Teilen. Im ersten Teil werden die grammatischen Strukturen der jeweiligen Einheit, die vom Lehrenden erklärt und von den Lernenden automatisiert und auswendig gelernt werden sollen, dargestellt. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Lernenden diesen Teil nicht allein bearbeiten dürfen. Der zweite Teil besteht darin, schriftliche sowie mündliche Übungen zu machen. Diese können auch selbstständig durchgeführt werden. Korrekturen sollen in der Klasse im Plenum vorgenommen werden. Beim dritten Teil handelt es sich um den Wortschatz. Hier sollen die Lehrenden neue Wörter einführen, die die Lernenden ins Heft

⁴¹ Hier handelt es sich um das ganze Konzept. Die Autoren sprechen von der Methode YAO LERNT DEUTSCH.

schreiben müssen, um diese später mit Flexion bzw. Deklination laut auswendig zu lernen. Auf der letzten Seite des Heftes gibt es ein Kreuzworträtsel zum Thema „Essen und Trinken“. Das Lösungswort, wenn die Lernenden das Rätsel gelöst haben, lautet „Ferien“ und weist auf das Ende des Schuljahres hin, worauf alle sich freuen.

7.5.3.1.2 Diskursform

Anhand des semantischen Feldes könnte das Inhaltsverzeichnis des Textbuchs durchsucht werden. Da die Einheiten keine Titel tragen und somit thematisch nicht zugeordnet werden können, muss man sich an den Texten⁴² orientieren, die in der Einheit vorkommen. Eine explizite Thematisierung in Bezug auf das Thema findet sich hier in der Einheit 4 mit dem Text I „Wir haben Schule“ (ebd.: 12–13) sowie dem Text II „Wo ist der Schwamm?“. Weitere Hinweise auf explizite Thematisierungen gibt es nicht. Ein Durchblättern des Buches liefert hingegen Hinweise auf implizite Thematisierungen des Bildungsdiskurses in der Einheit 3 mit dem Text I „Yao kommt zu spät“ (ebd.: 10) sowie in der Einheit 5 mit dem Text I „Wie kommt man zur Schule?“ (ebd.: 14). Hinzu kommt eine thematische Subsumtion in der Einheit 6 im Text II „Mein Tag“ (ebd.: 17).

7.5.3.1.3 Ersteindrucksanalyse

Zu jeder Einheit, in der der Diskurs vorkommt, gehören ein bis drei Bilder, Zeichnungen oder Fotos. Diese sowie die Texte (Einheit 5, Text I; Einheit 6, Text II) und Dialoge (Einheit 3, Text I; Einheit 4, Text I und II) dazu orientieren sich an möglichen Alltagserfahrungen der Lernenden. In den Einheiten finden sich keine Anweisungen, um den Lernenden Hinweise auf die bei den Texten zu erledigenden Aufgaben zu geben. Der erste Eindruck von den auf den Seiten 10, 14 und 17 präsentierten Zeichnungen ist einfacher Natur und hinterlässt keinen großartigen Effekt auf den Leser. Die Dialoge sind schlicht verfasst und präsentiert worden. Die Sätze sind strukturmäßig einfach und kurz gebaut. Die in den Dialogen vorkommenden Gesprächspartner werden namentlich genannt und, wie es in Dialogen üblich ist, mit Doppelpunkten von deren Aussagen getrennt. Diese Aussagen werden im Gegensatz zu den handelnden Personen fett markiert (außer im Dialog „Wir haben Schule“ in der Einheit 4). Alle Texte sind fett gedruckt. Besonders auffällig ist die häufige Verwendung der Pronominalform „Wir“. So z. B. als Titel („Wir haben Schule“, Seite 12), als Bildunterschrift („So lernen wir Deutsch“, Seite 13) und in Gesprächen („Wir haben gleich Deutsch“, Seite 10). Die Pronominalform fungiert hier als

⁴² So nennen die Autoren im Lehrerhandbuch die zu jeder Einheit gehörenden Abhandlungen.

Präsupposition, denn es steht nirgendwo, wen sie eigentlich meint. Jedoch liegt auf der Hand, dass mit dem „Wir“ die Gesamtheit der Deutschlernenden in den betroffenen Ländern gemeint ist.

7.5.3.1.4 Diskursformanalyse

Die Einteilung der Seiten ergibt folgendes Bild:

Seite 10

- Textdokument 1: „Yao kommt zu spät“ (Titel von Text I)
- Bilddokument 1: die einzige Abbildung auf der Seite
- Textdokument 2: „Koffi: Yao, was machst du (...) laufe schnell zurück.“
- Textdokument 3: „Schüler: Herr Aka, es klopft. (...) Hier ist es.“

Bei der Betrachtung der Seite 10 fällt zunächst das schwarzweiße Bild (Bilddokument 1) ins Auge. Es nimmt die ganze Breite der Seite ein und ist unmittelbar oben unter dem Titel platziert. Obwohl die im Bild gezeichneten Personen sowie der Baum, unter dem sie sich befinden, etwas in den Vordergrund gerückt sind und den Eindruck geben könnten, dass die Handlungen außerhalb des dargestellten Kontextes passieren, gehört die Szene aufgrund wiederkehrender Charakteristika bzw. sich überschneidender Merkmale zum gesamten Bild. Der Text auf Seite 10 wird als zweiteiliger Dialog dargestellt. Eine Rahmung weist auf die Trennung hin, die in Form einer gestrichelten Linie den Dialog in zwei Teile trennt. Die Diskontinuität verdeutlicht ebenfalls, dass entweder die Handlungen im ersten Teil woanders geschehen als im zweiten Teil, aber mit den gleichen Handelnden, oder es zwei unterschiedliche Dialoge sind. Dies fällt aber erst beim Lesen der Texte auf. Im ersten Teil des Dialogs unterhalten sich Koffi und Yao, im zweiten Teil ein Schüler, ein Lehrer und Yao. Die Namen der Gesprächspartner werden kursiv markiert und heben sich von den Aussagen ab, die fett hervorgehoben wurden.

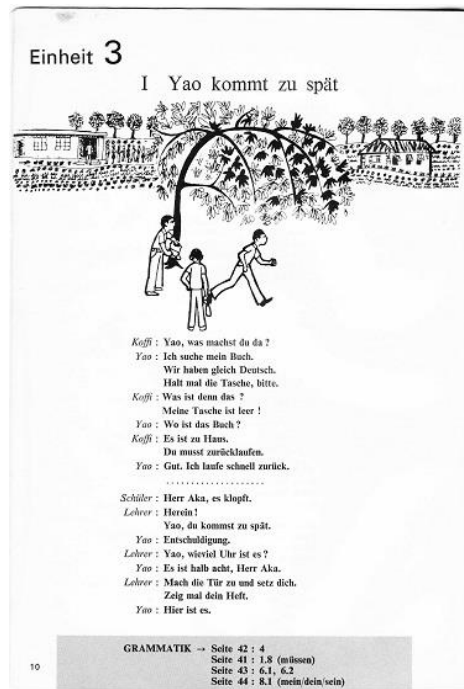


Abb. 6: Seite 10 aus YAO LERNT DEUTSCH

Der Dialog ist unter dem Bild und unter der im Vordergrund abgebildeten Szene mit den drei Personen platziert. Seine zentrale Position lässt die Leere rechts und links vom Text besonders stark auffallen. Die Leere wirkt ebenso markant, weil es keine Aufgabenbeschreibungen bzw. -stellungen oder dargestellten grammatischen Strukturen gibt. Die beiden Textdokumente sind in der Schriftart Times News Roman mit den Schriftgrößen 12 für das Textdokument 2 und 14 oder 16 bei dem Textdokument 1 verfasst. Letzteres, das hier als Titel fungiert, wird dementsprechend hervorgehoben.

Seite 12 und 13

- Textdokument 1: „Wir haben Schule“ (Titel von Text I)
- Textdokument 2: „Es ist halb (...) hungrig und müde“ (Text I)
- Bilddokument 1: die Abbildung auf Seite 13
- Textdokument 3: „Flanelltafel und Figuren: So lernen wir Deutsch“ (Bildunterschrift auf Seite 13)
- Textdokument 4: „Wo ist der Schwamm?“ (Titel)
- Textdokument 5: „Lehrer: Wo ist (...) hol den Schwamm.“
- Textdokument 6: „Ich habe den Schwamm. (...) Leg ihn dahin.“



Abb. 7: Seite 12 aus YAO LERNT DEUTSCH

Die Seite 12 besteht nur aus den Textdokumenten 1 und 2. Beide Dokumente weisen die Schriftart Times News Roman, jeweils die Schriftgröße 16 und 12 und die Schriftfarbe schwarz auf. Ebenso sind sie mit einer fetten Formatierung hervorgehoben. Wie auf der Seite 10 gemerkt, nimmt hier die Leere aus den gleichen genannten Gründen eine besondere Stelle ein. Textdokument 1 ist etwas zentriert, während Textdokument 2 nur nach rechts gerückt und linksbündig ist.

Auf der Seite 13 befinden sich Bilddokument 1, Textdokument 1 sowie Textdokument 2. Das Bild ist oben platziert und füllt mit den Maßen von ca. 10 cm x 16 cm die obere Hälfte der Seite zu ca. 90 %. Es ist ein schwarzweißes Bild und trotz der getrennten Rahmung zeigt es eine Handlung in einem Klassenraum, die besser zum Titel auf Seite 12 (Textdokument 1) passt, als zum Textdokument 1 („Wo ist der Schwamm?“) darunter. Dieses betitelt einen darauffolgenden zweiteiligen Dialog zwischen Yao, Koffi und einem Lehrer. Die Trennung wird mit einer gestrichelten Linie gekennzeichnet. Wie auf Seite 10 sind die Namen der handelnden Personen kursiv und der Text fett markiert. Der Titel „Wo ist der Schwamm?“ hat eine Schriftgröße von 16 Punkten, während der Text einen Schriftgrad von 12 aufweist und fett markiert ist.

- Textdokument 1: „Wie kommt man zur Schule?“ (Titel von Text I)
- Textdokument 2: „Da steht (...) zur Schule.“
- Textdokument 3: „Mamadou hat (...) dem Fahrrad.“
- Textdokument 4: „Und die (...) mit der Bahn.“
- Textdokument 5: „Nicht alle (...) oft sehr lange.“
- Textdokument 6: „Und du? Wie kommst du zur Schule?“
- Bilddokument 1 bis 3: die drei Abbildungen unter Textdokument 1
- Textdokument 7: „der Bus“ (Bildunterschrift zu Abbildung 1)
- Textdokument 8: „das Fahrrad“ (Bildunterschrift zu Abbildung 2)
- Textdokument 9: „die Bahn“ (Bildunterschrift zu Abbildung 3)



Abb. 8: Seite 14 aus YAO LERNT DEUTSCH

Besonders auffällig auf dieser Seite sind zunächst die drei kleinen Bilder oben rechts und der Titel „Wie kommt man zur Schule?“. Ebenso markant sind die Elemente (Texte und Bilder) in der unteren Hälfte der Seite, die aber nichts mit dem Thema Bildung zu tun haben, sondern eine Situation auf dem Markt schildern. Dennoch lenken sie die Aufmerksamkeit der LeserInnen auf sie, weil sie im Vergleich zu den Bildern oben etwas größer dargestellt sind. Abgebildet sind eine Ananas, ein Salatkopf, eine Karotte und ein Fisch. Diese Elemente bestätigen außerdem die dem Bildungsdiskurs zugewiesene minimale Form der Thematisierung auf der Seite, besonders in der ersten Hälfte. Die drei abgebildeten Bilder sind jeweils in einem rechteckigen Rahmen von oben nach unten platziert und weisen für diese Zeit recht neue bzw. trendige Verkehrsmittel auf. Zu jedem Bild passt ein Text auf der linken Seite. Darauf verweisen die getrennte Rahmung zwischen den Texten und die Platzierung vor jedem Bild. Die Textdokumente 5 und 6 gehören zu keinem Bild, obwohl sie die gleichen Formatierungen

wie die Textdokumente 2 bis 4 zeigen: Schriftart Times News Roman und fette Hervorhebung. Trotz dieser Unterscheidungsmerkmale werden alle Dokumente als zusammengehörig wahrgenommen, weil nach dem Textdokument 6 – das letzte Element in diesem Block – eine andere Thematisierung mit dem Titel „Wohin geht Abla heute?“ beginnt.

Seite 17

- Textdokument 1: „Mein Tag“ (Titel von Text II)
- Textdokument 2: „Morgens“ (1. Subtitel im Text II)
- Textdokument 3: „Es ist viertel vor sechs (...) viertel nach zwölf.“
- Bilddokument 1 bis 3: die drei Abbildungen in der dargestellten Reihenfolge
- Textdokument 4: „Mittags“ (2. Subtitel im Text II)
- Textdokument 5: „Von viertel nach zwölf (...) in die Schule zurück.“
- Textdokument 6: „Abends“ (3. Subtitel im Text II)
- Textdokument 7: „Um fünf Uhr (...) und schlafe ein.“

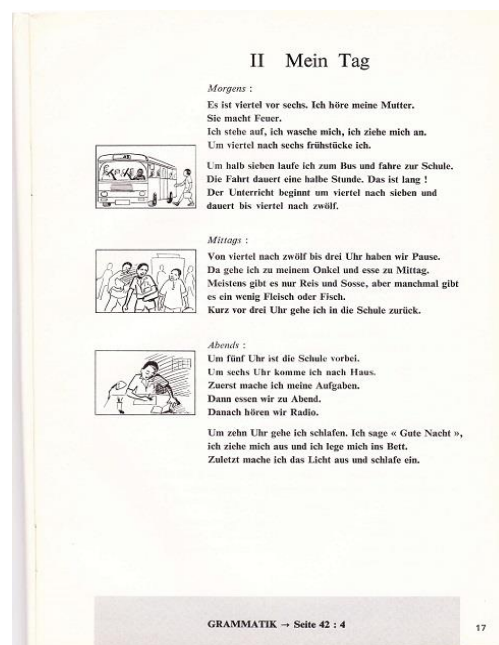


Abb. 9: Seite 17 aus YAO LERNT DEUTSCH

Auf Seite 17 ist der Bildungsdiskurs implizit thematisiert worden. Dokument 1 („Mein Tag“) steht mit der Schriftgröße 16 als Titel ganz oben auf der Seite. Der erste Blick verrät eine Aufteilung der anderen Dokumente in drei Textblöcke, denen jeweils ein Bild zugeordnet ist. Die Texte stehen rechts, während die Bilder links angeordnet sind. Wie Texte und Bilder nebeneinander stehen in der Größe aneinander angepasst sind, lässt erahnen, dass die Texte die Abbildungen beschreiben sollen, wobei beim ersten und dritten Textblock die Bilder jeweils nur neben dem zweiten und dem ersten Abschnitt stehen. Dies vermittelt den Eindruck, dass der erste und der letzte Abschnitt der drei Textblöcke zusammen zu keinem der Bilder

zugeordnet werden können. Trotz des Abstands zwischen den Abschnitten sowie zwischen jeder Text-Bild-Einheit sieht man, dass alle Dokumente zum Thema gehören. Die Bilder sind wie auf Seite 14 mit einem rechteckigen Rahmen versehen.

7.5.3.1.5 Thematische Diskursanalyse

Seite 10

Bilddokument 1 ist das einzige Bild auf der Seite. Es zeigt eine Landschaft mit vielen Bäumen. Besonders markant ist der im zentralen Vordergrund abgebildete Baum. Die Zeichnung lässt nicht erkennen, um welchen Baum es sich dabei handelt. Im Vergleich zu den im Hintergrund abgebildeten Bäumen ist der durch seine Position im Bild hervorgehobene Baum stark nach unten gebeugt dargestellt, sodass seine Blätter die Köpfe der darunter stehenden Menschen berühren, die wahrscheinlich auf der Suche nach Schatten sind. Wie es in den Ländern üblich ist, in denen das Lehrwerk eingesetzt wird, gibt es auf den Schulhöfen fast immer mindestens einen Baum, unter dem sich Lernende und Lehrende in den Pausen unterhalten. Der Baum bietet nicht nur Schutz gegen die Hitze und die Sonne bei Temperaturen von manchmal über 40 Grad Celsius, sondern steht als Symbol für Weisheit und Bildung in den meisten afrikanischen Traditionen. Unter dem Baum – meistens einem Affenbrotbaum – kamen das Dorfoberhaupt und die Notabeln zusammen, um über soziale, wirtschaftliche, politische Fragen zu diskutieren und zu beraten. Unter dem Baum werden wichtige Entscheidungen für das Dorf getroffen. Die noch wichtigere Rolle des Baumes liegt darin, dass unter seinem Schatten Kinder erzogen und gebildet werden. Die Werte der Tradition werden hier von Generation zu Generation weitergegeben. Dass der auf Seite 10 einzige groß abgebildete Baum die eben geschilderte Funktion verdeutlichen soll, ist nicht auszuschließen. Letztlich repräsentiert in afrikanischen Gesellschaften nicht die Institution Schule, sondern die Gesamtheit aller die Menschen umgebenden Lebewesen und Naturelemente die Lerninstanz (vgl. Bâ 1972: 26 ff.). Der Wille der Autoren, einheimische Faktoren zu berücksichtigen, könnte hier zur Realität gekommen sein.

Unter dem Baum sind drei Personen abgebildet, von denen aufgrund der Thematik und der Umgebung geschlossen werden kann, dass sie Schüler sind. Es handelt sich um männliche Lernende. Dieses Merkmal ist an den von ihnen getragenen Kleidungen ersichtlich. Sie alle tragen kurzärmelige Hemden und lange Hosen. Diese Kleider sind aber ungewöhnlich für die Lernenden der Klasse 4ème, für die der erste Band des Lehrwerkes gedacht ist. In Benin tragen alle Schüler der unteren Stufe der Sekundarschule (von 6ème bis 3ème) kurze Hosen und kurzärmelige Hemden. Dies ist überhaupt nicht neu, sondern bereits in den Jahren üblich

gewesen, als der Wunsch geäußert wurde, eine Differenzierung der verschiedenen Stufen im Schulwesen vorzunehmen. Nur die Schüler in der oberen Stufe (von 2nde bis Terminale) tragen lange Hosen. Die abgebildeten Schüler gehören also zur letzten Kategorie. Für Lernende der Klasse 4ème weicht diese Kleidungsform von deren eigener Kleiderordnung ab. Laut dieser Darstellung können auch Schüler der oberen Stufe der Sekundarschule den ersten Band zum Deutschlernen verwenden, was die Schüler in der 4ème entweder entmutigt oder sie eventuell annehmen lässt, die in dem folgenden Text beschriebene Situation sei typisch „Oberstufe“. Des Weiteren fehlt hier eine Übereinstimmung mit den formalen Bedingungen des Bildungssystems Benins.

Einer der Jungen hält eine Tasche in der Hand und steht mit dem Rücken zum Leser, sodass sein Gesicht nicht zu sehen ist. Die zwei anderen Jugendlichen scheinen irgendeine Handlung durchzuführen. Beide, die einander gegenüberstehen, schauen nun in die gleiche Richtung (von links nach rechts). Einer ist am Laufen bzw. Gehen und seine Haltung verrät, dass er in Eile ist. Er möchte vielleicht zurück zu einem anderen Ort gehen. An der Szene merkt man, dass die Schüler nicht an einem Spiel teilnehmen, sondern eher über etwas diskutiert haben und einer sich danach verabschiedet.

Auf dem Bild ist im Hintergrund auf der linken Seite eine Schulklasse abgebildet. Sie hat zwei Fenster und eine Tür. Das Dach ist nicht aus Stroh, sondern aus Blech, wie man an die Linie entlang des Daches bemerken kann. Das Gebäude ist bestimmt aus Zement und verweist auf eine für diese Zeit moderne Architektur. Ein Merkmal dafür ist u. a. die vor der Tür gebaute Stufe. Diese Charakteristika sind nicht unwichtig, denn sie zeigen, dass das Bild keine Situation aus einem Dorf, sondern eine aus einer Stadt repräsentiert. Damals (in den 1980er-Jahren) waren Schulen ein Luxus, an dem nur in einer Stadt lebende Menschen partizipieren konnten. Städte wurden als beste bzw. einzige Orte gesehen, an denen Bildung tatsächlich stattfinden konnte. Dementsprechend wird hier ein Bild eines modernen Schulgebäudes und somit einer modernen Schule vermittelt, die noch nicht in den Dörfern zu sehen war. Schule ist also ein rares Gut. Auf dem Schulhof ist nicht gemähter Rasen abgebildet.

Vor dem Schulklasseneingang und vor oder auf den Stufen der kleinen Treppe steht eine Person, die aufgrund der Distanz zwischen ihr und die rechts von ihr abgebildeten Personen die Lehrperson sein könnte. Nicht erkennbar ist, ob diese Person ein Lehrer oder eine Lehrerin ist. Die anderen acht Personen vor der Schulklasse sind in Reihe abgebildet. Aufgrund ihrer Stellung ist klar, dass es sich um Schüler handelt. Allerdings ist diese Szene auch untypisch für die Sekundarschule – damals und heute. Wenn sich Schüler vor der Schulklasse in Reihe aufstellen, dann bedeutet das, dass sie in die Grundschule gehen. Diese Vorgehensweise dient

zur Kontrolle der Anwesenheit der Schüler. Die Lehrperson, die vor dem Eingang steht, ruft die Schüler nacheinander beim Namen und diese gehen in den Klassenraum. In der Sekundarschule ist es anders. Die Schüler sitzen bereits in dem Klassenraum, bevor die Lehrperson hereinkommt. Die Abbildung zeigt also eine Szene in der Grundschule. Ein genauer Blick auf die Lernenden deckt eine Differenzierung auf. Von den acht Lernenden sind drei Mädchen. Werden alle auf dem Bild abgebildeten Schüler berücksichtigt, dann sind es insgesamt acht Jungen und drei Mädchen. Dass es wenige Mädchen in den Schulen gibt, liegt also nahe und wird hier ans Licht gebracht. Allerdings fallen die drei Mädchen erst bei einer genaueren Auseinandersetzung mit dem Bild auf. Dem männlichen Lernenden kommt im Bild eine besondere Bedeutung zu.

Auf der rechten Seite des Bildes ist ein Haus mit vier Fenstern gezeichnet. Aufgrund der Struktur des Daches – bestimmt aus Stroh – und der das Haus umgebenden Gräser handelt es sich um ein Haus in einem Dorf. Die Fenster haben eine ganz andere Form als die des Schulraumes. Sie werden mithilfe eines Stockes vom Innern des Hauses nach außen geschoben. Eine Spitze des Stockes wird dann an der Kante des Fensterbrettes gelehnt, die andere bleibt am Fenster. So kann das Fenster offenbleiben. Im Schulraum handelt es sich eher um Fenster, die zwei Flügel haben und mit der Hand voneinander gelöst und nach innen oder außen geöffnet werden. Es werden also jeweils rechts und links vom zentralen Baum ein traditionelles Haus und eine moderne Schule und somit Land und Stadt gegenübergestellt. Dies ist eine Kombination von Moderne und Dörflichkeit. Die Schule soll hier die moderne anzustrebende Welt darstellen, während das Haus sowie der abgebildete große Baum einen Bezug zum Einheimischen, das noch in der „Dunkelheit“ lebt, wiedergeben.

Zusammenfassend liefert das Bild Aufschlüsse darüber, welche Rolle Tradition und Moderne in der Schulbildung spielen, nämlich, dass die Tradition die Moderne unterstützt, wobei Letzteres als Ideal angesehen wird. Außerdem wirft es die Problematik der Schulbildung für Mädchen auf, was noch nicht der Fall ist, wenn der Mädchenanteil im Bild betrachtet wird. Für Schüler der Klasse 4ème ist aber das Bild wenig hilfreich. Es zeigt eher eine Szene aus der Grundschule (Schüler in Reihe vor der Schulklasse) und drei männliche Schüler in der Oberstufe der Sekundarschule. Somit fehlt hier einen Bezug zur unmittelbaren formalen Lernwelt der Schüler.

Bilddokument 1, Textdokument 1

Textdokument 1 betitelt die Buchseite 10. Ob es auch der Titel des unter dem Bild stehenden Dialogs ist, kann nicht bestätigt werden. Der Satz „Yao kommt zu spät“ endet ohne Satzzeichen

und ist gleichzeitig im Inhaltsverzeichnis als erstes Kapitel in der Lektion drei angegeben. Yao ist der Name der Hauptfigur des Lehrwerkes und es ist anzunehmen, dass er irgendwo nicht pünktlich erscheint. Ob es sich um einen Termin, ein Treffen, einen Ort (z. B. Bahnhof) handelt, ist aus dem Titel nicht erkennbar. Werden Bild und Titel verglichen, dann scheint es, dass der vorhin als Laufender beschriebene Junge Yao sein kann, der zu spät irgendwohin kommt und daher seine Freunde verlassen muss. Außerdem läuft er in die Richtung, in der das Haus steht und nicht Richtung Schule. Des Weiteren ist anzunehmen, dass Yao sich nicht in der Schülerreihe links im Bild befindet, weil er zu spät kommt. Das hier als Adverb verwendete Wort „zu“ drückt den nicht akzeptablen Charakter der Verspätung aus und sollte ein Warnsignal für die Schülerinnen und Schüler sein. In der Tat ist das Thema Verspätung in den Schulen in Benin damals wie heute – obwohl heute weniger – ein Damoklesschwert über den Köpfen der Schüler. Verspätung wird sofort und in Form von Prügelstrafen geahndet. Schülerinnen und Schüler, die nicht pünktlich zur Schule erscheinen, müssen getrennt von den anderen abseits warten, bis die Anwesenheitskontrolle fertig ist. Danach bekommen sie ihre Strafe. Sind die drei im Vordergrund abgebildeten Schüler – darunter Yao – zu spät zur Schule gekommen oder ist nur Yao zu spät gekommen? Lläuft er nach Hause, um dort nicht zu spät zu kommen? Antworten zu diesen Fragen finden sich nicht im Bild, sondern im Text darunter. Schließlich möchten die Autoren mit dem Titel den negativen Charakter bzw. Nachteil einer Verspätung zeigen, denn sie führt zu Strafen in der Schule.

Textdokument 2, Bilddokument 1

Das Textdokument 2 ist ein Dialog. Im Dialog unterhalten sich zwei männliche Schüler, nämlich Yao und Koffi. Koffi fragt Yao, was er da mache. Es wird präsupponiert, dass Koffi Yao bei einer bestimmten Handlung erwischt hat und ihn deswegen zur Rede stellt. Daraufhin antwortete Yao, dass er sein Buch suche, weil es nachfolgend Deutschunterricht gebe. Obwohl nur das Wort „Buch“ und nicht „Deutschbuch“ verwendet wurde, lässt die Antwort „Wir haben gleich Deutsch“ denken, dass es sich um das Buch handele, das zum Lernen der deutschen Sprache dient. Des Weiteren liefert die Pronominalform „Wir“ die Information, dass beide Schüler – Yao und Koffi – in der gleichen Klasse sind. Das Possessivpronomen in dem Satz „Ich suche mein Buch“ deutet darauf hin, dass das Buch Yao gehört und Koffi vielleicht auch eines hat. Yao sucht also sein Deutschbuch, weil er gleich Deutschunterricht hat. Er wird somit als ein exemplarischer Schüler dargestellt, der seine eigenen Schulmaterialien hat und darauf achtet, sie auch mit in die Schule zu nehmen. Wie in der dieser Diskursanalyse vorausgehenden quantitativen Untersuchung gezeigt, besitzen aus unterschiedlichen Gründen wenige

Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsmaterialien. Diejenigen, die Materialien haben, werden als bevorzugt behandelt und ihr Niveau bleibt ein zu erreichendes Ideal für die anderen. Yao gehört zu dieser Kategorie von Schülern, die ein Vorbild für die anderen Schüler sind. Er wird vielleicht so dargestellt, weil er eigentlich die Hauptfigur und somit Vorbildfigur des ganzen Lehrwerkes ist.

Im Dialog bittet daraufhin Yao seinen Mitschüler Koffi darum, „die Tasche“ zu halten. Um welche Tasche es sich handelt, liegt nicht auf der Hand. Die Handlung deutet nur darauf hin, dass Yao die Hände frei haben möchte, um etwas zu tun. Die folgende Frage von Koffi „Was ist denn das?“ zeigt, dass er etwas gefunden hat oder über etwas staunt. An dieser Stelle im Dialog werden die Aussagen und die Gesprächspartner getauscht, sodass die Logik der Handlungen verfehlt wird. Dies wird nicht unbedingt beim Lesen des Dialogs, sondern eher beim Spielen des Dialogs bemerkt. Erst ein Blick in die Lehrerhinweise liefert hier mehr Informationen und ermöglicht eine Rekonstruktion des Dialogs, wie sie im Textbuch hätte stehen sollen. Eine solche Rekonstruktion ist insofern wichtig, als die Lehrperson aufgrund der im Lehrerhandbuch gelieferten Information über Textdokument 2 den Fehler korrigieren und den Dialog in der richtigen Form lesen lassen wird. Außerdem ermöglicht das Abschreiben des Dialogs das Erschließen des von den Lehrwerkautoren intendierten Sinnes.

Koffi : Yao, was machst du da ?
Yao : Ich suche mein Buch.
 Wir haben gleich Deutsch.
 Halt mal die Tasche, bitte.
Koffi : Was ist denn das ?
 Meine Tasche ist leer !
Yao : Wo ist das Buch ?
Koffi : Es ist zu Haus.
 Du musst zurücklaufen.
Yao : Gut. Ich laufe schnell zurück.

Abb. 11: Zuweisungsfehler im Textdokument 2

Koffi : Yao, was machst du da?
Yao : Ich such mein Buch.
 Wir haben gleich Deutsch.
 Halt mal die Tasche, bitte.
Koffi : Was ist denn das?
Yao : Meine Tasche ist leer!
Koffi : Wo ist das Buch?
Yao : Es ist zu Haus.
Koffi : Du musst zurücklaufen.
Yao : Gut ich laufe schnell zurück.

Abb. 10: Abschrift von Dokument 2

Wie in Abbildung 11 dargestellt, gehört die Aussage „Meine Tasche ist leer!“ zu Yao. Diese Aussage kontrastiert mit der Idee, dass Yao ein vorbildlicher Schüler sei. Denn wäre er einer, wäre seine Tasche nie leer. Die Tatsache, dass die Tasche leer ist, bedeutet, dass Yao entweder alle seine Schulmaterialien und nicht nur das Deutschbuch nicht dabei hat und somit kein exemplarischer Schüler ist. Oder er ist ein fauler Schüler oder er konnte sich das Schulmaterial nicht leisten. In allen Fällen bedeutet es, dass er ohne das Deutschbuch zum Schulgebäude gekommen ist. Die Frage von Koffi „Wo ist das Buch?“ zeigt die Ernsthaftigkeit der Situation.

Wenn Yao ohne Buch in die Klasse geht, wird er bestimmt bestraft. Yaos Antwort ist nicht ermutigend. „Es ist zu Hause“, sagte er. Das Buch hat er zu Hause vergessen. Bestimmt wird er vom Lehrer bestraft. Allein dieser Gedanke bedeutet Tränen und Trauer. Daher empfiehlt ihm Koffi, zurück nach Hause zu laufen und das Buch zu holen. Sein Haus dürfte wohl nicht so weit von der Schule entfernt liegen, denn Yao sagt, dass er schnell zurückläuft. Vergleicht man diese Aussagen mit dem Bilddokument 1, so stellt man fest, dass der laufende Junge Yao ist. Dieser läuft in die Richtung des rechts abgebildeten Hauses. Es ist also sein Zuhause, das abgebildet ist. Diese erste Szene zeigt, wie wichtig Schulmaterialien für die Schule sind, und das soll den Lernenden bewusstwerden. Das Modalverb „müssen“ in Koffis Satz „Du musst zurücklaufen“ betont einerseits nochmals diese Notwendigkeit. Es präsupponiert andererseits, dass die Schüler genau wissen, was passieren würde, wenn sie ihr Buch nicht dabei haben. Es ist also besser, zurück nach Hause zu laufen und das Buch zu holen.

Dieser erste Teil des Dialogs präsentiert Yao zum einen als einen exemplarischen Schüler, indem er vor dem Deutschkurs nach seinem Buch schaut, zum anderen trübt er dieses Bild, indem das Buch zu Hause vergessen wurde. Außerdem zeigt er, dass Schulmaterialien sehr wichtig sind und immer zur Schule mitgebracht werden müssen.

Textdokument 3, Bilddokument 1

Das Textdokument 3 folgt direkt dem Textdokument 2. Eine gepunktete Linie trennt allerdings die beiden Dokumente voneinander ab. Dialogpartner sind nicht mehr Koffi und Yao, sondern ein anderer Schüler, ein Lehrer und Yao. Angesichts dieser Konstellation von Akteuren ist davon auszugehen, dass sich diese Szene an einem anderen Ort vollzieht. Der Dialog beginnt mit einer imaginären Person, nämlich einem Schüler. „Herr Aka, es klopft“, sagt er. Aufgrund der Anrede (Sie-Form) ist anzunehmen, dass er mit einer (älteren) Respektsperson spricht. Wer das ist, erfahren die Leser in der zweiten Zeile des Dialogs. Es ist der Deutschlehrer, Herr Aka. Dass der Schüler, der spricht, sich in der Klasse befindet, merkt man an dem Verb „klopfen“. Dies bedeutet, dass die Tür der Klasse geschlossen ist und der Kurs bereits begonnen hat. Für die Schülerinnen und Schüler, die nicht in der Klasse sitzen, heißt das, dass sie zu spät gekommen sind. Sie müssen an der Tür warten oder eben anklopfen und der Lehrperson einen triftigen Grund für die Verspätung nennen. Bestimmt hat der Lehrer nicht gehört, dass es geklopft hat, daher die hinweisende Aussage des unbekanntes Schülers. Daraufhin bittet Herr Aka die Person, die geklopft hat, in die Klasse zu kommen. Als er sie sieht, spricht er sie an: „Yao, du kommst zu spät.“. Erst mit dieser Aussage wird eine Korrelation zu Textdokument 1 (Titel) hergestellt. Yao, der nahezu exemplarische Schüler, kommt zu spät in die Schule und

damit zum Deutschkurs. Als Erklärung hat er nur das Wort „Entschuldigung“. Er sagt aber nicht, warum er zu spät kommt und ob er das Buch hat. Die Angst vor dem Lehrer bzw. der Strafe könnte ein Grund dafür sein. Daraufhin fragt ihn der Lehrer nach der Uhrzeit. Diese Frage hat die Funktion, Yao seinen Fehler vor Augen zu führen. Sie wird (vermutlich) mit einer bösen Stimme gestellt. Aus dem Text geht nicht hervor, dass der Lehrer sauer ist. Nur im Lehrerhandbuch wird darauf hingewiesen. Es wird hier also präsupponiert, dass die Lernenden solche Ausdrucksweisen von Lehrenden kennen und deshalb Emotionen zuordnen können. Sie sollten auch wissen, was sie erwartet, wenn sie zu spät kommen. Die Schule ist somit auch ein Ort, an dem Reflexe und Vermutungen bzw. Annahmen gelernt werden. Yao wusste es, deshalb antwortet er höflich: „Es ist halb acht, Herr Aka.“ Inwiefern diese Uhrzeit eine starke Verspätung bedeutet, wird den Lernenden auch präsupponiert, denn zu welcher Uhrzeit der Unterricht beginnt, ist im Text nicht gesagt worden. Allerdings zeigt ein Durchblättern im Buch zwei verschiedene Uhrzeiten für den Unterrichtsbeginn: sieben Uhr (Seite 12) und Viertel nach sieben (Seite 17). In beiden Fällen würde Yao zu spät kommen. Diese Uhrzeiten geben ebenso an, dass die Buchautoren sich an den Unterrichtszeiten der Sekundarschule orientiert haben, obwohl die Kinder in der Reihe vor der Schulklasse eher auf die Grundschule hinweisen. An beninischen Grundschulen beginnt der Unterricht immer um acht Uhr, in der Sekundarschule entweder um sieben Uhr oder um acht Uhr. Beninische Schüler der Klasse 4ème sollen hier also annehmen, dass der Unterricht im Buch um sieben Uhr beginnt und Yao 30 Minuten Verspätung hat. Der Lehrer befiehlt ihm dann, die Tür zu schließen, sich hinzusetzen und sein Heft zu zeigen. Das tut Yao. Hier endet der Dialog. Es fällt auf, dass vom Buch nicht mehr die Rede ist, sondern nur vom Heft. Im Heft werden Notizen zu dem Gelernten gemacht. Außerdem könnte es sein, dass das hier gemeinte Heft das Schülerarbeitsheft ist. In diesem Fall ginge es um die Hausaufgaben. Der Lehrer möchte also entweder die Hausaufgaben kontrollieren oder sich vergewissern, dass Yao auch sein Heft dabei hat. Im Zusammenhang mit dem im ersten Teil des Dialogs erwähnten Deutschbuch wird klar, dass Yao das Textbuch gemeint hat und das Heft in der Tasche war. Warum sagt er dann, dass seine Tasche leer sei? Eine einzige Erklärung ist hier möglich: Buch und Heft bezeichnen denselben Gegenstand.

Nach dem Lesen der Textdokumente 2 und 3 bleibt die Frage offen, welche Rolle der dritte auf dem Bild gezeichnete Schüler spielt. Eine Antwort darauf findet sich im Lehrerhandbuch. Dort heißt es in einem Satz: „Yao, Koffi und Ali gehen in die Schule. [...]“ Er heißt also Ali und besucht die gleiche Klasse wie Koffi und Yao.

Zum Schluss bestätigt Textdokument 2 die im Textdokument 1 enthaltenen Informationen über den Bildungsdiskurs, dass Verspätung negativ konnotiert und Schulmaterialien mit sich zu

tragen sehr wichtig ist. Des Weiteren soll der Lehrer durch seine Autorität zeigen, dass Verspätung nicht toleriert wird. Alle drei Textdokumente stehen also in einem Zusammenhang. „Yao kommt zu spät“, nämlich um „halb acht“, weil er nach Hause „zurücklaufen muss“, um sein Buch zu holen.

Betrachtet man die ganze Seite 10 und die Informationen bezüglich des Bildungsdiskurses, die sie liefert, fällt auf, dass der Lehrperson und dem Thema Unterrichtsmaterialien eine besondere Bedeutung gegeben ist. Wichtige Schlüssel zum besseren Verständnis der Textdokumente kommen von der Lehrperson, für die diese im Lehrerhandbuch niedergeschrieben sind. Ebenso relevant ist die Tatsache, dass Schule ein Ort ist, an dem gesellschaftliche Werte (hier Pünktlichkeit) vermittelt werden.

Seite 12

Textdokumente 1 und 2

Das Textdokument 1 auf der Seite 12 ist der Titel des darauffolgenden Textes. „Wir haben Schule“ lautet er. Das Personalpronomen „Wir“, das bereits im Textdokument 1 auf Seite 10 verwendet worden ist, weist nochmals darauf hin, dass es sich um mindestens zwei Personen handelt, denn sie haben Schule. Es impliziert auch, dass entweder die gleichen Schüler wie auf der Seite 10 auch hier involviert sein könnten oder die Gesamtheit der Schüler, die Deutsch lernen, gemeint ist. Zum Titel gibt es keine Abbildung. Stattdessen folgt unmittelbar ein Text: Textdokument 2.

Zu Beginn des Textdokuments 2 werden eine Uhrzeit und eine Handlung angegeben: „Es ist halb sieben. Yao geht in die Schule.“ Das „geht“ präsupponiert, dass Yao früher aufgestanden ist, möglicherweise eine Dusche genommen und gefrühstückt hat. Dass der Unterricht um sieben Uhr beginnt, wird nicht explizit gesagt, aber um diese Uhrzeit „warten“ die Schüler im Klassenraum auf den Lehrer (Zeile 4). Dieser Satz deutet darauf hin, dass sich die vorliegende Szene in einer Sekundarschule abspielt, auf der alle Schüler sofort in den Klassenraum gehen, wenn sie in die Schule kommen, und nicht in einer Grundschule wie auf dem Bilddokument 1 auf Seite 10. Als der Lehrer in die Klasse kommt, begrüßt er die Schüler, bittet sie, Platz zu nehmen und Ruhe zu geben. Dann schickt er Yao an die Tafel und fordert ihn auf, den Satz „Wir haben Schule“ mit Kreide zu schreiben. Die Tafel als Medium im Unterricht betont nochmal die bei der Analyse der Seite 10 aufgestellte Behauptung, dass es sich um eine Schule handelt, die gut ausgestattet ist. Die Tafel gehört zur Schule und eine Schule ohne Tafel ist keine wirklich richtige und somit keine gute Schule. Auch die Erwähnung der Kreide ist nicht unbedeutend. Zur Tafel gehört eine Kreide, mit der an der Tafel geschrieben wird. Der Titel

des Textes (Textdokument 1) wird hier nochmals erwähnt, aber diesmal in Verbindung mit der Hauptfigur des Lehrwerks, was eine Nuance Wert ist. In Bezug auf den Titel des Lehrwerkes YAO LERNT DEUTSCH bedeutet die Tatsache, dass der Lehrer Yao und nicht einen anderen bzw. eine andere Schülerin an die Tafel schickt, dass es hier um Yao geht, der Deutsch lernt bzw. lernen muss. Dass er den Satz mit der Pronominalform ‚wir‘ schreiben muss, zeigt, dass er in die Masse untergeht und Schule ein gemeinsames Thema ist. Wenn Yao Deutsch lernt, dann tut er das in der Schule. Und wenn „wir“ Schule haben, dann hat auch er Schule. Die deutsche Sprache wird demnach nicht nur von Yao, sondern auch von vielen anderen Schülern gelernt. Das Textdokument 1 lautet aber „Wir haben Schule“ und nicht „Wir lernen Deutsch“. Somit steht Yao in Konflikt mit den Lesern bzw. den Schülern, die das Buch verwenden, denn anscheinend ist er der einzige, der Deutsch lernt. Dies impliziert außerdem, dass die anderen Schüler sehr gut in Deutsch sind und es demzufolge Yao beibringen. Das wird teilweise bestätigt, wenn er das Wort „Schule“ falsch schreibt und von einer Schülerin korrigiert werden muss (Zeilen 14 und 15). Des Weiteren ist die Aussage „Wir haben Schule“ hier im Kontext einer Sekundarschule mehrdeutig. In einer Sekundarschule werden mehrere Fächer unterrichtet. Obwohl es hier explizit nicht gesagt wird, geht es aber um den Deutschunterricht. Dies wird durch die Erwähnung des Namens des Lehrers, Herrn Aka, bestätigt, dessen Beruf als Deutschlehrer auf der Seite 10 thematisiert wurde. Besonders bemerkenswert ist die Aussage „Wir haben Schule“ in Kombination mit der Ergänzung von Yao „Bei Herrn Aka!“. Die Zusammensetzung beider Sätze ergibt: „Wir haben Schule bei Herrn Aka.“ Dies impliziert, dass Schule mit Unterricht bzw. mit Deutschunterricht gleichgesetzt wird und Herr Aka der einzige Lehrer zumindest für die Klasse von Yao ist. Letzteres würde bedeuten, dass Yao und seine Freunde in der Grundschule sind. Den ganzen Tag wird also vermutlich Deutsch gelernt. Und um „fünf Uhr verlässt Yao die Schule“ (Zeile 22). Dieser Satz bekräftigt die Idee, Yao habe den ganzen Tag nichts anderes gemacht, als Deutsch zu lernen. Das konjugierte Verb „verlässt“ deutet darauf hin, dass er die Schule als Gebäude und nicht den Unterricht verlässt. Des Weiteren ist nicht mehr die Rede von „wir“, sondern von Yao allein, der die Schule um fünf Uhr verlässt. Vermutlich verlassen auch die anderen Schüler das Schulhaus. Präsupponiert wird, dass alle andere Schüler, wenn sie in der gleichen Klasse wie Yao sind, auch aus der Schule gehen. Gleiches gilt dafür, dass es zwischen sieben und fünf Uhr Pausen gegeben hat. In der Zeile 35 wird gesagt, dass Yao um sechs Uhr „zu Hause“ ankommt. Vergleicht man diesen Satz mit der Eingangssequenz des Textdokuments 2, so fällt auf, dass Yao eine Stunde gebraucht hat, um zurück nach Hause zu gehen, während er am Morgen in nur 30 Minuten in

der Schule war. Der Hinweg dauerte kürzer als der Rückweg. Yao könnte sich auf dem Weg amüsiert haben, wird hier präsupponiert.

Die Darstellung des Bildungsdiskurses auf Seite 12 ist sehr unterschiedlich. Einerseits wird Schule als Institution gezeigt, die gut ausgestattet ist (Tafel, Kreide, Sitzplätze) und bestimmte Ordnungsregel hat (Schüler kommen pünktlich und warten im Klassenraum auf Lehrperson, Lehrperson begrüßt die Schüler). Andererseits wird Schule als gemeinsames Gut dargestellt, an dem jeder teilhat. Trotzdem wirkt sie diskriminierend, indem sie mit einzelnen Fächern (hier Deutsch) gleichgesetzt wird bzw. dieses Fach über alle andere stellt. Außerdem wirkt sie strapaziös auf die Schüler (Zeile 24).

Seite 13

Bilddokument 1, Textdokument 3

Seite 13 beginnt mit Bilddokument 1 als einzigem Bild auf der Seite. Auf den ersten Blick fällt auf, dass das Bild ein Foto ist. Die abgebildeten acht Personen sind real. Auch ist markant, dass eine Schulklasse fotografiert wurde. In der Schulklasse sitzen sieben Schülerinnen und Schüler an Einzeltischen. Sie wurden von hinten fotografiert, sodass ihre Gesichter nicht erkannt werden. Den Fotografen oder der Fotografin scheint zu interessieren, was vor den sitzenden Schülern und Schülerinnen passiert. In der Tat stehen dort zwei Personen vor einer breiten schwarzen Tafel, an der ein Tuch hängt. Auf das Tuch sind geschnittene Bilder (Haftbilder) geklebt. Textdokument 3 gibt die Information, dass es sich um eine Flanelltafel mit Figuren handelt, mit der Erklärung „So lernen wir Deutsch“. Der Bezug auf die deutsche Sprache bestätigt sich die im Textdokument 2 auf Seite 12 enthaltene Information, nach der Schule mit Deutschunterricht gleichgesetzt wird.



Flanelltafel und Figuren : So lernen wir Deutsch

II Wo ist der Schwamm ?

Lehrer : Wo ist der Schwamm ?
Yao : Hast du den Schwamm ?
Yao : Nein, ich habe den Schwamm nicht.
Lehrer : Und du, Koffi ?
Koffi : Ich ? Ich habe ihn auch nicht.
Lehrer : Weisst du, wo er ist ?
Koffi : Nein, ich weiss es nicht.
 Aber ich glaube, er ist draussen.
Lehrer : Dann geh bitte hinaus und hol den Schwamm.

Koffi : Ich habe den Schwamm. Hier ist er !
Yao : Zeig mal !
Lehrer : Bring ihn bitte her !
 Mach die Tafel sauber !
 Danke. Leg ihn dahin.

GRAMMATIK → Seite 41 : 1.7
 Seite 42 : 5.3-5.5
 Seite 43 : 7.1

13

Abb. 12: Seite 13 aus YAO LERNT DEUTSCH

Bilddokument 1 steht zwar auf Seite 13 und hat keinen Bezug zu den Dokumenten auf Seite 12, da eine Schulklasse abgebildet ist, wird jedoch klar, dass, wenn „wir“ Schule haben (Textdokument 1, Seite 12), „wir“ dann (nur) Deutsch lernen. Wenn Deutsch gelernt wird, dann auch mit einer guten Ausstattung bzw. mit den benötigten Materialien. Das Bild fasst alle Informationen zusammen, die in den vorigen Analysen bezüglich einer idealen, guten Schule erwähnt wurden. Formale Merkmale sind ein aus Zement gebauter Klassenraum, ein oder mehrere Fenster, eine Tafel, Kreiden und Tische. Dieses Bild von einer guten Schule wird durch die Tische und Stühle bekräftigt. Die Schülerinnen und Schüler sitzen auf Stühlen und nicht auf Bänken. Jede/r hat ihren/seinen eigenen Tisch. Eine solche Ausstattung war in den 1980er-Jahren fast ein Luxus für die Schulen. Meistens waren und sind es Privatschulen, die sich das leisten können.

Die Schüler tragen kurzärmelige Hemden mit Kragen und lange Hosen, wie auf Bilddokument 1, Seite 12 zu sehen ist, und betonen die dort abgebildeten Informationen, dass es sich hier um eine Klasse handelt, die auf der zweiten Stufe der Sekundarschule ist. Es wird zum zweiten Mal die Kleidung der Schüler von 4ème (kurzärmelige Hemden und kurze Hose vor allem) nicht thematisiert, so als ob man Deutsch erst ab der Seconde lernen würde. Die Schülerinnen tragen ebenso kurzärmelige Blusen ohne Kragen und kurze Röcke. Da es sich um ein schwarzweißes

Bild handelt, können die Kleiderfarben nicht erkannt werden. Ein Mädchen hat seine Haare geflochten, während die anderen kurze Frisuren tragen. Betrachtet man die oben beschriebenen Kleider in einem Schulkontext, so stellt man fest, dass es sich dabei um Schuluniformen handelt. Diese wurden seit den Unabhängigkeiten eingeführt, um einmal Mädchen von Jungen zu unterscheiden, aber und vor allem, um eine Diskriminierung von armen gegenüber reichen Kindern zu vermeiden. In der Tat sollen sich alle Kinder in der Schule gleich fühlen und als solche behandelt werden.

Von den zwei an der Tafel stehenden Männern ist einer offensichtlich ein Schüler und der andere der Lehrer. Dieser trägt eine Brille, ein kurzärmeliges Hemd mit einer großen Tasche sowie eine Hose. Er scheint sich mit dem Schüler zu unterhalten. An der Tafel ist der Satz „Wer geht mit mir auf den Markt?“ rechts neben der Flanelltafel geschrieben. Er zeigt, dass das Bild nicht im Zusammenhang mit dem Textdokument 1 auf Seite 12 steht, denn dort schrieb der Schüler Yao den Satz „Wir haben Schule“ an die Tafel.

Auf dem Foto wird also eine Schule gezeigt, die nicht nur alle Schülerinnen und Schüler gleichbehandelt (Uniformen), sondern auch gut ausgestattet ist. In der Schule werden alle Lernmittel eingesetzt, um das Wissen zu vermitteln, zumindest, was den Deutschunterricht angeht.

Seite 13

Textdokument 4, Textdokument 5

Dass keine Verbindung zwischen dem oben beschriebenen Bilddokument und den Textdokumenten 4 und 5 besteht, fällt sofort beim Lesen des Textdokuments 4 auf. Es fungiert als Titel für das Textdokument 5 und lautet: „Wo ist der Schwamm?“ Hier wird noch einmal auf die Ausstattung einer Schule bzw. einer Schulklasse hingewiesen. Die dreiteilige Konstellation aus Tafel, Kreide und Schwamm wird also vervollständigt. Und geht es wieder um eine Suche nach einem unabdingbar erforderlichen Mittel. Diesmal handelt es sich aber um einen Schwamm und nicht um ein Buch wie im Textdokument 2 auf Seite 10. Yao, Koffi und der Lehrer sind auch hier im Dialog involviert. Nachdem der Lehrer Yao und Koffi nach dem Schwamm gefragt hat und beide nicht wissen, wo er ist, gibt Koffi an, zu glauben, dass er draußen sei. Koffi muss ihn holen und danach die Tafel putzen. Dieser Aspekt ist ein Beweis dafür, welche Aufgaben Schülerinnen und Schüler in der Schule übernehmen können, sollen und müssen. Sie sollen nicht nur lernen, sondern sich eben bewusst sein, dass Schulmaterialien, Schulklassen und Schule im Allgemeinen zu pflegen sind. Es ist folglich eine Schüleraufgabe, auf den Schwamm aufzupassen und die Tafel damit zu putzen. Das „Danke“ des Lehrers zeigt, dass Koffi die Tafel

ohne ein Meckern geputzt hat. Es deutet auch auf den gegenseitigen Respekt zwischen dem Lehrer und den Lernenden hin.

Zum Bildungsdiskurs in den Textdokumenten 4 und 5 sei gesagt, dass die Aufsicht über einige Schulmittel bei den Schülern und Schülerinnen liegt. Diese bekommen ebenso Aufträge von der Schulleitung oder der Lehrperson in Bezug auf bestimmte Aufgaben in der Schule.

Seite 14

Mit der Frage „Wie kommt man zur Schule?“ wird der Text I auf Seite 14 betitelt. Es liegt auf der Hand, dass es sich dabei um die Verkehrsmittel handelt, die benutzt werden, um von dem eigenen Haus oder Wohnort in die Bildungsstätte zu kommen. Auffällig ist hier, dass kein Namen genannt wird. Das bedeutet, dass sich jede Schülerin bzw. jeder Schüler angesprochen fühlt. Es werden also mehrere Antworten erwartet. Die Frage impliziert ebenso, dass die zu erwartenden Antworten sich auf die Schule und nicht auf ein beliebiges anderes Thema beziehen. Wird die Logik der bisher geführten Analyse weiterverfolgt, so sei gesagt, dass diese Mittel, mit denen „man“ zur Schule kommt, auch zum Deutschunterricht führen. Wie kommt man also zum Deutschunterricht?

Textdokumente 2 bis 9, Bilddokumente 1 bis 3

Im ersten Abschnitt des Textes (Textdokument 2) findet sich bereits eine Antwort auf die im Titel gestellte Frage. Mit dem Bus kann man zur Schule kommen. Diese Antwort ist für den Diskurs insofern wichtig, als sie die Organisation des Schulwesens selbst betrifft. Für eine Busfahrt braucht die Schülerschaft eine gültige Fahrkarte oder einen gültigen Ausweis. Weder von der einen noch von dem anderen ist im Textdokument 1 die Rede. Stattdessen wird nur behauptet, dass Yao mit dem Bus zur Schule fahre. Gegenüber dem Abschnitt auf der rechten Seite ist ein Bus abgebildet. Ob es sich auch dabei um einen Schulbus handelt, steht weder im Text noch auf dem Bus.

Im Textdokument 3 folgt die zweite Antwort: mit dem Fahrrad. Und da taucht ein neuer Name auf, nämlich Mamadou. Dieser fährt mit dem Fahrrad zur Schule. Ein Fahrrad ist ebenso abgebildet. Mit der Bahn kann man aber nicht zur Schule kommen, denn sie fährt nicht dahin (Textdokument 4). Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass Yao und Mamadou nicht mit der Bahn zur Schule fahren (können). Außerdem kommen einige Lernende mit dem Auto. Jedoch erreichen viele die Schule zu Fuß. Der Weg ist dann mühsam und dauert lange. Nachdem die verschiedenen Mittel dargestellt worden sind, werden die Lernenden gefragt, wie sie zur Schule kommen.

Aus dem oben Gesagten geht hervor, dass das Thema „Schule“ in YAO LERNT DEUTSCH I, wie es in den Dokumenten auf Seite 14 behandelt wurde, nur als kontextuell dargestellt wurde, um eine andere Thematik (Verkehrsmittel) zu besprechen. Dieser Darstellung hätte um schulbezogene, organisatorische Aspekte wie Schulbus, Schülerausweis bereichert werden können.

Seite 17

Auf dieser Seite geht es um den Tagesablauf eines Schülers. Der Text besteht aus drei Teilen, die jeweils mit den Tageszeiten „Morgens“, „Mittags“ und „Abends“ betitelt sind. Das Ableitungsmorphem „s“ deutet auf die Regelmäßigkeit der beschriebenen Handlungen hin. Mit dem Possessivpronomen „mein“ im Textdokument 1 (mein Tag) und ohne Namensnennung wird die Verallgemeinerbarkeit des dargestellten Tagesablaufs betont. Indem die Lernenden den Text lesen, sollten sie sich darin wiederfinden und sich die Handlungen zu eigen machen. Die Bilddokumente 1 bis 3 entsprechen der Tageszeitenordnung von Morgen, Mittag und Abend. Sie zeigen jeweils einen stationierten Bus, in den ein Schüler einsteigt, ein Ausgehen aus der Schule und ein Lernen zu Hause. Morgens nimmt der in der Ich-Form sprechende Schüler den Bus und fährt in die Schule. An dieser Stelle wird unter den auf Seite 14 dargestellten Verkehrsmitteln der Bus bevorzugt. Der Bus wird als sicheres Mittel präsentiert, um zur Schule zu fahren, und ist somit ein Kennzeichen des Komplexes „Schule“. In diesem Abschnitt erfährt man, dass die Fahrt mit dem Bus eine halbe Stunde dauere. Das findet der Ich-Erzähler lang. Zum ersten Mal im Buch wird auch die Dauer des Unterrichtes am Vormittag genannt: von viertel nach Sieben bis viertel nach Zwölf; fünf Stunden also. Erneut wird hier „Unterricht“ mit einem einzigen Schulfach gleichgesetzt, das fünf Stunden lang unterrichtet wird. Am Nachmittag geht es weiter mit dem Unterricht und der Schule. Die Mittagspause dauert von Viertel nach zwölf bis drei Uhr. Das Bilddokument 2 neben dem Textdokument 4 zeigt drei im Vordergrund gezeichnete männliche Schüler. Zwei haben ihre Schultasche unter dem Arm. Der dritte hält sie in der Hand. Im Hintergrund sieht man eine Tür sowie drei gesichtslose Figuren. Dieses Bild hängt mit der Passage bezüglich der Pause zusammen. Der Unterricht am Nachmittag dauert zwei Stunden, nämlich von drei bis fünf Uhr am Abend. Somit wurde der Schultag des Erzählers beschrieben. Er entspricht genau dem Tagesablauf vieler Schülerinnen und Schüler in der Grundschule in Benin. Es besteht auch hier kein Zusammenhang mit der Sekundarschule, wie in der vorigen Analyse angedeutet. Einmal zu Hause angekommen, macht der Erzähler seine „Aufgaben“. Dass es sich um Hausaufgaben im Sinne von durch die Lehrperson gegebenen Übungen für den Unterricht am Tag danach handelt, wird erst bei der

Betrachtung des neben Textdokument 7 stehenden Bildes klar. Auf dem Bild ist ein Junge gezeichnet, der an einem Tisch sitzt und auf ein Blatt schreibt. Vor ihm liegen ein Buch und ein Stifthalter. Auf dem Tisch steht außerdem eine Tischlampe. Hinter dem Jungen ist ein Fenster abgebildet. Die Situation deutet darauf hin, dass der Junge seine Hausaufgaben macht.

Ein weiterer Aspekt ist der des vorbildlichen Schülers. Ein guter Schüler steht früh auf, wäscht sich und zieht sich an. Er läuft pünktlich zum Bus, um nicht spät zur Schule zu kommen (Textdokument 3). Nach der Schule macht er am Abend seine Hausaufgaben und bereitet den folgenden Tag vor.

Aus den beschriebenen Text- und Bilddokumenten geht hervor, dass Schule einen erheblichen Teil im alltäglichen Leben einer Schülerin bzw. eines Schülers einnimmt. Auch das Bild des exemplarischen Schülers wird durch Bilddokument 3 und Textdokument 7 vermittelt: Hausaufgaben zu machen gehört zu den schulischen Aufgaben.

7.5.3.1.6 Mustervergleich

Aufgrund des fehlenden deutschen Rahmens in dem ersten Band des Lehrwerks YAO LERNT DEUTSCH fällt ein Mustervergleich, wie er in dem Ablaufschema der thematischen Diskursanalyse beschrieben worden ist, aus. Laut den Autoren begründet sich dieser Mangel darin, dass sich der Unterricht an die Umwelt und praktischen Erfahrungen der Schüler anpassen muss (Schröder 1986: 101). Außerdem „[kann] [d]ie zu frühe Fixierung an europäische Inhalte zu einer Sperre der Kommunikation und zur Imitation fremder Verhaltensmuster führen“ (ebd.).

7.5.3.1.7 Didaktische Dimension

Von dem Gegenstand der vorigen Analyse – der bildenden Intentionen der jeweiligen Einheiten, wie sie in dem Textbuch und im Lehrerhandbuch erläutert wurden – ausgehend, orientiert sich das Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH I in seiner didaktischen Struktur ausschließlich an der Vermittlung grammatischer Strukturen sowie des Wortschatzes der deutschen Sprache. Eine Auseinandersetzung mit der in den Texten und Bildern dargestellten thematischen Dimension des Bildungsdiskurses ist nicht gegeben.

7.5.3.1.8 Resümee

Bildung wird im Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH I ausschließlich mit dem Schwerpunkt „formale Bildung“ dargestellt. Es geht um die Institution „Schule“. Diese wird den Lernenden als eine Brücke zwischen Tradition und Moderne bzw. als eine Brücke, die von einheimischen herkömmlichen Aspekten ausgeht, um als Bestandteil in eine neue Welt zu führen, dargestellt. Relevante Punkte betreffen die formale Organisation einer Schule (Klassenzimmer, Fenster,

Tür), die Schulausstattung (Tisch, Tafel, Stuhl, Kreide, Schwamm) sowie Schülermaterialien (Bücher und Hefte). Bildung wird auch als strenge Angelegenheit präsentiert, die das Ziel hat, gute Schüler auszubilden (Wertevermittlung). Die Problematik der Schulbildung für Mädchen wird ebenso angeschnitten. Aus der Analyse geht auch hervor, dass das Fach Deutsch als einziges in der Schule gelerntes Fach gilt. Die anderen Fächer werden somit überhaupt nicht thematisiert. Schließlich involviert Bildung auch das Mitmachen der Lernenden bei der Pflege und Schonung von Schulausstattungen.

7.5.3.2 IHR UND WIR 1

7.5.3.2.1 Allgemeine Daten

Auf dem Buchdeckel des Textbuchs (Hartenburg et al. 1998) befindet sich ein Foto des Hamburger Hafens. Die Lernenden können die Schiffe und die Terminals erkennen und ein Aktivitätszeichen erahnen. Großgeschrieben und in der Leserichtung von oben nach unten ausgerichtet ist der Titel IHR UND WIR. Die Konjunktion „UND“ steht in der Mitte der zwei Pronomen und auf einem Bild. Dieses zeigt gezeichnete Jugendliche (Jungen und Mädchen), die sich unterhalten. Neben dem Titel stehen die Ausgabe und das Jahr, in dem das Lehrwerk veröffentlicht wurde. Unten auf dem Buchdeckel wird darauf verwiesen, dass sich sowohl ein Textbuch als auch Arbeitsbuch in dem einzigen Teil des Lehrwerks finden. Es gibt also keine separaten Teile. Auf der nächsten Seite des Textbuchs folgt das Inhaltsverzeichnis mit Seitenangaben. Das Buch besteht aus neun Einheiten, wobei die fünfte Einheit eine landesspezifische (eines der zehn frankofonen Länder betreffend) ist. Dabei entfallen die Teile C (Phonetik), D (Erweiterung) und E (Informationen) (Siehe 3.4.2). Außerdem sind unter dem Titel jeder Einheit die jeweils angestrebten Intentionen bzw. die Lernziele aufgelistet.

Dem Inhaltsverzeichnis folgen eine einseitige Liste der in dem Buch vorkommenden Aufgabenstellungen bzw. Arbeitsanweisungen und deren Übersetzung ins Französische. Die nächste Seite enthält die Liste der Lehrwerkautoren sowie den Verlag. Die Autorengruppe des ersten Bandes von IHR UND WIR besteht aus vier Deutschen und 12 Afrikanern. Neben den Namen der Autoren steht das jeweilige Einsatzland. Die vier Deutschen arbeiten in Côte d'Ivoire, in Kamerun und Senegal. Alle Zeichnungen im Buch wurden von einem ivoirischen Künstler angefertigt. Die vierte Seite des Textbuchs listet literarische Angaben zum Lehrwerk auf. Außerdem erstellten die Autoren ein Verzeichnis der im Textbuch vorhandenen grafischen Hinweise mit deren Bedeutungen. So deutet z. B. ein Hase mit Kopfhörern darauf hin, dass es

sich bei der jeweiligen Aufgabe um eine Hörübung handelt. Die erste Einheit beginnt auf Seite 5. Am Ende des Textbuchs gibt es eine zehnteilige grammatische Bilanz. Sie fasst in 12 Punkten alle Strukturen zusammen, die im Buch eingeführt worden sind. Darauf folgt eine alphabetische Liste der in jeder Einheit vorkommenden neuen Wörter mit einer Zahl, die auf die jeweilige Einheit zurückweist. Der erste Band besteht aus einem Arbeitsheft und einem Lehrerhandbuch. Am oberen Rand des Arbeitsheftdeckels werden die Länder gelistet, die das Lehrwerk verwenden. Der Zusatz „Arbeitsheft 1“ steht auch oben auf dem Deckel. In der Mitte des Deckels steht groß- und fettgeschrieben der Titel IHR UND WIR mit dem Bild, das sich auf dem Deckel des Textbuchs befindet. Danach werden die Autoren des Lehrwerks mit Herkunftsländern genannt. Anschließend ist am unteren Rand der Verlag erwähnt. Die zweite Seite im Arbeitsheft wiederholt alle bibliografischen Angaben des Textbuchs. Einzige Ausnahmen sind das Fehlen von Anweisungen zur Buchnutzung und einem Inhaltsverzeichnis. Die Rückseite des Arbeitsheftes zeigt eine Weltkarte, auf der Deutschland und die Einsatzländer des Lehrwerkes markiert sind.

7.5.3.2.2 Diskursform

Mit Blick auf das hier interessierende semantische Feld liefert die Sichtung des Inhaltverzeichnisses Hinweise auf eine explizite Thematisierung des Bildungsdiskurses in der Einheit 2 „Der erste Schultag.“ Weiterhin gibt es eine implizite Thematisierung in der Einheit 4 „Probier mal!“, in der der hier untersuchte Diskurs in Zusammenhang mit dem Thema „Essen und Trinken“ behandelt wird. Ebenso implizit wird auf den Bildungsdiskurs in der Lektion 8 „Wir haben einen Deutschclub“ eingegangen. Schließlich zeigt ein Durchblättern des Buches thematische Subsumtionen in einzelnen Texten der Einheiten 1 und 9.

7.5.3.2.3 Ersteindrucksanalyse

Die Einheit 2, in der der hier untersuchte Diskurs explizit vorkommt, erstreckt sich über zehn Seiten. Für die Analyse sind jedoch nur fünf Seiten (15, 16, 17, 21 und 22) relevant, da auf den anderen Seiten Grammatik, Phonetik sowie Wortschatz behandelt wurden. Seite 22 dient dem Vergleich nach dem gleichen hier verwendeten Schema der thematischen Diskursanalyse und wird bei dem Schritt „Mustervergleich“ ausführlicher analysiert. Seite 15 fungiert als Auftaktseite und ist bilddominiert. Ein Stundenplan wird in der Mitte der Seite gezeichnet. Er soll das Thema der Einheit andeuten. Es sind sechs Männer und drei Frauen abgebildet, wobei einer der Männer eine europäische Erscheinung hat. Dazu kommt ein Hase, der sich Leki nennt. Er ist das Maskottchen des Lehrwerks. Seite 16 dagegen ist textdominiert. Es gibt lediglich zwei Bilder, die jeweils rechts und in der Leserichtung von oben nach unten positioniert sind.

Die Texte sind Dialoge und involvieren vier Personen, bei denen davon auszugehen ist, dass sie Lernende sind. Nur eine Abbildung befindet sich auf Seite 17, auf der zwei Dialoge stehen. Zu bemerken ist, dass die Dialoge auf beiden Seiten durchnummeriert sind. Sie bestehen auf den ersten Blick aus einfachen Sätzen. Der Teil D (Erweiterung) in der Einheit ist die Seite 21. Sofort zu sehen sind die beiden Fotografien oben links und rechts der sich in ihrer Mitte befindenden Texte. Sie zeigen jeweils einen Jungen und ein Mädchen. Das Grafikbild oben links deutet darauf hin, dass es sich um Lesetexte handelt. Unten auf der Seite ist eine Postkarte abgebildet, die von einer Hand gehalten wird. Wessen Hand es ist, ist nicht zu sehen.

7.5.3.2.4 Formale und thematische Diskursanalyse

Seite 15

- Aufgrund von Bild-Text-Differenzierung, Positionierung, Logik und Markierung wird die Seite 15 wie folgt eingeteilt:
- Textdokument 1: „Der erste Schultag“ (Titel der Einheit)
- Bilddokument 1: Das Gebäude im Hintergrund
- Bilddokument 2: Der Baum neben dem Gebäude
- Textdokument 2: „Wie lange bleibst du hier?“
- Bilddokument 3: Die zwei Jungen unter Textdokument 2
- Textdokument 3: „Hallo Karim! Das ist Markus Neumann.“
- Bilddokument 4: Die drei Jungen unter Textdokument 3
- Bilddokument 5: Das Buch „IHR UND WIR“
- Textdokument 4: „Ich kann jetzt immer Deutsch sprechen.“
- Textdokument 5: „Du hast aber Glück, Adama.“
- Bilddokument 6: Die vier Jugendlichen unter Textdokumenten 4 und 5
- Textdokument 6: „Geschichte finde ich interessant.“
- Bilddokument 7: Der junge Mann unter Textdokument 6
- Bilddokument 8: Stundenplan (Die Tabelle)
- Textdokument 7: „Deutsch ist mein Lieblingsfach.“
- Bilddokument 9: Der Hase unter Textdokument 7
- Textdokument 8: „Herr Dossou ist streng, aber er kann gut erklären.“
- Bilddokument 10: Die vier unter Textdokument 8 abgebildeten Personen
- Textdokument 9: „Ich buchstabiere L-E-K-I!“
- Bilddokument 11: Der Hase unter Textdokument 9
- Bilddokument 12: Die abgebildete Frau rechts unten auf der Seite
- Textdokument 10: „Frau Gueye ist die Englischlehrerin.“



Abb. 13: Seite 15 aus IHR UND WIR 1

Die Textdokumente auf Seite 15 sind kleingeschrieben. Allein der Text im Bilddokument 5 ist in Druckbuchstaben verfasst worden. Die neun Bilder sind um die Tabelle (Bilddokument 8) gestellt, sodass diese sich in ihrer Mitte befindet. Aufgrund des von ihr eingenommenen Platzes (ca. 30 % der Seite) wird klar, dass die Informationen, die sie liefert, von großer Bedeutung sind. Nach genauerer Betrachtung der Seite stellt sich heraus, dass die weniger fröhlichen Bilder unten links platziert sind und die fröhlichen oben sowohl links als auch rechts sowie in der Mitte stehen. Dies deutet darauf hin, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Freude gelenkt werden soll, die mit dem ersten Schultag verbunden ist.

Der Einheit 2 geht die erste mit dem Titel „Willkommen!“ voran. Daraus lassen sich keine thematischen Verknüpfungen zwischen beiden Einheiten stellen, da es keinen Hinweis gibt, an welchem Ort es „Willkommen“ heißt. In der ersten Einheit lernen Markus und seine Schwester Nina den Adama kennen, dessen Nachbarn sie sind. Es wird also präsupponiert, dass die Lernenden beim Lesen der Texte oder aufgrund ihrer Vorkenntnisse Markus und Nina zu Deutschland sowie Adama zu Afrika zuordnen. Bezüglich des Titels der Einheit 2 „Der erste Schultag“ gibt es ebenso keinen Hinweis darauf, wo dieser stattfindet. Klar wird, dass es sich hier um eine Schule und nicht um eine Universität handelt. Welche Form von „Schule“ das ist, weiß man nicht.

Bilddokumente 1 und 2

Beide Dokumente zeigen jeweils ein Gebäude, von dem aufgrund der Thematik und des Türschilds davon auszugehen ist, dass es ein Schulgebäude bzw. eine Schulklasse ist, und einen Baum. Wie in YAO LERNT DEUTSCH erklärt, repräsentiert der Baum in vielen afrikanischen Traditionen Bildung und Erziehung und erfüllt auch hier in dem Bild diese Rolle. Der einzige Unterschied zu YAO LERNT DEUTSCH ist, dass die Jugendlichen nicht mehr unter dem

Baum abgebildet sind. Da die Bilder willkürlich auf der Seite stehen, kann davon ausgegangen, dass es keine Absicht war, den Baum „allein“ zu lassen. Die Schulklasse hat eine Tür und zwei Fenster sowie ein Dach. Das Bild von Schulen, wie sie in Dörfern (ohne Dach, Türen und Fenster) zu sehen sind, wird nicht vermittelt, sondern ein eher modernes Gebäude dargestellt. Ob es sich um eine private oder staatliche Schule handelt, ist nicht zu erkennen.

Textdokumente 1 bis 5, Bilddokumente 3 bis 6

Aufgrund seines Auftaktcharakters hätte Textdokument 3 „Hallo Karim! Das ist Markus Neumann.“ vor Textdokument 2 „Wie lange bleibst du hier?“ kommen sollen. Es geht in diesen Texten um die Vorstellung eines neuen Schülers, Markus Neumann. Aus der ersten Vorstellung in der Einheit 1 wissen die Lernenden, dass Markus aus Kiel kommt, 17 Jahre alt ist und neben Adama, der ihn im Bild vorstellt, wohnt. Interessiert möchte der andere Junge im Bilddokument 3 wissen, wie lange Markus hier bleiben werde. Es gehört dazu, dass sich die neuen Schüler am ersten Schultag mit den alten bekannt machen. Die Schule ist ein Ort des Empfangs und ein Platz, wo man Freunde findet. Gemeinsam mit den drei Schülern ist eine Schülerin abgebildet (Bilddokument 6), als Adama behauptet, er könne jetzt immer Deutsch sprechen (Textdokument 4). Aus dem Satz geht ein gewisser Stolz hervor, denn Adama hat den Vorteil, Markus als Nachbarn zu haben. Zu bemerken ist, dass er von seiner neuen Freundschaft profitieren will, um besser Deutsch zu sprechen und gute Noten zu bekommen. Dies erahnt der dritte Junge, wenn er sagte: „Du hast aber Glück, Adama“ (Textdokument 5). Etwas neidisch klingt das, denn jeder möchte der Beste sein. Normalerweise werden Brieffreundschaften häufig genutzt, um sich auf Deutsch auszudrücken und somit zu üben. Ein so nahestehender deutscher Mitschüler kann eine gute Chance sein. Außerdem verrät der Satz „Ich kann jetzt immer Deutsch sprechen“, dass die Kommunikation in der Zielsprache Deutsch wichtig sei. Schule ist international. Wird die Reflexion zu Ende geführt, kann behauptet werden, dass Deutsch zu sprechen eine Chance sei und viele Möglichkeiten anbiete, sich beruflich weiter zu entwickeln und eines Tages nach Deutschland zu reisen. Das Fach Deutsch wird hier als ein Plus für die Lernenden dargestellt. Bilddokument 5, das das Textbuch IHR UND WIR abbildet, steht etwas abseits auf der Seite. In Zusammenhang mit den Textdokumenten 4 und 5 zeigt es das Lernmaterial, mit dem Deutsch gelernt wird. Es spielt also eine wichtige Rolle beim Deutschlernprozess.

Bilddokument 7 bis 9, Textdokumente 6 und 7

Bilddokument 8 ist ein Stundenplan für die Schule. Die Tage von Montag bis Samstag werden horizontal und die Unterrichtszeiten vertikal aufgelistet. An dieser Stelle sei rückblickend eine grundlegende Bemerkung zu YAO LERNT DEUTSCH gemacht: Es wird nunmehr nicht nur das Fach Deutsch in der Schule gelernt bzw. Schule wird nicht mit Deutsch gleichgesetzt. Liegt in YAO LERNT DEUTSCH der Fokus ausschließlich auf Deutsch, so werden in IHR UND WIR mehrere Fächer genannt: Englisch, Mathematik, Französisch, Deutsch, Spanisch, Physik, Biologie, Sport, Zeichnen, Geografie. Schule ist vielfältig. Der Schrägstrich zwischen den Fächern Deutsch und Spanisch bedeutet, dass sie sich die gleichen Tage und Uhrzeiten teilen. Das bedeutet, dass ein Teil der Klasse Deutsch und der andere Teil Spanisch lernt. Wenn die Fächer und die Tage von Montag bis Freitag zum normalen Stundenplan einer Schülerin bzw. eines Schülers gehören, passen der Samstag und die einstündigen Uhrzeiten nicht in den afrikanischen Stundenplan. Samstag ist nämlich Wochenende und da gibt es keinen Kurs. Die Uhrzeiten stellen zu kurze Zeiten dar. In diesen beiden Punkten entspricht der abgebildete Stundenplan nicht der Realität der Lernenden. Indem die Lernenden ihren Stundenplan erstellen, lernen sie, eine gewisse Ordnung in ihrem Schulalltag zu bringen. Bildung ist auch, zu wissen, was man am Tag machen soll, um sich besser darauf vorzubereiten. Auffällig an diesem Stundenplan sind die wöchentlichen Deutschunterrichtsstunden (drei Stunden) im Vergleich zu Englisch (vier Stunden) und Französisch (fünf Stunden). Die Deutschstunden entsprechen, wie in 7.5.5 gesagt, den vorgeschlagenen Stunden der Autoren des Lehrwerkes IHR UND WIR. Im Bilddokument 7 zeigt Markus auf den Stundenplan und auf die Geschichtsstunde am Montag um 10 Uhr. Geschichte sei sein Lieblingsfach, behauptet er (Textdokument 6). Auf der anderen Seite des Stundenplans findet Leki, der Hase, Deutsch interessant (Textdokument 7). Beide Aussagen differenzieren sich darin, dass den Lernenden die Möglichkeit angeboten wird, ein anderes Fach als Deutsch als Lieblingsfach zu finden.

Textdokumente 8 bis 10, Bilddokumente 10 bis 12

Bilddokument 10 zeigt eine Schülerin und drei Schüler, die sich über Herrn Dossou unterhalten (Textdokument 8). Aufgrund der Aussage „Herr Dossou ist streng, aber er kann gut erklären“ kann behauptet werden, dass der im Vordergrund abgebildete Mann Herr Dossou ist. Dieser ist deutlich älter als seine Schüler. Sein Gesichtsausdruck drückt auch eine gewisse Strenge aus. Im Vergleich zum Lehrer sieht die auf Bild 12 abgebildete Englischlehrerin Frau Gueye (Textdokument 10) freundlicher aus. Es wird somit der Eindruck vermittelt, dass Männer in

Sache Bildung und Schule strenger als Frauen seien. Im Gegenteil zu Textdokument 8 kann behauptet werden: „Frau Gueye ist nett, aber sie erklärt nicht gut.“ Dieses Frauenbild sollte vermieden werden.

Seite 16 und 17

Die Dokumenteneinteilung auf die Seiten 16 und 17 ergibt folgendes Muster:

- Textdokument 1: „Wie lange bleibst du hier?“
- Textdokument 2: „Vielleicht zwei oder drei Jahre.“
- Bilddokument 1: Das Bild oben rechts
- Textdokument 3: „Der erste Schultag“
- Textdokument 4: „Adama: Hallo Karim! (...) Du hast aber Glück, Adama!“
- Bilddokument 2: Der Stundenplan
- Textdokument 5: „Adama: Schau mal, (...) habe lieber Englisch.“
- Textdokument 6: „Adama: Da kommt (...) G-U-E-Y-E!“ (erster Text auf Seite 17)
- Bilddokument 3: Das Bild in der Mitte der Seite
- Textdokument 7: „Frau Gueye: Ah Sie sind (...) schnell das Buch!“

Bei genauerer Sichtung der oben gelisteten Dokumente stellt sich heraus, dass die auf der Auftaktseite präsentierten Bilder und Texte eine Zusammenfassung der Dialoge auf Seite 16 darstellen. Das Bilddokument 1 oben rechts zeigt vier Schüler und eine Schülerin, die sich unterhalten. Die Kleidung der Schüler (kurzärmliges Hemd und lange Hose) verrät, dass sie auf der zweiten Stufe der Sekundarschule sind. Dass sie in die Seconde gehen, haben die Lernenden bereits in der Einheit 1 auf Seite 11 zur Kenntnis genommen, auf der ein Portrait von Adama zu finden war.

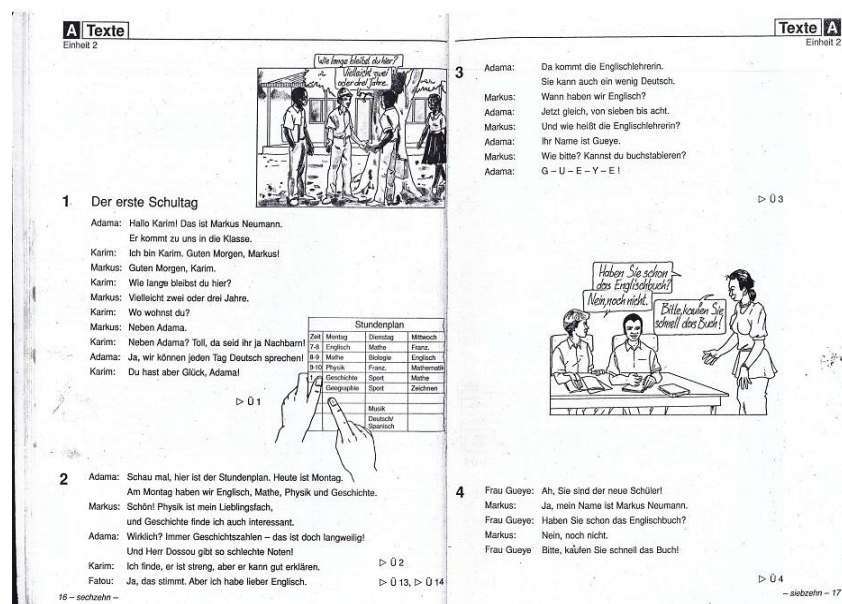


Abb. 14: Seite 16 und 17 aus IHR UND WIR 1

Da erfahren sie auch, dass er wie Markus 17 Jahre alt ist. Auf dem Bilddokument 1 sind also vier Jugendliche (drei Jungen und ein Mädchen) abgebildet. Sie unterhalten sich unter einem Baum. Auffällig ist hier das Mädchen, das aus dem Hintergrund hinter dem Baum her kommt. In den Texten wird sie nur einmal als Fatou erwähnt (Textdokument 5). Der Anteil der Schülerinnen ist sehr gering im Vergleich zu dem den Schülern. Im Hintergrund steht ein Klassenzimmer. Die Jugendlichen sind also in der Schule. Die Tatsache, dass sie in die Seconde gehen, stört nicht, wie in YAO LERNT DEUTSCH, denn der erste Band des Lehrwerks IHR UND WIR ist für Anfänger konzipiert worden. Mit dem Fach Deutsch können aber Lernende sowohl in Quatrième als auch in der Seconde in Kontakt kommen. Der das Textdokument 4 bildende Dialog involviert drei Schüler: Adama, Markus und Karim. Erst an dieser Stelle gibt es die Information, dass der Junge auf der Auftaktseite im Bilddokument 3 Karim heißt. In dem Dialog befinden sich also Analysepunkte, die bereits in der Untersuchung der Seite 15 erwähnt wurden. Um Wiederholungen zu vermeiden, werden hier nur ergänzende Informationen erwähnt. Es handelt sich um den ersten Schultag (Textdokument 3). Mit dem Zahlwort „erste“ wird betont, dass es der allererste Tag in der Schule, also der Schulbeginn, ist. Dieser Tag wird genutzt, um sich kennenzulernen. Das Kennenlernen ist ein zentraler Aspekt in dem Dialog.

An dem ersten Tag bekommen die Lernenden ihren Stundenplan. Ein Beispiel dafür ist neben Textdokument 4 abgebildet (Bilddokument 2), allerdings von Montag bis Mittwoch. Im Stundenplan sind die bereits bei der Analyse der Seite 15 genannten Fächer aufgeführt. Sie sind Thema im Textdokument 5, in dem sich Adama, Markus, Karim und Fatou unterhalten. Adama zeigt Markus den Stundenplan und nennt die Fächer, die sie am Montag haben. Physik ist Markus Lieblingsfach und Geschichte mag er auch, während Adama Geschichte langweilig findet. Herr Dossou, von dem auf Seite 15 die Rede war, ist der Geschichtslehrer. Adama findet ihn streng (Textdokument 8, Seite 15), weil er schlechte Noten gibt. Die Aussage Karims schneidet ein anderes Thema an: nämlich die Lehrerausbildung. Karim findet also, dass sein Geschichtslehrer gut ausgebildet sei, weil er gut erklären kann. Adama hingegen bewertet ihn und seinen Kurs negativ, weil er schlechte Noten gibt und er selbst, Adama, keine Zahlen mag. Fatous Lieblingsfach ist Englisch. Der Dialog von Textdokument 5 ist ein Beweis dafür, dass sich der Bildungsdiskurs in dem Lehrwerk IHR UND WIR 1 an dem Alltag der Lernenden orientiert und diesen thematisiert. Gespräche, die auf den Schulhöfen stattfinden, werden hier wiedergegeben.

Seite 17

Das Textdokument 6 auf Seite 17 ist ebenso ein Dialog, diesmal nur zwischen Markus und Adama. Beide haben um sieben Uhr Englisch. Markus kennt aber den Namen der Englischlehrerin nicht und fragt Adama, der ihm den Namen buchstabiert, weil er mit der afrikanischen Aussprache noch nicht vertraut ist. Der Bildungsdiskurs erstreckt sich hier weit über die Grenzen der Schule hinaus in gesellschaftliche Formen der Integration in einer fremden Gesellschaft. Markus hat auch die Chance, Adama als Nachbar zu haben, denn er kann auch mehr über die afrikanischen Sprecharten erfahren.

Bilddokument 3 zeigt Adama und Markus an einem Tisch. Jeder sitzt auf einem eigenen Stuhl. Auf dem Tisch liegen Bücher und Hefte. Neben den Schülern steht Frau Gueye, die Englischlehrerin. Sie fragt, ob Markus der neue Schüler ist (Textdokument 7). Daraufhin möchte sie wissen, ob er schon das Englischbuch gekauft habe. Da Markus verneint, bittet sie ihn, schnell das Buch zu kaufen. Der Akzent wird nochmal auf das Lernmedium „Lehrbuch“ gelegt. Eine klare Botschaft wird an die Schüler geschickt: Bildung geschieht nur mit Lernmitteln.

Seite 21

Die Seite bietet eine Erweiterung des Gelernten an. Die Einteilung ist wie folgt:

- Textdokument 1: „Thomas und Mariam“ (Titel)
- Bilddokument 1: Der Junge
- Textdokument 2: „Er heißt (...) wie sein Vater.“
- Textdokument 3: „Sie heißt (...) Journalistin werden.“
- Bilddokument 2: Das Mädchen
- Textdokument 4: „Questions“
- Textdokument 5 : „1. De quoi est-il question ici ?“
- Textdokument 6 : „2. Quels sont les mots (...) anglais ?“
- Textdokument 7 : „3. Vrai ou faux ? Corrigez !“
- Textdokument 8 : „4. A quoi correspond dans le texte... ?“
- Textdokument 9: „Post aus Deutschland“
- Bilddokument 3: Die Postkarte

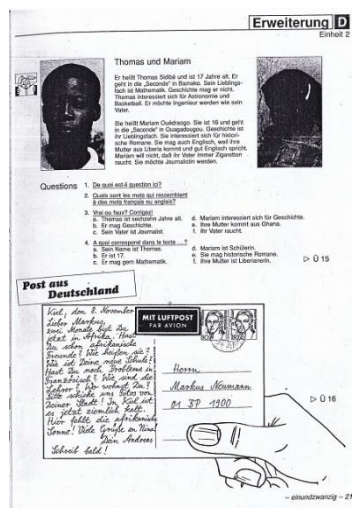


Abb. 15: Seite 21 aus IHR UND WIR 1

Zur Erweiterung des in der Einheit 2 behandelten Themas bekommen die Lernenden zwei Lesetexte, die jeweils von Thomas und Mariam sprechen (Textdokument 1). In dem ersten Text wird Thomas Sidibé und im zweiten Text Mariam Ouédraogo vorgestellt. Beide gehen in die Seconde wie Adama, Markus, Karim und Fatou. Es werden jeweils die Lieblingsfächer der beiden sowie Fächer, die sie nicht mögen, genannt. Besonders markant ist hier die Erwähnung der Berufsperspektiven. Thomas möchte später Ingenieur, Mariam Journalistin werden. Dieser Aspekt bringt Erneuerung in der Thematisierung des Bildungsdiskurses, denn die genannten Berufe wurden in Verbindung mit den Lieblingsfächern der beiden Schüler gebracht. Dies impliziert, dass spätere Ingenieure Mathematik als Lieblingsfach haben sollten wie Thomas, und wenn man sich für Geschichte interessiert, kann man Journalistin werden. Das Bilddokument 3 ist eine Postkarte. Andreas, Markus Freund aus Kiel, schreibt ihm einen Brief und fragt nach seinen Erfahrungen in Afrika. Interessant an dem Brief ist die Tatsache, dass Andreas wissen möchte, wie Markus sich in seiner neuen Schule in Afrika fühle, ob er noch Probleme in Französisch habe und wie die Lehrer seien. Hier werden drei für die Bildung wichtige Aspekte genannt: Schulwesen (Ausstattung, Lage etc.), Fach und Lehrperson.

Seite 38

Als Einführung zum Thema „Essen und Trinken“ in der Einheit 4 wird der Bildungsdiskurs auf Seite 38 angeschnitten. Die Seite besteht aus zwei Texten: einem Dialog und einem Erzähltext. Der Dialog trägt den Titel „Hausaufgaben!“ und involviert Adama und Markus, die ihre Hausaufgaben bei Adama machen. Während Adama fertig ist, kämpft Markus noch mit den Französischaufgaben. Er findet die Texte, die er lesen muss, schwierig. Weil er müde ist und auch Hunger hat, schlägt Adama vor, Markus bei den Französischaufgaben zu helfen, danach

würden sie zusammen essen. Als Teil des Bildungsprozesses werden Hausaufgaben dargestellt. Sie dienen nicht nur zur Überprüfung des Gelernten, sondern tragen zur Selbstständigkeit beim Lernen bei.

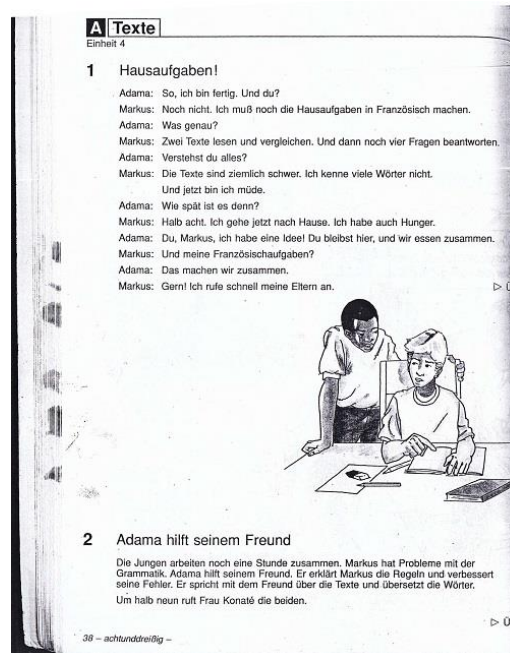


Abb. 16: Seite 38 aus IHR UND WIR 1

Der zweite Text erzählt, dass Adama seinem Freund Markus eine Stunde lang bei den Französischaufgaben hilft. Grammatik ist für Markus besonders schwer. Adama „erklärt Markus die Regeln und verbessert seine Fehler. Er spricht mit dem Freund über die Texte und übersetzt die Wörter“ (ebd.: 38). Mit diesen Aussagen lenken die Autoren die Aufmerksamkeit der Lernenden auf zwei Aspekte der Bildung, die sowohl in dem Dialog als auch im Erzähltext das Fach Französisch fokussieren. Zum einen besteht das Lernen einer Sprache aus zwei wichtigen Aspekten: Grammatik und Wortschatz. Zum anderen ist die gegenseitige Unterstützung unter Schülern erwünscht und hilfreich. In diesem Fall hier lernt Markus Französisch, während Adama Deutsch lernt.

Seite 89

Die Auftaktseite zur Einheit 8 liefert Aufschlüsse über den hier untersuchten Diskurs. Es sind vier Bilder abgebildet, von denen eines ca. 70 % der Seite einnimmt. Es zeigt eine Schulklasse mit der gesamten Ausstattung, die in der vorigen Analyse erwähnt wurde (Tische, Stühle, eine Tafel, ein Schwamm, Kreiden). Die Lernenden sitzen nun nicht mehr einzeln, sondern zu zweit an den Tischen. Darauf liegen Bücher, Hefte, Stifte, Radiergummis. Aus dem Titel „IHR UND WIR“ auf einem der Bücher geht hervor, dass in der Schulklasse momentan Deutschunterricht

erteilt wird. Die Lehrperson, ein Lehrer, sitzt auf seinem Tisch vor den Schülern. Der Raum hat zwei Fenster, die mit einem Stock offengehalten werden. Die Haltungen der Lernenden verrät, dass sie miteinander über ein bestimmtes Thema sprechen, und der Lehrer scheint ihnen zuzuhören. Worum es bei dem Bild geht, wird erst aus dem Dialog auf der folgenden Seite ersichtlich.

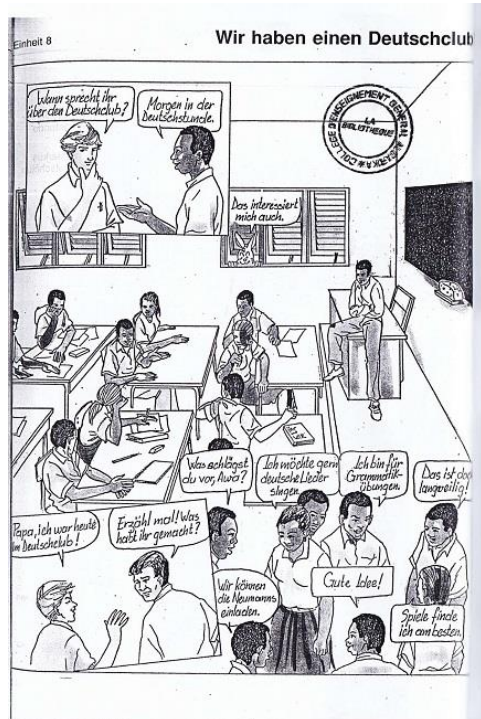


Abb. 17: Seite 89 aus IHR UND WIR 1

Die Lernenden sprechen über die Gründung eines Deutschclubs in ihrer Schule. Die Idee kommt von Adama und Markus, die den Lehrer, Herrn Camara, darum gebetet haben, sich in der Deutschstunde mit den anderen Klassenkameraden darüber zu unterhalten. Herr Camara freut sich über die Idee und möchte sie unterstützen. Am Ende des Austauschs entsteht ein Plakat, auf dem zu lesen ist, dass ein Deutschclub in der Schule gegründet wurde und alle Deutschschüler eingeladen sind. Die Aktivitäten des Deutschclubs sind: Deutsch sprechen, sich über Deutschland informieren, deutsche Lieder singen, Texte lesen oder Theater spielen, Brieffreundschaften, Filme sehen. Über den Lerncharakter des Deutschclubs hinaus ist es die Frage des Engagements in der Schule, die den Lernenden gestellt ist. Ein Ziel von Bildung ist dementsprechend, den Initiativgeist und das Mitmachen in der Schule zu fördern.

Als thematisch subsumierte Form des Bildungsdiskurses sind drei Beispiele in IHR UND WIR 1 zu nennen. Auf Seite 7 in der Einheit 1, deren Titel „Willkommen“ ist, spricht Nina mit Adama (Dialog 4). Nina ist Markus Schwester. In dem Gespräch wundert sie sich, dass Adama

so gut Deutsch sprechen kann. Er antwortet, dass er es lernt. Die Antwortfrage von Nina „In der Schule?“ zeigt, dass sie sich einen Deutschunterricht dort nicht vorstellen kann. Zumindest nicht in Afrika. „Ja, natürlich in der Schule“, antwortet Adama. Das „natürlich“ deutet darauf hin, dass Deutsch in Afrika ausschließlich in einem formalen Kontext unterrichtet wird. Somit ist die Bildungsform schon auf den ersten Seiten des Textbuchs angegeben: Es wird sich überwiegend um die formale Bildung handeln.

Eine weitere Subsumtion des Diskurses findet sich auf Seite 44, in der Einheit 4 mit dem Titel „Montag, 8 Uhr ... in Afrika“ bei dem Teil D „Erweiterung“. Die Seite besteht aus drei Texten, die oben platziert sind, sowie einer Aufgabenstellung im unteren Teil der Seite. Die Texte stellen Menschen vor, wie sie laut Titel ihren Montagmorgen erleben. Der Text 3 ist hier für den untersuchten Diskurs von Bedeutung. Er erzählt von Fräulein Adanou aus Lomé. Obwohl der Text etwas widersprüchlich ist, weil gesagt wird, dass das Fräulein „schon arbeitet“ und Medizinstudentin ist, fällt ein anderes Detail auf. Fräulein Adanou hat in einer Woche eine Prüfung, die sie bestehen möchte, denn danach könnte sie Geld verdienen, damit ihre zwei Brüder auch studieren können. Erstens wird hier das Lernen nach der Schulzeit erwähnt, nämlich die akademische Bildung. Verknüpft mit dieser Darstellung ist zweitens die berufliche Realisierung und das Geldverdienen. Drittens ist die Unterstützung der Familie bzw. der Geschwister notwendig, nachdem das eigene Ziel erreicht ist. Dieser Aspekt von Bildung als Möglichkeit, den Bildungsweg von Familienmitgliedern zu fördern, ist insofern wichtig, als in vielen Ländern Afrikas und besonders im frankofonen Afrika südlich der Sahara arme Lebensbedingungen herrschen. Viertens wird die Relevanz eines Studiums thematisiert, denn beide Brüder müssen auch studieren.

Letztlich wurde das Thema Bildung, wie es in den Ländern Subsahara-Afrikas bzw. in Benin existiert, in der Einheit 9, im Teil D „Erweiterung“, in minimaler Form thematisiert. Das Thema der Lektion ist: „Was machen wir am Wochenende?“. Es handelt sich, typisch für den Teil „Erweiterung“, wieder um eine Seite mit zwei Texten über Jugendliche. Der erste Text handelt von einem 16-jährigen Schüler namens Kossi, während sich in dem zweiten die 15-jährige Amina vorstellt. Unter den Texten sind zwei Aufgabenstellungen zu finden. Die Jugendlichen sprechen in der Ich-Form über ihr Leben. Für die hier behandelte Thematik ist der erste Text wichtig. Kossi ist ein Schüler, der viel für die Schule lernen muss. In seiner Freizeit hört er Musik und liest. Seine Ferien verbringt er im Dorf auf dem Feld oder er besucht einen

Ferienkurs⁴³. Später möchte er Abitur machen, Informatik studieren und einen „interessanten Beruf“ ausüben. In dem Text wird auf die formale Bildungsform und auf die Schule als Institution hingewiesen, die mit einer Prüfung, dem Abitur, abgeschlossen wird. Angst wird in Verbindung mit einem Bestehen der Prüfungen verknüpft. Außerdem wird die Information gegeben, dass Schule anstrengend ist, weil man dafür viel lernen muss. Bildung wird hier als schwer, anstrengend und angstmachend dargestellt.

7.5.3.2.5 Mustervergleich

Im Gegensatz zu dem Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH 1 wurde in IHR UND WIR 1 ein deutscher Rahmen berücksichtigt. Es gibt in dem Lehrwerk viele Bezüge zum Zielland und zu den dort existierenden Aspekten von Bildung. In der Einheit 2, in der das Thema explizit angeschnitten wird, finden sich auf Seite 22 (im Teil E, „Informationen“) viele deutsche Bilder zur Schulthematik. Es sind neun durchnummerierte Bilder, die in der Leserichtung von oben nach unten stehen und in zwei Spalten gesetzt sind. Zu den Bildern gibt es keine Unterschriften und keine Anweisungen. In der Mitte der zwei Spalten steht allerdings die Überschrift „Schüler in Kiel“. Somit wissen die Deutschlernenden, dass es sich um Schüler in der Heimatstadt von Markus handelt. Ganz unten rechts auf der Seite steht eine Aufgabenstellung „Observez et commentez!“, auf die bei dem Schritt „Didaktische Dimension“ näher eingegangen werden soll.



Abb. 18: Seite 22 aus IHR UND WIR 1

⁴³ Unter Ferienkursen sind hier Unterrichtsstunden zu verstehen, während derer sich die Schülerinnen und Schüler während der Ferien auf das kommende Schuljahr in allen Fächern vorbereiten.

Das erste Bild zeigt eine Bushaltestelle, an der viele Menschen in einen Bus einsteigen. An dem Schild hinten am Bus sieht man, dass es sich um einen Schulbus handelt. Auf dem zweiten Bild sehen die Lernenden zwei an einem Fahrrad stehenden Frauen. Beide halten Taschen in der Hand. Im Hintergrund steht ein Gebäude, das offensichtlich ein Schulgebäude ist. Bild 3 zeigt drei Erwachsene, die an zwei Tischen sitzen und sich unterhalten. Hefte liegen auf den Tischen. An der Wand sowie an den Tischen befinden sich Steckdosen. Das vierte Bild zeigt eine Halle, in der Jugendliche auf dem Boden sitzen und sprechen. Das fünfte Bild wurde draußen aufgenommen und präsentiert Jugendliche sowie eine erwachsene Frau, die für das Foto posieren. Auf Bild 6 steht eine Infotafel mit der Überschrift „Schüler-Info“. Auf Bild 7 laufen zwei Erwachsene durch einen leeren Flur. Bild 8 zeigt einen Jugendlichen, der aufmerksam ist. Auf dem letzten Bild sind Schülerinnen und Schüler in einer Klasse und ein Lehrer zu sehen.

Ein erster Unterschied zur Darstellung des Themas im afrikanischen Rahmen auf den ersten Seiten der Lektion sind die „lebendigen“ Bilder bzw. Fotografien von echten Situationen in Deutschland. Der Bildungsdiskurs in Afrika wird mit Zeichnungen visualisiert, während es in Deutschland Fotografien sind. Dieser Mangel an Echtheit seitens Afrikas reduziert die Vorstellungen von Bildung auf ärmere Verhältnisse bzw. fehlende Mittel. Des Weiteren fehlen in der deutschen Darstellung Vergleichselemente zum afrikanischen Raum, z. B. ein Stundenplan, Gespräche mit Lehrenden sowie unter Schülern selbst und Lernmaterialien.

Zum klassischen Schulbild kommt die Darstellung von Bildung als formaler Einrichtung in der Gestalt einer Bildungsschule hinzu (ebd.: 45; Text 5). Der Text erzählt von einem Jugendlichen, Christian Funke, aus Leipzig, der Elektrikerlehrling ist. Daraus geht hervor, dass er montags in die Berufsschule und nicht in die Firma geht. Dieser Aspekt von Bildung wird bei der afrikanischen Darstellung weggelassen, denn es gibt auch im Subsahara-Afrika Berufsschulen, die Elektriker, Mechaniker oder Klempner ausbilden. Der Fokus in Band 1 des Lehrwerks IHR UND WIR wird stattdessen nur auf die allgemeine Schulbildung gelegt. Weiterhin wird erzählt, dass Christian von der Theorie weniger als von der Praxis hält. Berufsschule ist in Deutschland also ein praktisches Instrument zum Erreichen der eigenen Ziele. Und vielleicht hat man Spaß dabei. Ein Beispiel dafür ist ein Bild, das sich auf Seite 61 in der Lektion 5 befindet. Darauf sind ein Meister und ein Lehrling zu sehen. Der Lehrling schaut dem Meister aufmerksam beim Arbeiten zu und lernt demnach, indem er praktisch dabei ist. Ein solches Pendant gibt es im Buch bezüglich Subsahara-Afrika nicht, obwohl viele Beispiele dafür bestehen und dies genauso häufig in der Gesellschaft diskutiert wird.

Ein weiteres Zeichen von Bildung in Deutschland im Textbuch IHR UND WIR 1 findet sich auf Seite 73 in der Einheit 6. Im Teil E, der Informationen über Deutschland gibt, geht es um den Alltag der deutschen Familie Limmer. Die Texte werden in der französischen Sprache präsentiert. Der Sohn Andreas geht in die Schule und ist in der vierten Klasse (CM 1). In seiner Schule sind die Klassen nicht überfüllt (zwischen 15 und 25 Schüler). Andreas hat nur vormittags Unterricht. Am Abend hilft ihm sein Vater bei den Hausaufgaben. Im Vergleich mit dem Brief von Nina an ihre alte Klasse (ebd.: 32; Zeilen 9 und 10) könnte diese Beschreibung von Andreas Schule als gut bewertet werden. In Deutschland sind die Klassen in Relation zu Subsahara-Afrika nicht überfüllt. Der Unterricht in Deutschland geht nur bis zum Mittag, während Grundschülerinnen und Grundschüler in Subsahara-Afrika auch nachmittags die Schule besuchen. Eltern helfen Kindern bei den Hausaufgaben. Bezüglich der Darstellung im Buch handelt es sich bei diesem Text um die Grundschule und nicht um die Sekundarschule, auf der Adama und Markus sind. Die Grundschule in Deutschland wird etwas detaillierter präsentiert als die in Subsahara-Afrika. Von der Sekundarschule in Deutschland erfährt man nur wenig, insbesondere, dass die Schüler dort auch Fremdsprachen lernen (ebd.: 98), meistens aber nur eine (Englisch). Laut den Statistiken, die in dem Text auf Seite 98 erwähnt wurden, lernen ca. 90 % Englisch, fast 50 % Französisch und ca. 30 % Latein. Es werden auch Spanisch, Griechisch, Russisch und Italienisch unterrichtet. Solche Statistiken fehlen in dem Buch zumindest für die deutsche Sprache in Subsahara-Afrika. Hier wird wiederum ein Mangel in dem Bildungswesen in den Ländern der genannten Region gezeigt.

Das letzte Beispiel, das einen Vergleich ermöglichen kann, wird auf Seite 109 in der Einheit 9 dargestellt. In dem Teil „Erweiterung“, aus dem der Text zum Schüler Kossi (siehe oben) analysiert wurde, wird auch ein Junge aus Deutschland vorgestellt. Er heißt Andreas und ist 15 Jahre alt. Ein erster Vergleichspunkt findet sich unmittelbar in dem untersuchten Text über Kossi auf der vorhergehenden Seite. Während Kossi viel für die Schule lernt und übt, erzählt Andreas, dass er „nur einmal nachmittags Schule hat“. Dadurch wird erneut offenbar, dass Schule in Deutschland als interessanter als in Subsahara-Afrika dargestellt wird.

7.5.3.2.6 Didaktische Dimension

Bezüglich des expliziten Diskurses bieten die Hauptseiten der Einheit 2 keine Arbeitsanweisung oder Aufgabenstellungen (ebd.: 15–17). Die Methoden der Bearbeitung befinden sich im Lehrerhandbuch. Es handelt sich hauptsächlich um Verfahren der Texteingeführung und Textbearbeitung. Die Lernenden sollen erst einmal die Texte verstehen und die grammatischen Strukturen dazu lernen. Danach folgt eine autonome Bearbeitung der Teile D

und F (siehe 3.4.2). Hier wird von den Lernenden erwartet, selbstständig zu arbeiten. Die Lehrperson soll nur wenn nötig eingreifen. Nachdem die Autoren die Notwendigkeit der Lektüre in Gruppen oder in Einzelarbeit betont haben, weisen sie die Lehrenden darauf hin, nicht auf neue grammatische Strukturen einzugehen. Die Texte dienen nur die Förderung der Lese- und Schreibkompetenz der Lernenden. Vier Fragen sollen dazu dienen (Textdokumente 4 bis 8). Dabei sollen die Lernenden eine Zusammenfassung der Textinhalte erstellen, Aussagen korrigieren, Internationalismen herausfinden und Sätze zum Text zuordnen. Ferner bitten die Autoren die Lehrenden, einen besonderen Wert auf die Fragen bezüglich Kultur und Vergleich zu legen. Eine tatsächliche Auseinandersetzung mit dem Thema, wie es sowohl bezüglich Deutschland als auch Subsahara-Afrika dargestellt werden könnte, gibt es nicht. Die Arbeitsanweisungen geben nur an, wie die Lernenden arbeiten sollen, um die Texte zu verstehen. Interessant am Lehrerhandbuch ist die auf Französisch verfasste Liste zum kulturellen Vergleich mit dem Titel *Différences entre l'univers scolaire allemand et africain*, also zu den Unterschieden zwischen Schule in Deutschland und Schule in Afrika. Bemerkenswert ist hier der Bezug auf den ganzen Kontinent, obwohl das Lehrwerk lediglich für frankophone Ländern südlich der Sahara konzipiert wurde. Die Liste des kulturellen Vergleichs enthält fünf Punkte: die Unterschiede in Bezug auf Klassenräume, Klassenstärke, Uniformen, Verkehrsmittel zur Schule und Verhalten der Lernenden. Ob die Lernenden selbst auf diese Unterschiede kommen oder ob die Lehrperson sie einfach ohne Reflexion weitergibt, wird nicht gesagt.

Erste sich nicht ausschließlich auf Grammatik, Wortschatz oder Aussprache beziehende Arbeitsanweisungen finden sich im Arbeitsheft bei der Übung 14 (Hartenburg et al. 1998b: 19). Den Lernenden wird der Stundenplan des deutschen Schülers Hendrik Sänger aus der Klasse 8b gezeigt. Sie müssen dazu sechs Fragen beantworten. Besonders markant ist, dass sich alle sechs Fragen auf für Lernende in Subsahara-Afrika ungewöhnliche Aspekte von „Schule“ beziehen (z. B. samstags in die Schule gehen, kürzere Unterrichtszeiten, Fächer wie Religion und Latein). Die geschlossene Form der Fragen, die alle mit „Du auch?“ bzw. „Und du?“ enden, zwingen die Lernenden, zunächst mit „Ja“ oder „Nein“ zu antworten. Diese Antworten könnten reichen, aber selbst dann, wenn ein Satz gebildet werden soll (z. B.: „Nein, ich habe samstags keine Schule“), findet nur eine Übung für den Wortschatz und die Grammatik statt. Die Lernenden werden nicht dazu gebracht, sich Gedanken darüber zu machen, warum sie z. B. keinen Religionsunterricht haben oder warum Hendrik diesen hat. Warum haben sie am Nachmittag Unterricht und Hendrik nicht? Die Daten und Informationen werden selbst bei einem

Vergleich nicht hinterfragt, sondern dienen bloß als Basis für eine grammatische Übung. Dies wird durch die Hinweise „Auf Deutsch, bitte!“ betont. Alle Fragen müssen somit auf Deutsch beantwortet werden. Im zweiten Teil der Übung sollen die Lernenden ihren eigenen Stundenplan in eine Tabelle schreiben.

Im Arbeitsheft wird die bei dem Mustervergleich analysierte Seite in der Einheit 2 (ebd.: 22) erneut behandelt, nun in der Übung 17 (Hartenburg et al. 1998b: 21). Hier werden Überschriften für die Bilder geschrieben. Es sind aber jetzt acht Bilder statt neun. Die Lernenden sollen die Bilder den jeweils passenden Überschriften zuordnen. Wiederum handelt es sich um eine Verständnis- und Abstraktionsübung. Dabei wird keine Reflexion über die Bilder ermöglicht.

7.5.3.2.7 Resümee

Zusammenfassend gibt der oben in der Analyse rekonstruierte Bildungsdiskurs in dem Lehrwerk IHR UND WIR 1 viele Informationen bezüglich Darstellung und Bearbeitung des Diskurses. Es ist zunächst zu erwähnen, dass es sich immer um einen jungen Schüler handelt, der Deutsch lernt. In YAO LERNT DEUTSCH ist das explizit im Titel des Lehrwerks genannt. In IHR UND WIR fungiert Adama als Vertreter aller Deutschlernenden.

Wie in dem Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH 1 tauchen hier auch gleiche Elemente auf (Baum, moderne Schule, Relevanz von Lernmitteln). Obgleich auch in IHR UND WIR die formale Bildung als Form der Bildung bevorzugt und überwiegend dargestellt wurde, wurden alle Niveaus des Lernens erwähnt: Schule, Berufsschule, Universität. Bei dem Format Schule werden auch Privatschulen genannt. Die Berufsschule stellt nur das deutsche Pendant dar. Berufsschulen in Subsahara-Afrika werden nicht präsentiert. Die akademische Bildung wird als relevant und als eine Möglichkeit beschrieben, sich um die eigene Familie kümmern zu können, aber nicht weiter in ihren verschiedenen Formen dargestellt. Außerdem werden Berufsperspektiven im Rahmen der schulischen Bildung angesprochen. Insgesamt wird Bildung in Subsahara-Afrika als vielfältige, internationale, wenig ausgestattete, nicht den Anforderungen genügende Institution, aber auch als mühsam und angstmachend dargestellt. Dazu kommt, dass das Reflexionsvermögen der Lernenden durch die fehlenden Aufgabenstellungen sowie die nur die Fertigkeiten fokussierte Methode im Lehrerhandbuch nicht gefördert wird.

7.5.3.3 IHR UND WIR PLUS 1

7.5.3.3.1 Allgemeine Grunddaten

Der erste Band des Lehrwerkes wurde 2008 erstellt, aber erst im Jahr 2009 verbreitet und wird heute noch im Deutschunterricht in der Schule eingesetzt. Das Textbuch 1 (Anoumatacky et al. 2008), ist das erste von drei Büchern, die im Deutschunterricht in Benin und den frankofonen Ländern Subsahara-Afrikas sowie Madagaskar eingesetzt werden. Wie die Zahl 1 andeutet, ist das Buch für Anfänger gedacht und konzipiert. Es unterscheidet sich von den anderen zwei schon in der optischen Darstellung. Die blaue Farbe ist die dominanteste Farbe im Buch, angefangen mit dem Frontcover, dessen Hintergrund einheitlich blau ist. Das einzige Bild auf dem Cover füllt die erste Hälfte. Es ist ein Farbbild und zeigt eine Gruppe von fünf Jugendlichen, die auf dem Rasen sitzen. Die Gruppe besteht einerseits aus zwei Mädchen und zwei Jungen, die auf den ersten Blick aufgrund ihrer dunklen Hautpigmentierung und der Region, in der das Buch verwendet wird, aus Subsahara-Afrika stammen könnten. Der dritte Junge kommt vermutlich aus Europa bzw. Deutschland, da das Buch mit der deutschen Sprache zu tun hat. Nähere Informationen über alle Jugendlichen in der Gruppe bekommt man in der Einheit 8 des Buches, in dem das Bild nochmal reproduziert wird (ebd.: 112) und alle namentlich erwähnt werden.

Die Mädchen tragen dunkelblaue Röcke und die Jungen Kakihsosen. Dem Kenner von Westafrika werden diese Kleider als Schuluniformen bekannt sein. Allerdings tragen die Jugendlichen Oberteile (T-Shirts) mit unterschiedlichen Farben. Dass das Bild in einer Schule bzw. auf dem Schulhof aufgenommen wurde, bestätigen die im Hintergrund stehenden Menschen, deren Gesichter allerdings unscharf sind. Erkennen kann man aber die Schuluniformen und Schultaschen, die von ihnen getragen werden.

Unter dem Bild steht großgeschrieben in weißen Lettern IHR UND WIR und kleingeschrieben in Grün PLUS. Weiter unten wird mit Textbuch 1 vermerkt, dass das vorliegende Buch für den Kurs mit Anfängern bestimmt ist. Am unteren Rand stehen Herausgeber (Goethe-Institut) und Verlag (Hueber) nebeneinander.

Auf dem Cover am rechten unteren Rand ist das Maskottchen des Lehrwerkes zu sehen. Seinen Name erfährt man auf Seite 9 im Buch: Yago. Es ist ein junger Mann, gekleidet mit einem T-Shirt, einer Hose, weißen Sneakers und einer weißen Kappe mit dem Schirm im Nacken.

Die Innenseite des Frontcovers bildet eine Landkarte Deutschlands, auf der die verschiedenen Bundesländer farblich differenziert werden. Die erste Seite im Buch listet die unterschiedlichen Autoren des Buches. An der Konzeption arbeiteten acht Autoren, darunter sechs aus der westafrikanischen Region, einer aus Madagaskar sowie eine Autorin aus Deutschland. Die letzte

und vorletzte Seite im Buch beinhalten die Bilderquellen sowie das Impressum, das auf Deutsch und Französisch präsentiert wird. Die Innenseite des Rückendeckels zeigt eine Karte Österreichs und eine der Schweiz.

Auf der letzten Seite des Rückendeckels wird nochmals der Buchtitel IHR UND WIR PLUS oben geschrieben. Außerdem werden zwei Familien abgebildet. Das erste Bild stellt eine vierköpfige deutsche Familie dar. Die Kinder Markus und Nina Neumann gehen in die gleiche Schule wie die Kinder der zweiten abgebildeten Familie. Das ist die Familie Konaté. Adama Konaté, der Älteste der Familie, und Markus Neumann wurden Freunde, vor allem, weil beide Familien Nachbarn sind. Ein kleiner auf Französisch verfasster Text erzählt, dass der Kontakt zwischen den beiden Kulturen für beide Jugendliche eine Bereicherung ist. Dies bildet den Hintergrund für die Handlungen im Buch.

Auf Seite 2 des Lehrbuches steht das Vorwort geschrieben. Es ist auf Französisch verfasst und richtet sich an die Lernenden. Die Autoren erwähnen nochmals die auf der Rückseite abgebildeten Familien und informieren darüber, dass Nina und Markus mit ihren Eltern nach Afrika⁴⁴ kamen, weil ihr Vater dort als Techniker arbeitet. Nach dieser Einleitung wird die Struktur jeder einzelnen Einheit im Lehrbuch dargestellt.

Im letzten Teil des Vorworts erklären die Autoren das „PLUS“ im Titel „IHR UND WIR PLUS“. Im Unterschied zur Vorgängerversion bietet IHR UND WIR PLUS vor allem zahlreiche Hinweise zum autonomen Lernen. Die Rubrik *Qu'est-ce-que tu as appris?* ermöglicht beispielsweise eine Selbstevaluierung des Gelernten in Bezug auf die pädagogischen Zielsetzungen jeder Einheit.

Auf das Vorwort folgt ein Inhaltsverzeichnis. Jede Seite des Verzeichnisses gibt einen Überblick über zwei Einheiten mit Erläuterungen zu den einzelnen in Tabelle 3 dargestellten Teilen. Auf Seite 8 bieten die Autoren eine Übersetzung der im Lehrbuch vorkommenden Arbeitsanweisungen nach Einheitsteilen. Ein Hinweis auf die bei den Arbeitsanweisungen verwendeten Imperativformen schließt die einleitenden Seiten ab. Ab Seite 9 beginnt die erste Einheit „Willkommen in Afrika“.

Das Buch umfasst 152 Seiten im DIN A4-Format. Zum Textbuch gehören ein Arbeitsheft (Anoumatacky et al. 2008b) und ein Lehrerhandbuch.

Das Arbeitsheft hat ebenso wie das Textbuch eine blaue Farbe. Im Gegensatz zum Textbuch finden sich oben auf dem Arbeitsheftdeckel drei nebeneinander gestellte Fotografien. Auf dem ersten Bild kann man zwei Mädchen sehen (Nina, die Schwester von Markus, und Mariama,

⁴⁴ Das Land wird nicht erwähnt.

die Schwester von Adama). Sie sitzen an einem Tisch und scheinen sich auf etwas zu konzentrieren. Ein halbvolles Glas Wasser steht vor Mariama. Eigentlich ist dieses Bild nur die Hälfte eines noch größeren Fotos mit Markus und Adama (ebd.: 26). Das zweite Bild zeigt Adama beim Lesen eines Briefes. Er trägt seine Schuluniform und hält einen Umschlag und ein Blatt in der Hand. Auf dem dritten Bild sieht man Markus an einem Tisch sitzend. Vor ihm liegen Exemplare des Lehrwerks IHR UND WIR sowie ein DUDEN-Wörterbuch. Dass das Bild aus der Einheit 4 stammt, in der Markus seine Hausaufgaben macht, wird beim Durchblättern des Heftes ersichtlich (ebd.: 38). Unter diesen drei Bildern steht der Titel IHR UND WIR PLUS mit dem Zusatz „Arbeitsheft 1“. Links unten sieht man das Maskottchen des Lehrwerkes, Yago. Am unteren Rand stehen der Herausgeber und der Verlag geschrieben. Die zweite Seite enthält ein Inhaltsverzeichnis, das lediglich die Einheitstitel mit Seitenangaben sowie die Lösungsschlüssel auflistet. Weiter unter auf der Seite 2 findet sich ein Inhaltsverzeichnis zu den Tipps zwecks besseren Lernens. Enthalten sind z. B. Vorschläge zum besseren Lernen der grammatischen Strukturen, des Wortschatzes sowie zum Schreiben eines Textes. Die Ratschläge sind über das ganze Arbeitsheft verteilt. Daher die Relevanz des Tippverzeichnisses. Eine Besonderheit im Arbeitsheft ist die Selbstevaluation, die am Ende jeder Einheit steht. Sie besteht aus fünf oder sechs Fragen bezüglich des Gelernten sowie aus einem Ich-Kann-Teil, in dem die Lernenden mittels Emoticons (☐ ☐ ☐) ihr Wissen einschätzen können. Die letzte Seite im Arbeitsheft enthält das Impressum sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch.

Es gibt im ganzen Buch keine Farbbilder oder Farbfotos, sondern nur Darstellungen in schwarzer und weißer Farbe. Diese bilden allerdings authentische deutsche Situationen sowie Lebensweisen in den einzelnen frankofonen Ländern im Westen Afrika ab. Kleidungen, Kulissen und Sehenswürdigkeiten wurden exakt wiedergegeben. Neben Bildern gibt es ebenso Zeichnungen, die auch schwarz-weiß dargestellt worden sind. Im Gegenteil zu den Bildern wurde die Schriftfarbe Blau für alle Überschriften, einige Texte sowie grammatische Regeln verwendet. Im Allgemeinen wurde darauf geachtet, fröhliche Bilder zu zeigen.

Das Maskottchen soll den Lernenden während des Lernprozesses begleiten, so die Autoren des Lehrbuches. Das Maskottchen ist ein Junge, heißt Yago und ist eine Zeichnungsfigur. Er trägt ein weißes T-Shirt, eine breite schwarze Hose und weiße Turnschuhe, deren Schnürsenkel auf manchen Seiten⁴⁵ des Textbuches nicht gebunden sind. Auf seinem T-Shirt steht der Titel des

⁴⁵ Seiten: 87, 141

Lehrwerkes (IHR UND WIR PLUS) geschrieben. Seine Kappe trägt er umgekehrt auf den Kopf. Yagos schwarze Haut zeigt, dass er kein Deutscher ist, sondern aus einem der frankofonen Ländern Westafrikas stammen könnte, für die das Lehrbuch gedacht ist.

Während das Maskottchen einen Namen trägt, der nicht europäisch klingt, hat seine Bekleidung nichts mit der von den frankofonen Ländern Subsahara-Afrikas zu tun. In den Traditionen dieser Länder wird z. B. die umgedrehte Kappe als unhöflich angesehen, was in Deutschland nicht der Fall ist. Zu einem anständigen Aussehen gehört ebenso eine gut geschnittene Hose und nicht z. B. eine schlabbrige Hip-Hop-Hose. Außerdem ist eine solche Bekleidung wie die des Maskottchens Yago in den Schulen verboten. Das fördere die Vermittlung moralischer Werte nicht. Durch die Bekleidung des Maskottchens wird den Lernenden also ein Bild vermittelt, gegen das in ihren jeweiligen Ländern gekämpft wird.

7.5.3.3.2 Diskursform

Da IHR UND WIR PLUS die überarbeitete Version von IHR UND WIR ist, hat sich nicht viel geändert.

Das Inhaltverzeichnis liefert mit der Lektion 2 „In der Schule“ (Anoumatacky et al. 2008: 23–36) einen Hinweis auf explizite Thematisierungen des Bildungsdiskurses. Ebenso geben die verschiedenen Teile der Lektionen, die im Verzeichnis inhaltlich präsentiert wurden, unter Berücksichtigung des semantischen Feldes „Bildung“ aufschlussreiche Indizien über explizite Thematisierungen. Teil E mit dem Titel „Le système scolaire en Allemagne⁴⁶“ informiert über das Bildungssystem in Deutschland und zeigt explizit, dass es in der Lektion um Bildung in der Schule geht. Beim Projekt am Lektionsende (ebd.: 36) sollen die Lernenden beispielsweise die eigene Schule vorstellen. Ein systematisches Durchblättern des Buchs zeigt implizite Behandlungen des Diskurses auf, so auf den Seiten 50, 51 und 52 (Lektion 4) sowie 95 und 97 (Lektion 7). Ebenfalls finden sich thematische Subsumtionen auf den Seiten 44 (Lektion 3), 59 und 60 (Einheit 4) sowie 118 (Lektion 8). Die impliziten Thematisierungen und die thematischen Subsumtionen werden in der folgenden Analyse nicht wiederholt, weil sie zu wenige bzw. keine Unterschiede zu den in IHR UND WIR 1 analysierten Dokumenten präsentieren.

⁴⁶ Das Schulsystem in Deutschland

7.5.3.3 Ersteindrucksanalyse

Auf insgesamt 14 Seiten wird das Thema „Bildung“ explizit behandelt. Es werden in der Analyse die Seiten zur Grammatik (ebd.: 26–28; 32) und Phonetik (ebd.: 29) ebenso wie die Wortliste (ebd.: 33–35) nicht berücksichtigt. Der Teil E (ebd.: 31), der Informationen bezüglich Deutschland liefert, wird zum Mustervergleich verwendet. Die Titelseite der Einheit 2 ist zu 95 % bilddominiert. Es sind schwarzweiße Fotografien, die Schülerinnen und Schüler in einer Schule zeigen. Auf den Seiten 24 und 25 werden hauptsächlich Texte dargestellt. Bemerkenswert und im Vergleich zu IHR UND WIR 1 sind Arbeitsanweisungen zu jedem Text vorhanden. Auf Seite 24 gibt es zwei Abbildungen und eine Tabelle, während Seite 25 nur ein Bild enthält. Viel Text findet sich auf Seite 30, die den Eindruck liefert, zum Lesen anzuregen. Lediglich zwei Passbilder (ein Mann und eine Frau) sind auf der Seite zu sehen. Die Seite zu den Informationen über Deutschland (ebd.: 31) enthält sieben Bilder mit Szenen aus deutschen Schulen. Ein auf Französisch verfasster Text mit dem Titel „Le système scolaire en Allemagne“ steht über den Bildern. Die letzte zu untersuchende Seite (ebd.: 36) enthält nur Texte, die auf Französisch geschrieben sind.

7.5.3.4 Formale und thematische Diskursanalyse

Seite 23 als rechte Buchseite eröffnet die Einheit 2 „In der Schule“. Dieser geht die erste Einheit „Willkommen in Afrika!“ vor, in der die Ankunft des Deutschen Markus und seiner Schwester Nina in Afrika dargestellt wird. Allein der Titel der ersten Lektion ist irreführend, denn es würde in Bezug auf das Sprachenlernen darauf hindeuten, dass Markus und Nina eine der vielen afrikanischen Sprachen lernen möchten, und Adama, der Einheimische, sie in seiner Heimat begrüßt. Die Sprache, um die es hier geht, ist aber die deutsche Sprache. Ein solcher Titel ist definitiv unbrauchbar für das Lernen des Deutschen in den deutschsprachigen Ländern, d. h. für Deutsch als Zweitsprache (es müsste dann z. B. „Willkommen in Deutschland!“ heißen). Zwischen den Einheiten „Willkommen in Afrika“ und „In der Schule“ besteht kein thematischer Zusammenhang, zumal der Schulort im Titel nicht angegeben wurde. Ist es in Afrika oder in Deutschland? Der bestimmte Artikel „der“ hätte mehr Informationen geben können.

Seite 23

- Textdokument 1: „In der Schule“ (Titel)
- Bilddokument 1: das größte Bild auf der Seite
- Bilddokument 2: das kleine Bild oben rechts
- Bilddokument 3: der Stundenplan
- Bilddokument 4: das Bild unten links
- Bilddokument 5: das kleine Bild unten rechts
- Textdokument 2: „Objectifs“
- Textdokument 3: „demander (...) en allemand“

Die Dokumente auf Seite 23 bestehen aus fünf Bildern (Fotografien; im Gegensatz zu IHR UND WIR 1) und drei Texten. Drei Bilder sind relativ klein, während ein Bild mehr als die Hälfte der Seite einnimmt und sich ein sehr kleines Bild am Ende der Seite befindet. Drei Bilder sind im Hintergrund gedruckt worden, während zwei (Bilddokumente 2 und 3) im Vordergrund stehen. Dies vermittelt den Eindruck, als handelte es sich um eine Montage bzw. eine Zusammenstellung der Bilder.

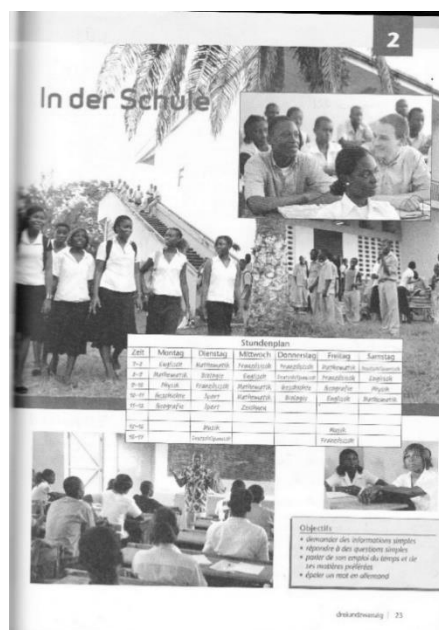


Abb. 19: Seite 23 aus IHR UND WIR PLUS 1

Textdokument 1

Mit den Worten „In der Schule“ wurde die Seite eröffnet. Dieser Titel wurde in Blau geschrieben und steht links oben auf der Seite. Im Vergleich zu den Titeln der anderen Einheiten (ebd.: 9, 37, 51, 67, 81, 95, 111), die oben zentriert platziert sind, differenziert sich die Titelplatzierung der Einheit 2 von den anderen. Der Titel ist in die Ecke links oben verlegt und bietet mehr Sichtbarkeit für die Bilder. Des Weiteren bedeutet dies, dass der Schule keine größere

Bedeutung zugewiesen ist, weil eben „Schule“ ein altes bzw. gegebenes Thema ist. Außerdem ist das Wort „Schule“ schwer im Titel zu lesen, da es auf einen aus grauen Palmbaumblättern bestehenden Hintergrund gesetzt wurde. Vergleicht man diese Darstellung mit den anderen Titeln im Buch, so scheint es, als wäre das Thema „Schule“ vernachlässigt worden. Mit der Präposition „in“ wird darauf hingedeutet, dass auf den folgenden Seiten die innerhalb eines Schulgebäudes agierenden Personen sowie stattfindenden Aktivitäten dargestellt werden. Es geht also darum, was in der Schule geschieht, und nicht darum, was Schule ist. Um welche Schulart (Berufsschule oder allgemeine Schule) es sich handelt, ist im Titel nicht erkennbar. Ebenso wird klar angedeutet, dass hier die Schule und nicht etwa eine andere Bildungseinrichtung wie die Universität der Gegenstand ist.

Textdokument 1, Bilddokument 1 bis 5

Der Titel der Einheit steht in der Tat in einem engen Zusammenhang mit den Bildern auf Seite 23. Auf Bilddokument 1, dem größten Bild auf der Seite, werden Schülerinnen und Schüler in Uniformen abgebildet. Dass es sich hier um eine Schule handelt, zeigen nicht nur die Uniformen und Schultaschen, sondern auch das Gebäude, das im Hintergrund abgebildet ist. Aufgrund der langen Treppe, die daran grenzt, und der Höhe kann man sagen, dass es sich um ein großes Gebäude handelt. Es trägt die Nummer „F“, die großgeschrieben auf der weißen Gebäudefarbe prangt. Es handelt sich also um das Gebäude „F“. Dieser Hinweis zeigt, dass das Foto in einer großen Schule aufgenommen wurde, denn es gibt noch andere Gebäude in der Schule, die von A bis E und vielleicht von G bis Z nummeriert sind. Dass es sich auch um eine öffentliche Schule in irgendeinem frankofonen afrikanischen Land südlich der Sahara handelt, verdeutlichen die Uniformen der Schülerinnen und Schüler, vor allem die der Schüler. Es sind Khaki-Uniformen (kurzärmliges Hemd und lange Hose), während die Schülerinnen dunkelblaue Röcke und kurzärmelige Blusen tragen. Ist die Uniform für die Jungen überall gleich, so ist dies bei Mädchen nicht der Fall. In Benin z. B. tragen Schülerinnen ebenso Khaki-Uniformen (Kleider). Für Schülerinnen und Schüler in Benin ähneln die auf dem Bilddokument 1 dargestellten Uniformen für Mädchen eher denen von Privatschulen. Der Realitätsbezug auf Benin wird, was dieses Detail betrifft, verfehlt.

Die Schülerinnen und Schüler auf dem Bilddokument 1 scheinen in der Pause zu sein und verweilen auf dem Schulhof. Eine Gruppe von sechs gehenden Schülerinnen steht im Vordergrund. Sie tragen unterschiedliche Frisuren (geflochtene Haare, kurze Haare), Schmuck (Halsketten, Armbänder, Ohringe), alles Symbole der Freiheit, vor allem für Frauen in der

Schule. Diese Darstellung von Mädchen im Vordergrund, während Jungen im Hintergrund stehen, deutet auf die Gleichstellung von Mann und Frau im Bereich der Bildung hin. Sie zeigt, dass Mädchen ebenso wie Jungen in die Schule gehen müssen bzw. zur Schule gehören und nicht – vor allem Mädchen – nach Hause. Diese Art der Darstellung von Jungen und Mädchen erfolgt in allen Bilddokumenten auf der Seite außer bei Bilddokument 3, einer Tabelle. Etwas nachteilig und an der Grenze zum Sexismus ist allerdings die Positionierung der Jugendlichen auf Bilddokument 1: Auf der Treppe ganz oben stehen neun Jungen und blicken nach unten auf die sechs Mädchen, die gehen. Ebenso stehen rechts im Bild viele Jungen, die ihren Blick auf die Mädchen richten. Sollte die Szene unwichtig erscheinen, weil die Jungen auch an dem Geschehen (Fotografen, Menschen, die den Mädchen Anweisungen geben, eventuell auch weiße Europäer) interessiert sein könnten, so sind die Positionen ungünstig. Es ist auffällig, dass die sechs Mädchen den Gegenstand der Beobachtung bilden. Alle Männeraugen sind auf die Mädchen gerichtet. In diesem Fall kann sich Vieles in den Köpfen der Jungen bilden: „Was machen diese Mädchen in einer Schule?“ – „Oh, sind sie aber hübsch!“ Dies macht aus der Frau ein Objekt der männlichen Fantasie.

Auf dem Schulhof und in der Mitte des Bilddokuments 1 gib es eine Palme. Die Bedeutung von Bäumen in den Kulturen dieser afrikanischen Gegend wurde bereits erläutert. Die Besonderheit hier liegt in der Baumart der Palme. In der Geschichte des Landes Benin spielt die Landwirtschaft eine wichtige Rolle. Das Palmöl ist seit dem 17. Jahrhundert ein Symbol für Wohlstand, gesellschaftlichen Fortschritt und Entwicklung. Unter der Herrschaft des Königs und Reformators Guézo (1818–1858) wurde die Pflanzung von Palmen gefördert und somit das Überleben der Königsreicheinwohner gesichert. Die Palme ist auch ein Symbol für die Gleichstellung von Frau und Mann. Nachdem er alle in seiner Macht stehenden Mitteln gegen die Angreifer ausgeschöpft hatte, gründete Guézo eine ausschließlich aus Frauen bestehende Armee. Die furchterregenden Frauen kämpften genauso wie, wenn nicht viel mutiger als Männer. Bezogen auf das Bilddokument 1 bedeutet diese Anspielung für beninische Deutschlernende sehr viel. Die gehenden sechs Mädchen wurden nicht weit von einer Palme fotografiert. Diese steht für deren Emanzipation und Befreiung aus der Männerdomination. Dass ein solcher Baum auf dem Schulhof steht, ist außerdem ein Zeichen sowohl der Intelligenz der Frauen als auch ihrer Gleichstellung mit Männern.

Diese Gleichstellung findet sich auch in den Schulklassen, wie es auf Bilddokument 2 der Fall ist. Darauf sind Schülerinnen und Schüler sitzend auf den Schulbänken in einer Klasse abgebildet. Unter ihnen sitzt ein weißer Europäer, von dem die Lernenden in der Einheit 1

wissen, dass es sich um Markus Neumann handelt. Dieser lächelt, wobei er den neben ihm sitzenden Schüler anschaut. Den Lernenden ist auch bekannt, dass dies Adama ist. Markus trägt wie alle abgebildeten Schülerinnen und Schüler eine Khaki-Uniform, was bedeutet, dass er auch ein Schüler in der gleichen Schule ist. Auffällig und merkwürdig ist, dass er einen Ring am rechten Ringfinger trägt. In der deutschen Kultur bedeutet dies, dass er verheiratet ist. Ein Schüler, der verheiratet ist? Das kann eigentlich nicht sein. Oder ist es in Deutschland vielleicht üblich, dass die Schüler heiraten, denn in der Einheit 1 wird gesagt, dass Markus wie Adama 17 Jahre alt ist? Gesellschaftspolitisch gesehen ruft diese Tatsache die Frage nach der Ehemündigkeit hervor. In Benin liegt dieses Alter bei 18 (Volljährigkeit) Jahren, d. h., nach der Abiturklasse. Damit eine nachhaltige Bildung in den Entwicklungsländern gesichert wird, sollten auch die Schülerinnen und Schüler nicht vor diesem Alter heiraten. Als verheirateter minderjähriger Mann oder als verheiratete minderjährige Frau in einer Schulklasse zu sein, ist so gut wie nicht existent in Benin. Außerdem bekräftigt eine solche Darstellung von Markus mit einem Ehering die Vorstellung, dass minderjährige Jungen und vor allem Mädchen heiraten könnten. Dieser Aspekt hilft nicht beim Kampf gegen Heiratsformen wie Zwangsheirat, Kinderheirat etc., zumal einige Gesichter auf den Bildern (Bilddokument 5) Kindergesichter sind.

Auf dem Bilddokument 5 sind zwei Mädchen in Schuluniformen abgebildet, die wie die Schülerinnen und Schüler auf Bilddokument 4 aufmerksam jemandem zuhören. Diesmal wird der Fokus auf den Lehrer gelegt, der von vorne gezeigt wird, während die Schülerinnen und Schüler von hinten fotografiert worden sind. Der Lehrer trägt ein aus einem einheimischen Stoff gefertigtes kurzärmeliges Hemd und vertritt damit die Idee, nach der Bildung auch herkömmliche Elemente in allen Formen einzubeziehen. Auffällig im Bilddokument 4 ist, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler die Schuluniform tragen. Ein Mädchen, das vorne sitzt, hat eine schwarze Bluse an, während ein Junge, der auch vorne ist, aller Wahrscheinlichkeit nach ein Fußballtrikot trägt. Es ist auch eine andere Klasse als die im Bilddokument 2, denn das Mädchen vor Adama und Markus hat eine andere Frisur. An der Tafel sind Mathematikübungen geschrieben, was darauf hindeutet, dass es sich nicht um einen Deutschunterricht handelt.

In Verbindung mit den anderen Bildern steht Bilddokument 3, das einen Stundenplan zeigt. Der Inhalt des Stundenplans weicht nicht von dem im IHR UND WIR 1 ab. Es ist derselbe Stundenplan mit sechs Unterrichtstagen (Montag bis Samstag), einstündigen Unterrichtszeiten sowie unterschiedlichen Fächern (Englisch, Deutsch, Spanisch, Französisch, Mathematik, Sport, Geografie, Physik, Zeichnen, Biologie, Geschichte). Vergleicht man Textdokument 1

mit Bilddokument 3, so stellt Bilddokument 3 dar, was man in der Schule macht. Es werden unterschiedliche Fächer unterrichtet. Man kann Sport machen und Musikinstrumente zu spielen lernen.

Mit den Textdokumenten 2 und 3 definieren die Autoren die Lernziele für die Einheit 2 noch einmal, denn diese stehen bereits im Inhaltsverzeichnis. Die Ziele wurden auf Französisch verfasst und stehen in Verbindung mit dem Stundenplan (Bilddokumente 3). Die Deutschlernenden sollen am Ende der Einheit in der Lage sein, nach einfachen Informationen zu fragen, einfache Fragen zu beantworten, den eigenen Stundenplan vorzustellen und ein Wort auf Deutsch zu buchstabieren (Textdokument 3). Es handelt sich bei den Zielen also nicht um solche in Bezug auf gesellschaftspolitische Aspekte von „Schule“ bzw. „Bildung“ wie die in der obigen Analyse gemachten Angaben (Gleichstellung im Bereich Bildung, Bildung für alle, Eheschließung während des Bildungsprozesses, Sexismus in der Schule etc.).

Seite 24 und 25

Den Hauptteil der Einheit bilden die Seiten 24 und 25. Aufgrund der Zugehörigkeit beider Seiten zum Teil A „Texte“ der Einheit werden sie wie eine Seite behandelt. Die Nummerierung erfolgt durchgehend, beginnend ab Seite 24. Aufgrund des überflüssigen Charakters der Aussagen auf den Bildern (sie finden sich ebenfalls in den Texten wieder) werden sie nicht in der Dokumenteneinteilung berücksichtigt.

Die Elemente auf diesen beiden Seiten können wie folgt eingeteilt werden:

- Bilddokument 1: das einzige Bild oben auf der Seite
- Textdokument 1: „Der erste Schultag“ (Titel der Texte)
- Textdokument 2: „A1 Wie begrüßt man (...) und markiert (Arbeitsanweisung 1)
- Textdokument 3: „Adama: Hallo Karim (...) Glück, Adama“ (Dialogtext)
- Textdokument 4: „B1-B4“
- Textdokument 5: „Arbeitsheft 1“
- Bilddokument 2: das Bild rechts
- Bilddokument 3: der Stundenplan
- Textdokument 6: „A2 Welche Fächer (...) den Dialog“ (Arbeitsanweisung 2)
- Textdokument 7: „Markus: Sag mal, (...) ist Englisch. (Dialogtext)
- Textdokument 8: „B5-B10“
- Textdokument 9: „Arbeitsheft 2“
- Textdokument 10: „A3 Wer ist (...) den Dialog. (Arbeitsanweisung 3 – Seite 25)
- Textdokument 11: „Adama: Da kommt (...) G-U-E-Y-E! (Dialogtext)
- Bilddokument 4: das Bild in der Mitte der Seite
- Textdokument 12: „A4 Lest den Dialog (...) oder falsch? (Arbeitsanweisung 4)
- Textdokument 13: „Frau Gueye: Ah, Sie sind (...) schnell das Buch!“ (Dialogtext)
- Textdokument 14: Aufgabe a
- Textdokument 15: Aufgabe b

- Textdokument 16: Aufgabe c
- Textdokument 17: „Arbeitsheft 3-7“
- Textdokument 16: „B11-B15“
- Textdokument 16: „A5 Welche Fächer (...) eine Liste.“ (Arbeitsanweisung 5)

Der erste Schultag

A1 Wie begrüßt man sich auf Deutsch? Lest den Dialog und markiert.

Adama: Hallo Karim! Hallo Fatou! Das ist Markus Neumann. Er kommt zu uns in die Klasse.
 Karim: Ich bin Karim. Guten Morgen, Markus!
 Fatou: Und ich heiße Fatou. Grüß dich, Markus!
 Markus: Guten Morgen, Karim! Hallo Fatou!
 Karim: Wie lange bleibst du hier?
 Markus: Vielleicht zwei oder drei Jahre.
 Karim: Wo wohnst du?
 Markus: Neben Adama.
 Karim: Neben Adama? Toll, da seid ihr ja Nachbarn!
 Adama: Ja, wir können jeden Tag Deutsch sprechen!
 Fatou: Du hast aber Glück, Adama!

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch
7-8	Mathe	Mathe	Englisch
8-9	Englisch	Englisch	Englisch
9-10	Mathe	Englisch	Mathematik
10-11	Physik	Englisch	Mathe
11-12	Arbeitskunde	Englisch	Englisch
12-13	Arbeitskunde	Englisch	Englisch
13-14	Arbeitskunde	Englisch	Englisch
14-15	Arbeitskunde	Englisch	Englisch
15-16	Arbeitskunde	Englisch	Englisch
16-17	Arbeitskunde	Englisch	Englisch
17-18	Arbeitskunde	Englisch	Englisch

A2 Welche Fächer findet Markus gut? Lest den Dialog.

Markus: Sag mal, Adama! Was haben wir heute?
 Adama: Schau mal, hier ist der Stundenplan. Heute ist Montag. Am Montag haben wir Englisch, Mathe, Physik und Geschichte.
 Markus: Super! Physik ist mein Lieblingsfach, und Geschichte finde ich auch interessant.
 Adama: Wirklich? Geschichte? Immer nur Zahlen – das ist doch langweilig! Und Herr Dossou gibt so schlechte Noten!
 Karim: Ich finde, er kann gut erklären.
 Fatou: Ja, das stimmt. Aber mein Lieblingsfach ist Englisch.

Abb. 20: Seite 24 aus IHR UND WIR PLUS 1

Bilddokument 1, Textdokumente 1 und 3

Bilddokument 1 eröffnet die Seite 24. Es handelt sich um eine Fotografie von drei Schülern (darunter Adama und Markus) und einer Schülerin, alle vier in Schuluniformen. Die Schülerin heißt Fatou (Textdokument 3) und steht etwas im Hintergrund, während die drei Jungen im Vordergrund stehen. An ihrer Haltung merkt man, dass sie sich unterhalten. Adama und der andere Schüler, Karim, (Textdokument 3) stehen auf der gleichen Seite, während Markus sich ihnen gegenüber befindet. Karim und Markus geben sich die Hand. Im Textdokument 3 erfährt man, dass Adama Markus vorstellt und erklärt, was er da macht: „Hallo Karim! Hallo Fatou! Das ist Markus Neumann. Er kommt zu uns in die Klasse.“ Auffällig ist hier im Vergleich zu IHR UND WIR 1, dass Fatou bereits im ersten Dialog anwesend ist. Sie ist Teil des Gesprächs, denn sie stellt sich Markus auch vor. Vergleicht man diese im Text dargestellte Situation mit Bilddokument 1, so merkt man, dass Fatou aber etwas in den Hintergrund gedrängt wurde, also nicht Teil des Gesprächs ist oder versucht, dies zu sein. Allein Karim, Markus und Adama scheinen sich zu unterhalten. Das Bilddokument 1 zeigt ein Mädchen, das trotz ihres Lächelns in die „Männerrunde“ gehören möchte. Zwar ist sie am Gehen und scheint gerade zum

Gespräch dazu zu kommen, während die anderen bereits dastehen. Aber in diesem Fall hätte die Aussage von Adama gelautet: „Ah, da kommt Fatou! Hallo Fatou, ...“. Außerdem ist Fatous Redezeit (Textdokument 3) gering im Vergleich zu der Karims. Die Frau wird hier vernachlässigt.

Dass es sich hier um den ersten Schultag handelt, wie es der Titel andeutet, zeigt Textdokument 3, das ein Kennenlernen wiedergibt. Der Text ist – außer der Tatsache, dass Fatou dabei ist – der Gleiche wie in IHR UND WIR 1.

Bilddokumente 2 und 3, Textdokument 7

Vier Personen sind auf Bilddokument 2 zu sehen: Karim, Markus, Adama, Fatou und der Lehrer, Herr Dossou, der auch auf Bilddokument 4 auf Seite 23 dargestellt ist. Sie alle befinden sich auf dem Schulhof. Die Schülerinnen und Schüler sind am Lachen, während sich der Lehrer mit verzogener Miene von ihnen löst und weggeht. Fatou ist diesmal Teil der Gruppe, wobei die drei Jungen nebeneinander in einem Halbkreis stehen. Im Textdokument 7 fragt Markus Adama, welche Fächer sie „heute“ haben. Dieser zeigt ihm den Stundenplan (Bilddokument 3) mit den Fächern. Der Stundenplanausschnitt zeigt Montag bis Mittwoch und steht neben Bilddokument 2. Auf Markus Aussage, Geschichte sei interessant, wundert sich Adama, denn er findet dieses Fach langweilig. Herr Dossou gibt auch schlechte Noten. Auf dem Bilddokument 2 sieht man Karim auf den Lehrer, Herr Dossou, zeigen und er meint, er könne gut erklären. Da springt Fatou als letzte Intervenierende in die Konversation ein und bestätigt Karims Aussage. Wie in IHR UND WIR 1 legt der gleiche Text den Akzent auf die Lehrerausbildung.

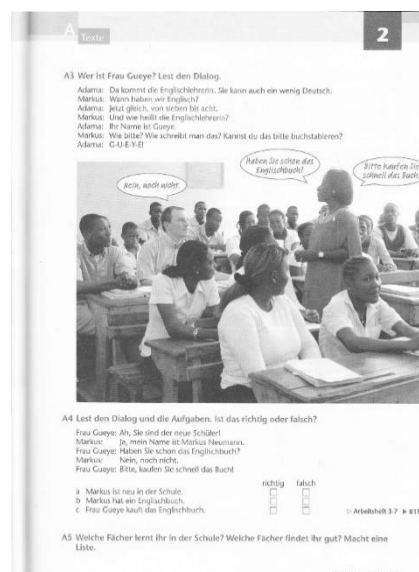


Abb. 21: Seite 25 aus IHR UND WIR PLUS 1

Textdokumente 11 und 13, Bilddokument 4

Auf Seite 25 werden Dialoge zwischen Adama und Markus (Textdokument 11) und zwischen Markus und Frau Gueye (Textdokument 13) präsentiert. Markus möchte wissen, wie man den Namen der Englischlehrerin schreibt und Adama muss ihn buchstabieren. Frau Gueye steht auf Bilddokument 4 vor Markus und fragt ihn, ob er das Englischbuch bereits gekauft habe (Textdokument 13). In der Klasse sitzen noch viele Schülerinnen und Schüler, u. a. Adama, zu zweit auf Schulbänken. Mädchen sitzen im Vordergrund, während Adama und Markus sich in der dritten Reihe befinden.

Seite 30

Diese Seite präsentiert den Teil D „Erweiterung“. Sie dient der Vertiefung des Themas der Einheit. Eingeteilt wird sie wie folgt:

- Bilddokument 1: die Glühbirne
- Textdokument 1: „Travailler de façon autonome“
- Textdokument 2 : „Prends l’habitude (...) amplex informations“
- Textdokument 3: „Thomas und Mariam“
- Textdokument 4: „Er heißt Thomas Sidibé (...) Ingenieur werden.“
- Bilddokument 2: der Junge auf dem Foto
- Textdokument 5: Sie heißt Mariam Ouédraogo (...) Journalistin werden.
- Bilddokument 3: das Mädchen auf dem Foto
- Textdokument 6 : „Questions“
- Textdokument 7 : „1 De quoi est-il question ici ? “
- Textdokument 8 : „2 Quels sont les mots (...) anglais ? “
- Textdokument 9 : „3 Vrai ou faux ? Corrigez !“
- Textdokument 10 : „4 A quoi correspond dans le texte... ?
- Textdokument 11 : „D2 Eine E-Mail aus Deutschland „
- Bilddokument 4: die E-Mail
- Textdokument 12: „Arbeitsheft 22-23

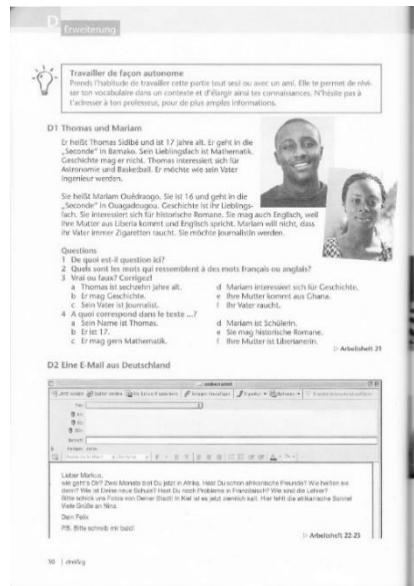


Abb. 22: Seite 30 aus IHR UND WIR PLUS 1

Textdokumente 3 bis 5, Bilddokumente 2 und 3

Diese Texte sind genau die gleichen Dokumente in diesem Teil von IHR UND WIR 1. Lediglich die Bilder sind unterschiedlich. Sie zeigen andere Jugendliche als die in der Vorgängerversion. Beide sind Porträtaufnahmen und die Jugendlichen lächeln. Um Redundanzen zu vermeiden, werden hier keine weiteren Bemerkungen gemacht.

Textdokument 11, Bilddokument 4

Im Vergleich mit den Elementen in diesem Teil bei IHR UND WIR 1 handelt es um eine E-Mail und nicht um eine Postkarte. An das Thema Bildung wird hier also anders herangegangen. Die Entwicklungen im Bereich der Technologie wurden berücksichtigt. Digitalisierung von Bildung und Schule stehen hier im Fokus. Bemerkenswert ist, dass nicht nur „E-Mail“ in dem Titel steht, sondern ein Screenshot eines authentischen E-Mail-Formats gemacht und dargestellt wurde. Die Lernenden haben dann die Möglichkeit, sich mit den einzelnen Bestandteilen des Formats vertraut zu machen. Ein weiterer Unterschied zu IHR UND WIR 1 ist, dass diesmal Felix und nicht Andreas die Nachricht an Markus schreibt und zu Beginn der E-Mail Markus nach seinem Befinden fragt.

Seite 36

Interessant für diese Analyse ist der Teil „Projets“ auf dieser Seite. Die Einteilung sieht wie folgt aus:

- Textdokument 1: „Projets“ (Titel)
- Textdokument 2: „Qui sont nos professeurs?“
- Textdokument 3 : „Jusqu'à quel point (...) vos productions. “
- Textdokument 4 : „Notre école“
- Textdokument 5 : „Vous présentez (...) d'un 'home page', „

Bei den Projekten handelt es sich um zwei von den Autoren vorgeschlagene Aktivitäten, die einen Bezug zum Thema der Einheit haben. Das erste Projekt (Textdokumente 2 und 3) besteht darin, ein Porträt der Lehrenden zu machen. Die Lernenden können Befragungsformen wie das Interview verwenden. Es sollen Fotos bzw. Karikaturen der Lehrenden erfolgen. Ein Akzent wird auf die Kreativität der Lernenden gesetzt. Welche Fragen die Lernenden den Lehrenden stellen, sollen sie selbst entscheiden.

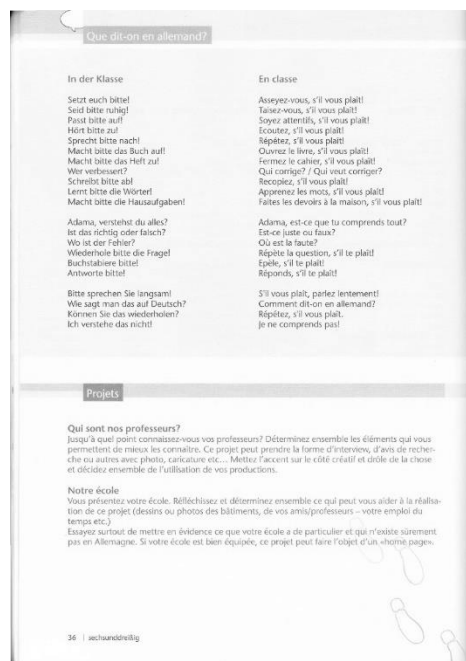


Abb. 23: Seite 36 aus IHR UND WIR PLUS 1

Das zweite Projekt ist ebenso ein Porträt. Diesmal sollen die Lernenden ihre Schule vorstellen. Dabei soll alles von den Gebäuden über den Stundenplan bis hin zu den Schulkameraden und Lehrenden berücksichtigt werden. Dabei sollen sie Besonderheiten (Aspekte, die es in Deutschland nicht gibt) ihrer Schule herausstellen. Wenn die Schule gut ausgestattet ist, könnte dieses Projekt in eine Homepage münden.

Durch diese beiden Projekte werden zwei Aspekte von Bildung kristallisiert, erstens die Lehrenden und zweitens die Digitalisierung, soweit die Ausstattungen der jeweiligen Schulen es ermöglichen.

7.5.3.3.5 Mustervergleich

Wie wird nun Schule in Deutschland präsentiert? Im Gegenteil zu IHR UND WIR 1 enthält der Teil E „Informationen“ (ebd.: 31) nicht nur Bilder, sondern auch einen Fließtext. Dieser ist auf Französisch verfasst und lautet „Le système scolaire en Allemagne“. Im Text wird das deutsche Schulsystem vorgestellt. Darin wird auch gesagt, dass die Schulbildung in allen öffentlichen Schulen kostenlos ist. Um den und unter dem Text sind sieben Bilder platziert. Aufgrund des hier behandelten Themas könnte man davon ausgehen, dass alle Bilder in einer Schule aufgenommen wurden bzw. diese thematisierten.



Abb. 24: Seite 31 aus IHR UND WIR PLUS 1

Das erste Bild zeigt zwei Schüler und eine Schülerin, die sich unterhalten. An ihrer Kleidung (dicke Jacke und Mütze) sieht man, dass es kühl ist. Das zweite Bild zeigt ebenso eine Gruppe von Jugendlichen (Mädchen und Jungen) in einem Gespräch. Auf dem dritten Bild werden zwei Mädchen dargestellt, die in einer Schulklasse sitzen und jemandem aufmerksam zuhören. Eine Federmappe liegt auf dem Tisch vor ihnen. Ein Klassenfoto wird im Bild Nummer 4 gezeigt. Darauf sitzen einige Schüler, während andere stehen. Eine Frau, etwas älter als die Schülerinnen und Schüler, sitzt vorne in der Mitte. Auf Bild 5 sind drei Schülerinnen beim Lernen zu sehen. Besonders auffällig ist ein Mädchen, das ein Kopftuch trägt. Bild 6 zeigt zwei Schüler in der Schule. Einer möchte bestimmt eine Frage stellen, denn er hebt seinen rechten Zeigefinger. Das letzte Bild zeigt zwei Schüler, die sich grüßen oder verabschieden. Interessant für die Analyse

sind hier viele Aspekte: Schuluniformen existieren nicht, Kopftücher werden getragen (Bild 5; Deutschland wird von vielen Schülerinnen und Schülern in Afrika als ein christliches Land wahrgenommen), keine Angst, bestraft zu werden, wenn man etwas nicht versteht und Fragen stellen möchte (Bild 6), gute Ausstattung der Klassen (Bild 6).

Allerdings gibt es wie auch in IHR UND WIR 1 keine Arbeitsanweisungen im Textbuch, wie dieser Teil zu bearbeiten sei. Lediglich ein Internetlink zu einer Webseite (www.tatsachenueber-deutschland.de) wurde unter den Bildern mit der Anweisung angebracht, dass sie zusätzliche Informationen über das Schulsystem in Deutschland liefern könne.

7.5.3.3.6 Didaktische Dimension

Die Auftaktseite der Einheit 2 „In der Schule“ sollten die Lehrenden mit Fragen an die Lernenden einleiten: „Wo ist das?“, „Wer sind die Personen?“, „Was sieht man in der Mitte der Seite?“. „Welche Fächer erkennen Sie?“ Dabei sollten die Lehrenden eventuell die Wochentage einführen. Die gesellschaftspolitischen Aspekte, die in der vorigen Analyse erwähnt worden sind (Schule für alle, Symbole der Elemente, Sexismus etc.), werden nicht angeschnitten.

Die Einheit 2 enthält reichliche Arbeitsanweisungen und Tipps für die Lernenden, wie die Textdokumente 2, 6, 10, 12 und 16 zeigen. Dabei werden die Lernenden geduzt. Im Lehrerhandbuch werden Methoden der Textbearbeitung erklärt. Da sich die Arbeitsanweisungen auf keinen spezifischen Reflexionsteil beziehen, dienen die Anweisungen im Lehrerhandbuch nur den Fertigkeiten Lesen und Schreiben. Ein Unterschied findet sich bei der Bearbeitung des Teils E „Informationen“ (ebd.: 31), in dem das Schulsystem in Deutschland präsentiert wird. Dazu steht den Lehrenden ein Poster zum deutschen Schulsystem im Lehrerhandbuch zur Verfügung. Vor der Bearbeitung dieses Teiles sollen die Lernenden als Hausaufgabe mithilfe des Internetlinks selbst Informationen über das Schulsystem in Deutschland suchen. Die Ergebnisse sollen in der folgenden Stunde im Plenum präsentiert werden. Erst danach sollen die Bilder im Textbuch besprochen werden. Es geht dabei darum, Fragen zu stellen und darauf zu antworten. Nachdem sie über die Bilder gesprochen haben, sollen die Lernenden den dazugehörigen Text lesen und mit ihren Ergebnissen vergleichen. Anschließend sollten sie das deutsche Schulsystem mit ihrem eigenen vergleichen. Die Methode bestätigt das, was in der bisherigen Interpretation gesagt worden ist, nämlich, dass die Darstellung von „Bildung“ in IHR UND WIR PLUS gesellschaftspolitische Themen wie „Gleichstellung in Bildung“, „Bildung für alle“, „nachhaltige Bildungseinrichtungen“, „gute

Bildung“ etc. auslässt, obwohl diese durch die dargestellten Text- und Bilddokumente angesprochen werden.

Bezüglich der Tipps zeigt das Bilddokument 1 (ebd.: 30) eine Glühbirne, die angeschaltet ist. Sie deutet generell darauf hin, dass eine Idee, ein Tipp gegeben wird. Daneben stehen die Textdokumente 1 und 2, die auf Französisch verfasst sind. Es handelt sich bei den Texten um das autonome Lernen. Den Lernenden wird geraten, diese Teile der Einheiten (Teil D „Erweiterung“) allein oder mit einem Freund⁴⁷ zu bearbeiten. In diesem Teil sollten sie ihren Wortschatz in einem besonderen Kontext erweitern. Sie könnten sich ebenso an ihren Lehrer bzw. ihre Lehrerin richten, wenn sie mehr Informationen brauchen.

7.5.3.3.7 Resümee

Das Thema „Bildung“ wird in dem Band 1 des Lehrwerks IHR UND WIR PLUS vielfältig dargestellt. Zunächst wird der Fokus nur auf die schulische Form gelegt. Die betroffene Einheit trägt den Titel „In der Schule“. Obwohl auf der Auftaktseite das Wort „Schule“ nicht gut zu lesen ist, deuten die Bilder darauf hin. Wenn durch die Bilder eine Gleichstellung der Geschlechter in der Schule gefördert wird, so grenzen die Frauendarstellungen bzw. -platzierungen in den Bildern an Sexismus. Beninische Deutschlernende finden in dem Symbol der Palme Bezüge zur eigenen damaligen glorreichen Geschichte mit den Themen „Wohlstand“ und „Entwicklung“. Diese Darstellung könnte sie beim Lernen der deutschen Sprache unterstützen, indem sie auch diese Aspekte mit Deutschland verbinden. Mädchen finden ein Symbol der Selbstemanzipation. Einen weiteren Aspekt in der Darstellung des Themas „Bildung“ bildet die Ehemündigkeit vor Ende des Bildungsprozesses, die klar in der Person des Deutschen Markus gezeigt wurde. Allerdings trägt das zur gesellschaftlichen Diskussion über Zwangsehen oder Kinderehen nicht bei. Nachhaltige Entwicklung ohne Digitalisierung ist nicht denkbar. Einen Hinweis darauf liefert die Darstellung von „Bildung“ in IHR UND WIR PLUS 1. Die oben genannten dargestellten Aspekte sind jedoch nicht kritisch behandelt worden.

7.5.3.4 YAO LERNT DEUTSCH 2

7.5.3.4.1 Allgemeine Grunddaten

Der zweite Band des Lehrwerks YAO LERNT DEUTSCH (Schroeder/Beissner 1984) unterscheidet sich von den anderen Bänden durch seine orange Farbe. Ganz oben steht der Titel

⁴⁷ Ein Hinweis auf weibliche Ausdrucksformen fehlt.

in weißer Farbe, gefolgt von der Nummer „II“ als Kennzeichen für den zweiten Band. Wie bei dem ersten Band finden sich hier auf dem Textbuchdeckel auch drei Bilder in einer Käferform. Davon sind zwei identisch mit den Bildern auf dem Deckel von YAO LERNT DEUTSCH 1. Es handelt sich um eine Einkaufsstraße in Deutschland und einen jungen Afrikaner an seinem Tisch in einer Schule. Zeigt das neue Bild ebenso wie bei dem ersten Band eine Begegnung von jungen Afrikanern und Deutschen, so sind es diesmal nicht mehr Jugendliche, sondern Kinder. Am unteren Rand steht der Verlag „nouvelles éditions africaines“. Die Innenseite des Textbuchdeckels listet Ausdrücke auf Deutsch und auf Französisch. Es sind die gleichen wie im ersten Band, sie wurden aber um weitere Sätze bzw. Ausdrücke ergänzt. Dieser Seite folgen zwei weitere mit Angaben zu den Autoren und zum Verlag. Das Inhaltsverzeichnis ist auf Seite 3 zu sehen. Es listet die unterschiedlichen Einheiten mit Seitenangaben sowie die in jeder Einheit zu lernenden grammatischen Strukturen auf. Zu sagen ist, dass der zweite Band von YAO LERNT DEUTSCH im Vergleich zum ersten Band sowohl die afrikanische Perspektive (u. a. Einheit 5 „Eine afrikanisches Dorf“ und 7 „Ein Flug von Dakar nach Brazzaville“) als auch die deutsche (u. a. Einheit 1a „Eine Stadtführung in Hameln“ und 6a „Einige Tatsachen über Deutschland“) wiedergibt. Das Buch schließt mit einem Grammatikteil⁴⁸ und einer Wortliste ab und umfasst 48 Seiten. Zum Textbucheil gehören ein Schülerarbeitsheft, ein Lehrerhandbuch, eine Karte der Stadt Hameln sowie eine Karte von Deutschland und Afrika. Die letzten drei Komponenten sind für die Lehrperson vorgesehen.

Das Arbeitsheft besteht aus 49 Seiten und hat ebenso eine orange Farbe. Es sind keine Bilder auf dem Buchdeckel zu sehen. Lediglich der Name des Lehrwerks und die Natur des Hefts, ein „Schüler-Arbeitsheft“, und der Verlag stehen darauf. Im Vergleich zum ersten Band bestehen auf der Innenseite des Arbeitsheftdeckels keine Anweisungen für die Lernenden. Dafür gibt es am Ende des Heftes eine Liste der deutschen unregelmäßigen Verben.

7.5.3.4.2 Diskursform

Eine Sichtung des Inhaltsverzeichnisses anhand des semantischen Feldes ergibt eine explizite Thematisierung des Themas „Bildung“ in der Einheit 3 (ebd.: 11). Dort trägt ein Text den Titel „Yao lernt Deutsch“. Bei genauerer Betrachtung der Einheit und des Textes handelt es sich dabei nicht um die Thematisierung von Bildungsaspekten, sondern um Kommunikationsmittel (Brief, Telefon). Der im Titel erwähnte Satz „Yao lernt Deutsch“ wurde nur wie folgt ergänzt: „... im zweiten Jahr“. Dies ist nur ein Hinweis darauf, dass Yao nicht mehr im ersten Lernjahr

⁴⁸ Wie im ersten Band ist die Grammatik nicht Teil der Einheiten, sondern kommt am Ende des Buches.

ist. Eine Analyse des Bildungsdiskurses ist aufgrund des fehlenden Bezugs nicht möglich. Ein Durchblättern im Buch ergibt weder implizite Thematisierungen noch Subsumtionen von „Bildung“.

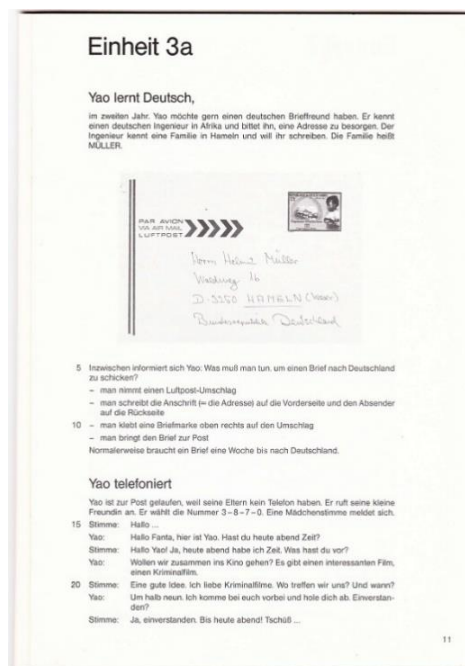


Abb. 25: Seite 11 aus YAO LERNT DEUTSCH 2

Dementsprechend gibt es im Schülerarbeitsheft keine Thematisierung von „Bildung“. Das Lehrerhandbuch konnte aus diesen Gründen ebenfalls nicht untersucht werden.

7.5.3.5 IHR UND WIR 2

7.5.3.5.1 Allgemeine Grunddaten

IHR UND WIR 2 (Hartenburg et al. 1992) ist der zweite Band des Lehrwerks IHR UND WIR. Es wird für das Lernen der deutschen Sprache in den Klassen 3ème und 1ère verwendet. Insgesamt 16 Autoren arbeiteten an seiner Konzeption. Der zweite Band besteht aus einem Textbuch, einem Arbeitsbuch und einem Lehrerhandbuch sowie einer Hörkassette. Auf dem Buchdeckel des Textbuchs ist der Marktplatz der Stadt Tübingen zu sehen. Die erste Seite enthält den Namen des Lehrwerks sowie eine Liste der Autoren. Darauf folgt das Inhaltsverzeichnis, das acht Einheiten auflistet, wobei die erste Einheit eine landesspezifische ist. Auf Seite 4 finden sich die Bildnachweise sowie das Impressum. Ebenso wurden wie in dem ersten Band Anweisungen für die Lernenden bezüglich der Nutzung des Buches gegeben. Das Buch schließt mit einer grammatischen Bilanz, die alle im Buch vorkommenden grammatischen Strukturen zusammenfasst. Dieser folgt eine alphabetische Wortliste. Im

Vergleich zum ersten Band handeln alle Einheiten (außer der landesspezifischen Einheit) von Deutschland. Der Inhalt des Buchs erstreckt sich über 127 Seiten.

7.5.3.5.2 Diskursform

Das Inhaltsverzeichnis enthält keine explizite Thematisierung von „Bildung“. Die Einheiten bilden sich um die Reise, die Ankunft und den Aufenthalt von Adama in Deutschland. Das ist sozusagen eine Entdeckungsreise des jungen Afrikaners. Beim Durchblättern des Buchs fällt aber eine implizite Thematisierung in der Einheit 7 „Afrikaner in Deutschland“ (ebd.: 82–83 sowie 87–90) auf. Subsumtionen sind ebenso zu sichten, so auf den Seiten 19, 27, 43, 54, 58, 59, 63 und 66.

7.5.3.5.3 Ersteindrucksanalyse

Da es keine explizite Thematisierung gibt, entfällt dieser Analyseschritt.

7.5.3.5.4 Formale und thematische Diskursanalyse

Seite 82

Die Seite ist die erste der siebten Einheit des Bandes. In dieser Einheit wird jungen in Deutschland lebenden Afrikanern das Wort gegeben. Sie erzählen aus ihrem Alltag in ihren jeweiligen Städten. So wird auf Seite 82 ein Gespräch mit afrikanischen Schülern in Bonn präsentiert. Adama, Nina und Markus unterhalten sich mit Etoundi, Alassane und Djeyneba. Die beiden Letztgenannten besuchen das *Lycée Français* in Bonn, während Etoundi am *Beethoven-Gymnasium* ist. Sie sind bestimmt Kinder von Diplomaten. Als damalige Hauptstadt der Bundesrepublik Deutschland war Bonn – genau wie Berlin heute – Sitz mehrerer internationaler Organisationen und Botschaften. Viele Botschafter oder internationale Arbeiter aus den frankofonen Ländern wollten für ihre Kinder ein Schulsystem, das dem in ihren jeweiligen Ländern ähnlich ist. Aus diesem Grund suchten sie französische Schulen auf und meldeten dort ihre Kinder an. Einer der Gründe waren die mit Integration in einem fremden Land verbundenen Schwierigkeiten. Im Bereich der Bildung ist dies vor allem für die Kinder sehr schwer. Diese Darstellung thematisiert die Tatsache, dass „Bildung“ außerhalb der eigenen Landesgrenzen aufgrund der oben genannten Faktoren nicht leicht ist.

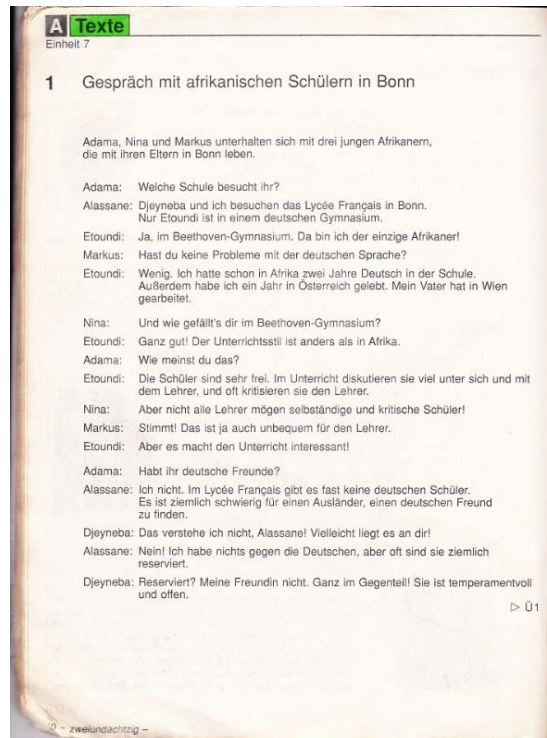


Abb. 26: Seite 82 aus IHR UND WIR 2

Auf die Frage von Markus, ob Etoundi keine Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache habe, erklärt dieser, dass er in Afrika zwei Jahre Deutsch in der Schule gelernt habe. Er habe, bevor er nach Bonn kam, außerdem ein Jahr lang in Wien gewohnt, wo sein Vater gearbeitet hat. Markus' Frage ist verständlich, da er im Lernen einer Fremdsprache Herausforderungen sieht. Er selbst musste in Afrika Französisch lernen (siehe Hartenburg et al. 1998: 38). Ein weiterer Aspekt von Bildung – in diesem Fall bezüglich Fremdsprachen – ist, dass die praktische Anwendung umso einsichtiger ist, je leichter man lernt. Etoundi hat deshalb wenige Probleme mit Deutsch, weil er zusätzlich zu seinem zweijährigen Lernen in der Schule noch ein Jahr in Österreich war. Die Lernenden sollten die Möglichkeit erhalten, nach Deutschland zu kommen, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs spricht Etoundi über den Unterricht an seinem Gymnasium. Er findet, dass es Unterschiede im Vergleich zu Afrika gibt: „Die Schüler sind sehr frei. Im Unterricht diskutieren sie viel unter sich und mit dem Lehrer und oft kritisieren sie den Lehrer“ (Hartenburg et al. 1992: 82). Diese Aspekte findet er aber nicht schlecht, denn „[...] es macht den Unterricht interessant!“ (ebd.). Implizit wird hier die Fähigkeit der Lernenden zur Selbstreflexion, Selbstbestimmung sowie zum aktiven Mitmachen im Unterricht angeschnitten. In vielen Ländern der frankofonen Region Westafrika läuft der Unterricht meistens unter der alleinigen „Führung“ der Lehrperson. Es gibt keinen Raum zur Diskussion bzw. Reflexion. Ein

Beispiel aus der eigenen Erfahrung des Verfassers dieser Arbeit sei hier erwähnt. Bei der Durchführung der Befragungen zur quantitativen Analyse befand ich mich vor einer Second-Klasse, in der mich eine Schülerin auf Französisch fragte, ob ich in Deutschland Rassismus erlebe. Ich hätte ihr sehr gerne geantwortet, aber die Lehrperson fuhr dazwischen und meinte, sie sei zu neugierig. Dann fügte sie, den Rest der Klasse betrachtend, hinzu: „Ihr seid in der Schule, um zu lernen und nicht, um zu diskutieren!“ Solche Beispiele sind zahlreich. Bildung ist doch da, damit man sich frei äußern kann und frei reflektieren kann.

Seite 83

Die zweite Seite der Einheit 7 enthält vier Kleintexte von in Deutschland lebenden Afrikanerinnen und Afrikanern (zwei Frauen und zwei Männer) aus den Ländern Togo, Senegal, Burkina-Faso und Kamerun. Für die vorliegende Analyse liefert der erste Text Untersuchungspunkte, denn er wurde von dem Studenten Atsou Dogbé aus Togo verfasst. Dieser studiert Germanistik in Saarbücken und staunt darüber, dass „die Deutschen nicht viel von Afrika wissen“ (ebd.: 83). Vor allem ist nur wenigen Deutschen bekannt, dass Deutsch in West- und Zentralafrika gelernt wird. Sie dächten, dass in Afrika nur Krieg und Hunger herrschten.



Abb. 27: Seite 83 aus IHR UND WIR 2

Hier sind zwei Aspekte von Bildung –auch in Bezug auf das Lernen fremder bzw. der deutschen Sprache – festzustellen. Zum einen wird Bildung Regionen auf dem afrikanischen Kontinent zugeordnet. Der Fokus im Text auf West- und Zentralafrika impliziert nicht nur, dass in Nord-, Süd- und Ostafrika Deutsch gelernt wird, sondern auch, dass die Deutschen nichts darüber wissen. Zum anderen deutet die Anspielung auf die Klischees, dass Bildung in West- und Zentralafrika fast nicht existierte.

Seite 88

Die Seite 88 gehört zu dem Teil D „Erweiterung“ der siebten Einheit. Sie enthält einen Bericht des PAD-Preisträgers⁴⁹ Jean-Rigobert Kouassi aus der Côte d’Ivoire. In seinem Bericht erzählt er u. a. von der Schule in Deutschland: „Mit Florian habe ich mich gut verstanden. Ich war mehrmals mit ihm im Unterricht, in einer Klasse mit nur 15 Schülern“ (ebd.: 88; Zeile 7–8). Dieser Aspekt einer Klasse mit wenigen Schülern wurde bereits im ersten Band in Ninas Brief an ihre alte Klasse in Kiel thematisiert. Das Adverb „nur“ deutet hier auf das Befremden von Herrn Kouassi bezüglich der Klassenstärke hin.

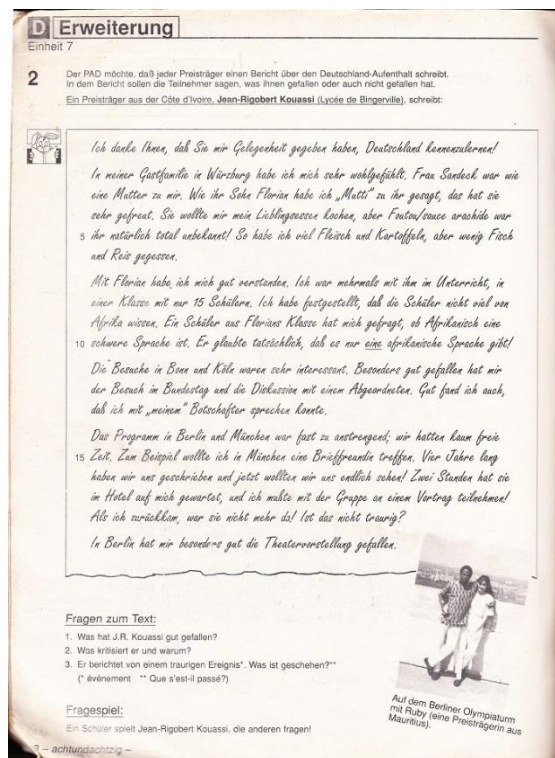


Abb. 28: Seite 88 aus IHR UND WIR 2

⁴⁹ Jedes Jahr organisiert der Pädagogische Austauschdienst in Bonn eine Studienfahrt für die besten afrikanischen Schülerinnen und Schüler aus der Première-Klasse. Am Ende des Aufenthaltes schreiben die Preisträgerinnen und Preisträger einen Bericht.

In Afrika sind die Klassen überfüllt. Weiterhin schreibt er: „Ich habe festgestellt, dass die Schüler nicht viel von Afrika wissen“ (ebd.). Vergleicht man diesen Satz mit der Aussage des togolesischen Studenten Atsou Dogbé auf der Seite 83 (siehe oben die Analyse der Seite 83), so kann man sich fragen, was die Deutschen in der Schule lernen. Dies impliziert, dass Bildung in Deutschland nicht afrikanische Aspekte berücksichtigt, während Bildung in Afrika – zumindest in West- und Zentralafrika – Europa bzw. Deutschland fokussiert, denn Schülerinnen und Schüler in Afrika wissen viel über Deutschland und Europa. Dies kann von ihren deutschen Kameraden nicht behauptet werden. Die Konsequenz dieser Vernachlässigung der eigenen Geschichte zugunsten der Geschichte anderer Länder führte dazu, dass in den Feinzielen für nachhaltige Bildung in den Entwicklungsländern die Berücksichtigung von Aspekten der afrikanischen herkömmlichen Gesellschaft und Politik empfohlen wurde.

Seite 89

Auf Seite 89 finden sich Informationen über Afrikaner in Deutschland. Die Seite besteht aus sechs Bildern und neun Kleintexten.

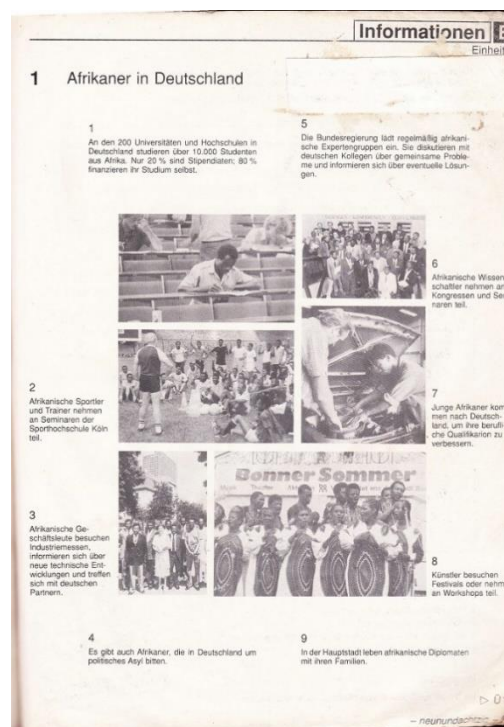


Abb. 29: Seite 89 aus IHR UND WIR 2

Text 1 und 7 sind hier für die Analyse des Bildungsdiskurses interessant. Ersterer informiert über die Universitäten und Hochschulen in Deutschland. Es sind 200 mit über 10.000 Studierenden aus Afrika. Ein Stipendium bekommen nur 20 % der afrikanischen Studierenden,

während alle anderen das Studium selbst finanzieren. Zum Text passt das erste Bild (folgt man der Leserichtung von links nach rechts und von oben nach unten). Es zeigt einen Afrikaner in einem Hörsaal. Dass Bildung kostenpflichtig ist, wissen bzw. wussten die Lernenden, die mit IHR UND WIR 2 Deutsch lernen bzw. gelernt haben. Sie selbst müssen Schulkosten zahlen. Neben der Tatsache, dass es viele afrikanische Studierende in Deutschland gibt, wird hier der entgeltliche Charakter von Bildung unterstrichen.

Text Nummer 7 handelt über junge Afrikaner, die „nach Deutschland kommen, um ihre berufliche Qualifikation zu verbessern“ (ebd.: 89). Auf dem daneben stehenden Bild sieht man zwei Automechaniker aus Afrika, die unter der Aufsicht eines weißen deutschen Chefs an dem Motor eines Autos arbeiten. Text und Bild implizieren, dass Afrikaner für eine gute berufliche Ausbildung nach Europa bzw. Deutschland gehen müssen. Das in ihren jeweiligen Ländern gelernte Wissen würde nicht ausreichen, um ihren Beruf perfekt auszuüben. Das Bildungsmonopol fände man in Deutschland.

Seite 90

Die Informationsseiten der siebten Einheit gehen auf Seite 90 weiter. Hier wird mittels einer Abbildung das Schulsystem in Deutschland dargestellt: alle Schulformen sowie die jeweiligen Prüfungen und Abschlüsse.

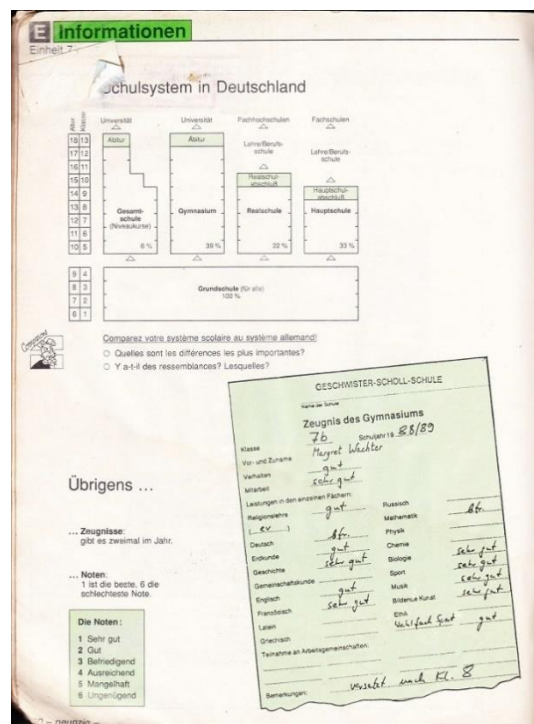


Abb. 30: Seite 90 aus IHR UND WIR 2

Erst im zweiten Band erfahren Deutschlernende etwas über das deutsche Schulsystem. Dabei sollen sie es mit ihrem eigenen Schulsystem vergleichen und Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten besprechen. Außerdem bekommen sie ein deutsches Schulzeugnis zu sehen. Die Noten (1 bis 6) werden mit den jeweiligen Prädikaten dargestellt. Dabei erkennt man, dass die Note 1 die beste und die Note 6 die schlechteste ist. Solche Unterschiede in der Benotung sollten thematisiert werden. Sie zeigen, dass Bildung nicht überall gleich ist.

Seite 43

Auf Seite 43 beginnt der Teil D „Erweiterung“ der Einheit 4. In diesem Teil werden Texte präsentiert, die zur Vertiefung der Thematik beitragen. Wie oben gesagt, ist Adama zu Besuch in Deutschland. Dort wohnt er bei der Familie Rall in Ofterdingen, einem kleinen Dorf bei Tübingen. Dieses Dorf wird auf Seite 43 anhand dreier Bilder und einer Tabelle vorgestellt. Die in der Tabelle aufgeführten Daten enthalten Informationen über Schuleinrichtungen in Ofterdingen. Dort gibt es einen Kindergarten und eine Grundschule mit den Klassen 1 bis 4. Für den Transport nach Tübingen, wo sich Gymnasien und Realschulen befinden, stehen Schulbusse zur Verfügung. Die Erkenntnis hier, dass es in einem Dorf mit damals 3.422 Einwohnern Schuleinrichtungen gibt, ist für westafrikanische Verhältnisse undenkbar. Bildung wird hier als wichtig dargestellt und muss deshalb überall stattfinden, selbst in entlegenen Orten wie Dörfern. Die Politik und der Staat sorgen dafür, dass dies möglich wird. Wenn die Schuleinrichtungen sich nicht im Dorf befinden, so sollten Verkehrsmittel zur Verfügung gestellt werden, damit Kinder und Jugendliche in die Schule gehen können. Bildung für alle zur Verfügung zu stellen, ist die wichtigste Information aus dieser Tabelle.

Seite 58 und 59

Die Einheit 5 von IHR UND WIR 2 behandelt das Thema „Die jungen Deutschen“. Dabei geht es um den Alltag von Jugendlichen in Deutschland, ihre Hobbys und Beschäftigungen. Die Einführungsseiten 58 und 59 enthalten jeweils zwei Texte von jungen Deutschen zwischen 16 und 18 Jahren. Über den Texten sind auf beiden Seiten afrikanische Schülerinnen und Schüler abgebildet. Eine Sprechblase mit einer Frage wird jeder/jedem zugeordnet. Das sind Fragen, die sie an junge Deutsche haben. Neben der Tatsache, dass die Texte 1 und 2 auf der Seite 58 das Lernen von Sprachen thematisieren, bringen die Texte 3 und 4 auf Seite 59 einen anderen Aspekt ans Licht.

Text 3 wurde von der 18-jährigen Buchhändlerin Susanne geschrieben. Bezüglich ihres Bildungsweges sagt sie, dass sie mit 16 die Schule verlassen und eine Lehre angefangen habe.

Nun arbeite sie in einer großen Buchhandlung. „Bildung“ wird hier als eine freie Entscheidung der Lernenden präsentiert, nicht im Sinne von sich nicht bilden zu lassen, sondern als bewusste Entscheidung darüber, was man lernen möchte (vgl. hierzu auch Seite 66 des gleichen Bandes darüber, was junge Deutsche dürfen und was sie nicht dürfen). (Allgemeine) Schule müsse nicht sein, man könne auch ohne Schulabschluss einen Beruf lernen. Im Text ist es nicht klar, ob in Deutschland einen Schulabschluss nötig ist, um einen Beruf zu erlernen. Besonders markant in dem Text ist, dass Susanne aufs Gymnasium ging und dort nicht zu den schlechten Schülerinnen und Schülern zählte. Dennoch konnte sie schon mit 16 Jahren freiwillig über ihren Bildungsweg entscheiden und das machen, was sie liebt. Darüber sollten die Deutschlernenden in Afrika diskutieren und konkrete Rückschlüsse ziehen.

Im Text 4 erzählt Karsten, 17 Jahre alt, über sein Leben als junger Deutscher. Ihn ärgert, dass er immer nur für Klassenarbeiten lernen müsse. Besonders schade findet er, dass es in der Schule nicht um die Vermittlung kognitiver Fertigkeiten bezüglich der Lösung wichtiger Probleme in der Welt gehe. Als Beispiele nennt er die Umweltverschmutzung und die Armut in der dritten Welt. Somit plädiert er für eine Bildung, die an der Lösung gesellschaftlicher Probleme orientiert ist, Bildung als „Heilmittel“ gegen Unterentwicklung.

7.5.3.5.5 Mustervergleich

Da sich in dem zweiten Band des Lehrwerks IHR UND WIR alle Einheiten auf Deutschland beziehen bzw. alle Handlungen in Deutschland stattfinden, erfolgt hier kein Vergleich.

7.5.3.5.6 Didaktische Dimension

Die Anweisungen im Lehrerhandbuch bezüglich der Bearbeitung der Texte beziehen sich ausschließlich auf das Textverständnis. Das Thema „Bildung“ betreffend wird nichts weiter gesagt, als der Lehrperson noch mehr Informationen über das Schulsystem in Deutschland zu geben. Die Aufgabenstellung im Textbuch auf Seite 90 bezüglich des deutschen Schulsystems (Vergleich des eigenen Schulsystems mit dem deutschen) ist die einzige Anweisung für die Lernenden. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema findet nicht statt.

7.5.3.5.7 Resümee

Die impliziten Thematisierungen und wenigen thematischen Subsumtionen in IHR UND WIR 2 lassen viele Aspekte des Themas „Bildung“, besonders in Deutschland, erkennen. Sie ist nicht überall gleich und wird schwierig, sobald man die eigenen Grenzen überschreitet, da die Schulsysteme nicht die gleichen sind. In Deutschland z. B. werden Lernende bei der Reflexion und Selbstbestimmung unterstützt. Sie haben freien und einfachen Zugang zu den

Bildungsinstitutionen. Bezüglich der Bildungsinhalte bietet „Bildung“ in Deutschland keine afrikanischen Aspekte, sodass die Deutschen sehr wenig von Afrika wissen. Außerdem hilft „Bildung“ in der Schule nicht bei der Lösung von Problemen in der Welt. Ein weiterer Aspekt ist der entgeltliche Charakter von „Bildung“ für in Deutschland lebende afrikanische Studierende. Stipendien können beantragt und erhalten werden.

7.5.3.6 IHR UND WIR PLUS 2

7.5.3.6.1 Allgemeine Daten

Die überarbeitete Version von IHR UND WIR 2 besteht aus einem Textbuch, einem Arbeitsbuch, einem Lehrerhandbuch sowie einer CD, die dem Textbuch nicht beigelegt ist. Die Farbe des Bandes ist rot. Dass sich der zweite Band des Lehrwerks IHR UND WIR PLUS 2 (Anoumatakky et al. 2009a) ausschließlich mit Deutschland beschäftigt, zeigt die Abbildung auf dem vorderen Textbuchdeckel. Darauf sind fünf junge Deutsche (drei Frauen und zwei Jungen) zu sehen. Vier von ihnen sitzen an einem Tisch, auf dem Gläser, Ordner sowie Blätter liegen. Die fünfte Person, eine Frau, steht bei den anderen und unterhält sich mit ihnen. Aller Wahrscheinlichkeiten nach handelt es sich um eine Gruppe von Lernenden bei einer Gruppenarbeit. Unter dem Bild sind der Name (IHR UND WIR PLUS), die Art des Materials (Textbuch 2) und die Verlage angegeben. Auf der rechten Seite unten ist das Maskottchen des Bands 2 abgebildet. Diesmal handelt es sich um ein Mädchen, das die Schuluniformen für Schülerinnen trägt (weiße Bluse und blauer Rock). Ihr Name lautet Yagis, sie ist die Schwester Yagos, des Maskottchens von IHR UND WIR PLUS 1 (ebd.: 3). Auf der Innenseite des Textbuchdeckels ist eine Deutschlandkarte abgebildet. Das Autorenteam ist das gleiche geblieben. Das auf Französisch verfasste Vorwort zum zweiten Band befindet sich auf der dritten Seite des Textbuchs. Es informiert die Lernenden, dass Adama seine Sommerferien in Deutschland verbringt und sich die Einheiten um das Entdecken Deutschland bilden. Dies würde den Dialog zwischen den Kulturen fördern, was ein Hauptziel des Lehrwerks sei. Danach präsentieren die Autoren die bereits im ersten Band dargestellte Struktur des Lehrwerks. Dem Vorwort folgt ein Inhaltsverzeichnis, das zeigt, dass das Buch aus sieben Einheiten besteht. Die Bilder im Buch sind Fotografien und zeigen das Leben in Deutschland. In diesem Band dominiert wie im ersten die blaue Farbe. Der afrikanische Kontinent bekommt insofern einen Platz, als das Leben in Deutschland lebender Afrikaner dargestellt wird (ebd.: 85). Auf der Innenseite des Rückendeckels werden auch Karten von Österreich und der Schweiz abgebildet. Die Rückseite des Textbuchs zeigt Adama beim Packen und ein Bild der Familie Rodeck

(Mutter, Vater, Sohn und Tochter), bei der er seinen Aufenthalt in Deutschland verbringen wird. Insgesamt erstreckt sich das Textbuch über 152 Seiten.

Das Arbeitsheft hingegen hat 96 Seiten und ebenfalls eine rote Farbe. Auf dem vorderen Deckel sind aber nun drei Bilder nebeneinander zu sehen. Auf dem ersten Bild ist Adama dargestellt. Das zweite Bild zeigt Tim Rodeck (Sohn) beim Gitarrenspielen, während auf dem dritten Bild die Tochter Sara Rodeck an einem Laptop arbeitet. Das Arbeitsheft hat kein Vorwort, sondern ein Inhaltsverzeichnis zu Übungen der Lerneinheiten. Der Rückendeckel zeigt drei Fotografien von jungen Deutschen bei einer Unterhaltung und in der Schule.

7.5.3.6.2 Diskursform

Genauso wie bei der Vorgängerversion und weil dieser Band deren überarbeitete Auflage darstellt, liefert das Inhaltsverzeichnis keine Informationen in Bezug auf das Thema „Bildung“. Die bei der Analyse von IHR UND WIR 2 erwähnten impliziten Thematisierungen sowie thematischen Subsumtionen finden sich hier wieder, da sich die Thematiken und Texte nicht geändert haben. Um eine Wiederholung in der Interpretation zu vermeiden werden, sie hier nicht noch einmal gelistet. Stattdessen fokussiert die Diskursformanalyse die neuen Elemente in Bezug auf das Thema. So stößt man beim systematischen Durchblättern des Buches auf thematische Subsumtionen: Einheit 3 (ebd.: 41), Einheit 4 (ebd.: 61) und Einheit 6 (ebd.: 100).

7.5.3.6.3 Ersteindrucksanalyse

Aufgrund keiner expliziten Thematisierungen entfällt die Ersteindrucksanalyse.

7.5.3.6.4 Formale und thematische Diskursanalyse

Seite 41

Die Seite ist textdominiert und bietet nur vier Passbilder, die die Mitglieder der Familie Rodeck vorstellen. Zu jedem Mitglied der Familie steht ein kleiner Text geschrieben. Der Vater Wolfgang Rodeck ist Elektroingenieur und die Mutter Anna Rodeck arbeitet als pharmazeutisch-technische Assistentin in einer Apotheke. Der Sohn Tim besucht die Realschule und macht eine Ausbildung als Industriemechaniker, während die Tochter Sara in der 13. Klasse des Gymnasiums ist.

Das Thema „Bildung“ wird hier u. a. mit dem Hauptthema der Einheit (Familie) behandelt. Ein neuer Aspekt wird hier von Sara eingeführt: die 18-jährige Schülerin gibt neben der Schule zweimal in der Woche Nachhilfestunden in Englisch und Französisch. Damit verdient sie Geld und kann sich ihren Hobbys widmen. Während der eigenen Schulbildung kann man also das

Gelernte bereits an andere weitergeben. Bildung bedeutet nicht nur „bekommen“, sondern auch „weitergeben“, andere Menschen bilden. Lernende in höheren Klassen wie der Première sollten nicht immer auf ihre Eltern hoffen, was das Taschengeld angeht, und vor allem sollten sie nicht das Ende des Studiums abwarten, bevor sie etwas unternehmen. Das, was sie gelernt haben, sollte ihnen im Leben helfen.

Seite 61

Ein anderes Thema in IHR UND WIR PLUS 2 ist die Jugend. Es wird in der Einheit 4 behandelt. Ein besonderes Augenmerk wird hier wie in der Vorgängerversion auf Jugendliche in Deutschland gelegt. In dem Teil D „Erweiterung“ auf Seite 61 befindet sich ein Text, der das Leben junger Deutsche bezüglich einiger Themen, darunter „Bildung“, dargestellt. Die Zeilen 15 bis 27 behandeln das Thema „Bildung“. Für die meisten Jugendlichen in Deutschland ist ein guter Schulabschluss sehr wichtig, denn er ist die Voraussetzung für einen guten Beruf. Aber nicht alle haben Zugang zur guten Bildung. Jugendliche aus wohlhabenden Familien haben bessere Chancen, in der Schule weiter zu kommen als Jugendliche aus ärmeren Verhältnissen und aus Migrantenfamilien. Letztere schaffen es meistens nur bis zur Hauptschule und finden nur schwer einen Ausbildungsplatz, im Gegensatz zu ihren Kameraden auf dem Gymnasium, die auf eine bessere Zukunft hoffen können. „Bildung“ wird in diesem Textabschnitt als sozialklassenabhängig bzw. sozialkategorienabhängig dargestellt. Außerdem gebe es eine „gute Bildung“ und eine „schlechte Bildung“. Geld spielt in der Bildung eine wichtige Rolle. Nur diejenigen, die sich gute Bildung leisten können, schafften es auch weit in der Gesellschaft. Des Weiteren sei die Zukunft für Auszubildende nicht so schön wie für Abiturienten und Studenten.

7.5.3.6.5 Mustervergleich

Ein Mustervergleich entfällt aufgrund des einseitigen Fokus auf Deutschland.

7.5.3.6.6 Didaktische Dimension

Da das Thema „Bildung“ nur subsumiert wurde, gibt es im Lehrerhandbuch zu IHR UND WIR PLUS 2 keine methodischen Anweisungen dazu. Bei den oben dargestellten Seiten und Inhalten handelt es sich um Teile von Texten. Lediglich steht zum Abschluss der Einheit 4 eine Liste der beliebtesten deutschen Ausbildungsberufe sowie Studienfächer für die Lehrpersonen zur Verfügung. Wie sie diese Liste einsetzen und kritisch betrachten können, wird nicht weiter erklärt. Im Kursbuch beziehen sich die Aufgabenstellungen für die Lernenden ebenso ausschließlich auf Leseverständnisaufgaben.

7.5.3.6.7 Resümee

Zusätzlich zu den bei der Analyse von IHR UND WIR 1 dargestellten Interpretationsmöglichkeiten findet sich in IHR UND WIR PLUS 2 eine Darstellung von „Bildung“ als zweiteiliges Phänomen einer guten und einer schlechten Bildung. Erstere könnten sich nur Kinder aus reichen Familien leisten, während ärmere Kinder nur davon träumen können. Des Weiteren gebe „Bildung“ die Möglichkeit, das Gelernte weiterzugeben.

7.5.3.7 YAO LERNT DEUTSCH 3

7.5.3.7.1 Allgemeine Daten

YAO LERNT DEUTSCH 3 (Schroeder/Beissner 1985) ist der letzte Band der Lehrwerksreihe. Es ist viel umfangreicher als die zwei ersten Bände und besteht aus einem Textbuch, einem Schülerarbeitsheft und einem für schriftliche Hausaufgaben vorgesehenen Hausheft, das sich die Lernenden selbst besorgen müssen. Den Lehrenden stehen ein Lehrerhandbuch, eine Wandkarte Deutschland/Afrika sowie ein Wandbild der Stadt Hameln zur Verfügung. Das Textbuch umfasst 231 Seiten und unterscheidet sich –wie das Schülerarbeitsheft – weiterhin von Band 1 und 2 durch seine blaue Einbandfarbe. Auf der Vorderseite des Einbands finden sich die gleichen Abbildungen (Einkaufsstraße in Deutschland⁵⁰, afrikanischer Schüler beim Lernen, Begegnung deutscher und afrikanischer Kinder) wie auf Band 2. Umfangreicher ist die Liste deutscher Ausdrücke und deren Übersetzungen ins Französische auf der inneren Seite des Deckels geworden. Das Inhaltsverzeichnis erstreckt sich über vier Seiten und listet die 24 Einheiten des dritten Bandes auf. Die Einheiten sind in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil besteht aus den zehn ersten Einheiten und setzt die Vermittlung des deutschen Grundwortschatzes abschließend fort. Der zweite Teil (Einheit 11 bis 24) enthält Texte aus der Literatur, Geschichte und Wissenschaft zu damalig aktuellen Problemen sowohl in Deutschland als auch in Afrika. Auf die Texte folgen eine Übersicht sowie eine Liste der unregelmäßigen Verben. Eine Wortliste schließt das Textbuch.

Das Schülerarbeitsheft besteht aus 90 Seiten und enthält nur Übungen zu den neun ersten Einheiten. Eröffnet wird das Heft mit einer gezeichneten Karte Mitteleuropas. Die Länder sind mit Zahlen gekennzeichnet und sollen von den Lernenden erkannt und mit Namen ergänzt werden. Dazu sollen sie die Namen der Flüsse sowie von 31 Städten in die Karte schreiben. Als

⁵⁰ Es handelt sich um die Hamelner Fußgängerzone (Schroeder/Beissner 1985:72).

Anweisung zur Nutzung des Heftes wird ein schwarzes rundes Aufzählungszeichen auf Seite 1 verwendet. Die damit gekennzeichneten Übungen sind obligatorisch.

7.5.3.7.2 Diskursform

Eine Analyse des Inhaltsverzeichnisses ergibt zwar eine explizite Erwähnung aus dem Wortfeld des Themas „Bildung“ in der Einheit 1 (ebd.: 4), diese kann aber nicht als explizit behandelt werden, sondern steht eher s eine implizite Thematisierung dar. Der Grund dafür ist, dass das Thema „Bildung“ in der Einheit mit dem Thema „Familie“ behandelt wird. Dementsprechend entfällt eine Seiteneinteilung. In drei von den vier Texten, aus denen die Einheit besteht, wird „Bildung“ implizit thematisiert („Die Familie Müller“; „Ein Interview mit Helmut Müller“; „Wir fragen den Schüler Klaus Müller“). Schließlich finden sich zwei thematische Subsumtionen von „Bildung“ in der Einheit 11 (ebd.: 62–63) mit dem Text „Sitzen geblieben“ und der Einheit 12 (ebd.: 64; Zeile 20–26) im Text „Eine Diskussion mit einem afrikanischen Studenten“.

7.5.3.7.3 Ersteindrucksanalyse

Dieser Analyseschritt entfällt, da es keine explizite Thematisierung gibt.

7.5.3.7.4 Formale und thematische Diskursanalyse

Seite 5 und 7, 8 und 9

Die erste Einheit behandelt, wie bereits gesagt, die zwei Thematiken „Familie“ und „Bildung“ und erstreckt sich über sechs Seiten. Sie besteht aus vier Texten, in denen die Familie Müller vorgestellt wird. Die vierköpfige Familie wohnt in Hameln. Der Vater ist Personalchef in einer Fabrik. Die Mutter ist Hausfrau. Beide haben zwei Söhne, Helmut und Klaus. Helmut ist 17 Jahre und macht eine Ausbildung als Automechaniker. Der jüngste Sohn Klaus geht in die achte Klasse eines Gymnasiums. Für die Analyse sind die Beschäftigungen beider Söhne interessant. Zum ersten Mal in dem Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH spielt die Erwähnung einer Ausbildung als ein Aspekt von „Bildung“ eine Rolle.

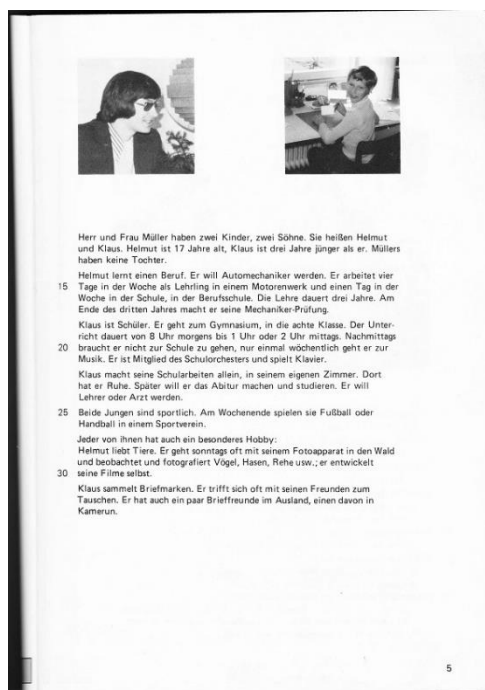


Abb. 31: Seite 5 aus YAO LERNT DEUTSCH 3

In dem Text „Interview mit Helmut Müller“ (ebd.: 6) erzählt der 17-Jährige von seiner Ausbildung. Vier Tage in der Woche geht er in die Firma arbeiten und an einem Tag ist er in der Berufsschule. An dieser Stelle wird die praktische Seite einer Ausbildung dargestellt. Was in der Schule gelernt wird, soll auch am besten in dem Betrieb eingesetzt werden. In den 1980er Jahren war die marxistisch-leninistische Regierung in Benin auf ihrem Höhepunkt. Schule wurde nicht nur als Theorie angesehen, sondern vielmehr als Praxis. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich „nützlich“ machen. Es handelte sich nicht um berufliche Ausbildungen im konkreten Sinn, sondern eher um handwerkliche Arbeiten (Tische und Bänke für die eigene Schule herstellen; Lampen reparieren etc.), die ein fester Bestandteil des Lernprogramms waren. Die Behandlung dieser Form von „Bildung“ deutet auf eine Ermutigung der Lernenden hin, einen anderen Weg als den klassischen zu gehen. Es sollte auch einen Ansporn sein. Des Weiteren wird der Beruf des Automechanikers hervorgehoben. Nicht zwecklos, denn der Boom in der Automobilbranche in dieser Zeit in den Afrikanischen Ländern hatte gerade begonnen und Berufe in diesem Bereich waren viel gefragt. Dass diesem Beruf in YAO LERNT DEUTSCH 3 eine besondere Bedeutung zugeschrieben wurde, zeigt der Beruf des Vaters Hans. Er hatte als Lehrling in seiner Firma angefangen, die Elektromotoren herstellt. Motoren, Maschinen, Autos, Mechanik. Darauf sollten die Lernenden ihre Gedanken lenken.

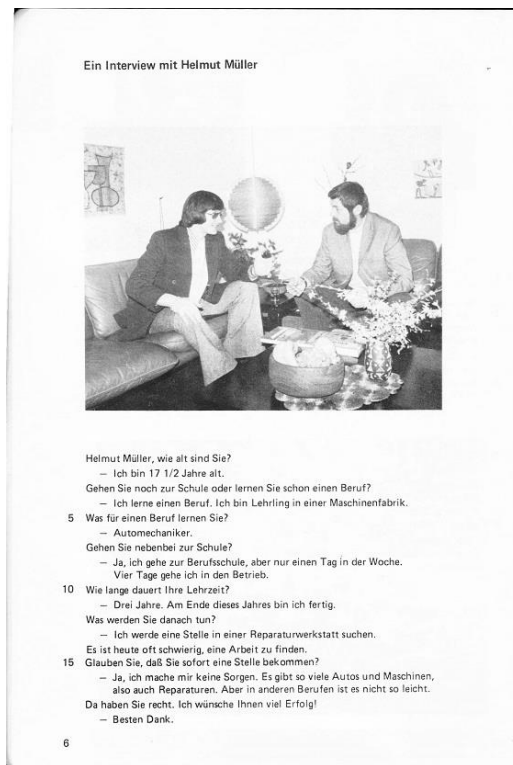


Abb. 32: Seite 6 aus YAO LERNT DEUTSCH 3

Der zweite Aspekt von „Bildung“, der in YAO LERNT DEUTSCH 3 behandelt wird, wurde ausgiebig in den vorigen Analysen thematisiert. Der jüngste Sohn der Familie Müller ist Gymnasiast. Sein Ziel ist es, Abitur zu machen und zu studieren. Der Text „Wir fragen den Schüler Klaus Müller“ besteht aus 17 Fragen an Klaus. Es ist aber kein Gespräch, sondern die Fragen wurden einfach aneinandergereiht, z. B.: „In welche Schule und in welche Klasse gehst du?“, „Welche Fächer habt ihr?“, „Bringt dich jemand zur Schule?“, „Was willst du werden?“ Nach diesen Fragen kommt ein Interview mit Klaus. Gegenstand des Interviews sind nicht die obigen Fragen, sondern, wie die Autoren selbst schreiben, „dumme Fragen“, die Klaus ärgern sollten. Dieser antwortete hingegen auf die „dummen Fragen“, z. B. auf die Frage „Hast du eine Freundin in der Klasse?“ sagt er, dass der Interviewer zu neugierig sei. An dieser Behandlung des Themas merkt man, dass lediglich Informationen über einen Schüler und seine Schule erfragt werden.

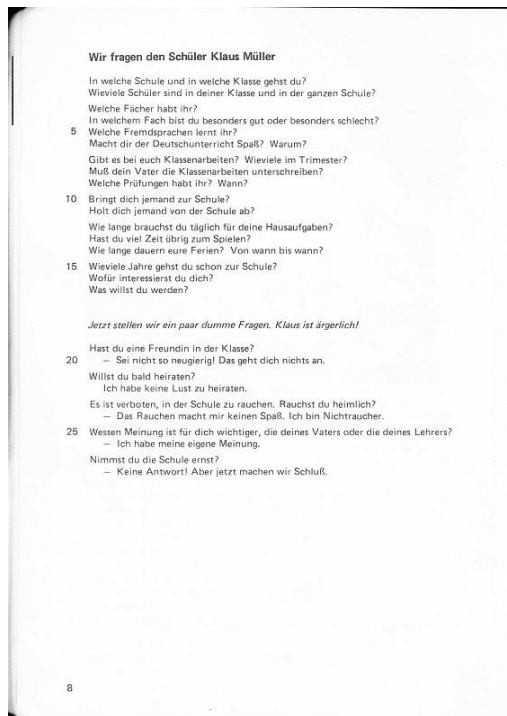


Abb. 33: Seite 8 aus YAO LERNT DEUTSCH 3

Zum Abschluss von Einheit 1 bringen die Autoren die Bildungswege von Helmut (Ausbildung) und Klaus (Schule) mithilfe eines Schemas vergleichend zur Betrachtung (ebd.: 9).

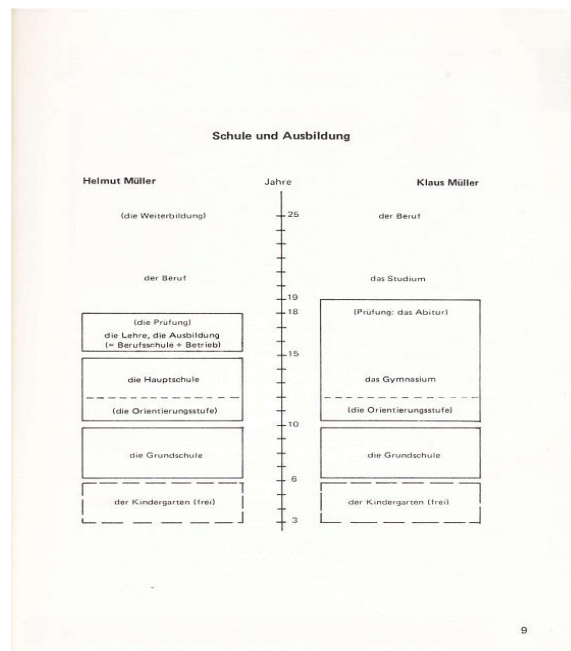


Abb. 34: Seite 9 aus YAO LERNT DEUTSCH 3

Beide Seiten gehören zur Einheit 11, die den zweiten Teil des Textbuchs eröffnet. Auf Seite 62 wird ein Text mit dem Titel „Sitzen geblieben“ präsentiert. Der Text stammt von dem deutschen Autor Peter Weiss. Nach einer kurzen Vorstellung des Autors mit einem Bild von ihm steht die Kurzgeschichte auf der zweiten Hälfte der Seite. Der Text erzählt die Geschichte eines jungen Schülers, der eines Tages ängstlich mit einem schlechten Zeugnis nach Hause kommt, in dem es steht, dass er nicht versetzt wurde. Zu Gast bei den Eltern ist der erfolgreiche Mann Fritz W., der viermal sitzengeblieben ist und dieses bei der Ansicht des Zeugnisses laut sagt. Die Eltern des Jungen können nicht mehr wütend auf ihn sein, weil Fritz W. mit seinem Lebenslauf bewiesen hat, dass ein schlechtes Zeugnis gar nicht so schlimm für den weiteren Werdegang sein muss. In dieser Geschichte wird den Deutschlernenden gezeigt, dass sie sich keine großen Sorgen machen sollten, wenn sie schlechte Noten bekommen. Außerdem entscheidet „Bildung“, ob gute oder schlechte, nicht darüber, ob man beruflich erfolgreich wird. Auch ein Sitzenbleiber kann später von Erfolg gekrönt werden. Dass man eine Klasse wiederholt, sollte zum Bildungsprozess gehören und daraus sollte keine große Sache gemacht werden. Ein Beispiel für ein schlechtes Zeugnis wird mit den Noten sowie Prädikaten auf Seite 63 abgebildet.

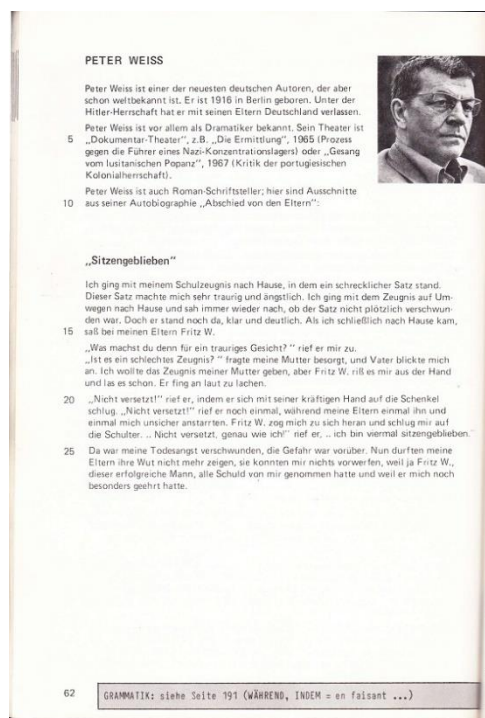


Abb. 35: Seite 62 aus YAO LERNT DEUTSCH 3

Von den Problemen auf dem afrikanischen Kontinent sprechen auf Seite 64 zwei Studierende und eine Schülerin aus Köln. Es geht dabei hauptsächlich um das schnelle Wachstum der afrikanischen Bevölkerung und die Konsequenzen, die das mit sich bringt. In den Zeilen 20 bis 26 des Textes mit dem Titel „Eine Diskussion mit einem afrikanischen Studenten“ wird als erste Konsequenz die Problematik der Einschulung vieler Kindern angesprochen. Die Aufgabe gilt als unmöglich. „Die Bildung ist in Gefahr“, wird hier impliziert, sollten die Afrikaner weiter so viele Kinder bekommen, zumal notwendige Infrastrukturen sowie Lehrpersonen fehlten.

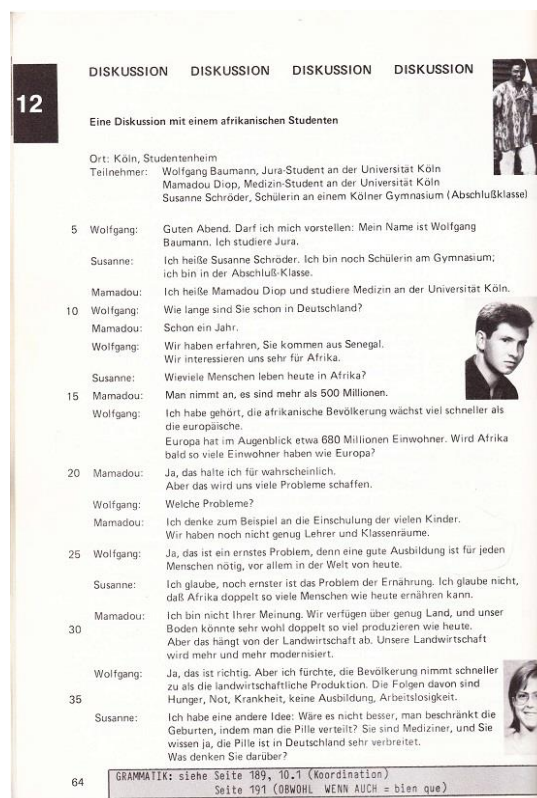


Abb. 36: Seite 64 aus YAO LERNT DEUTSCH 3

7.5.3.7.5 Mustervergleich

Ein Mustervergleich entfällt.

7.5.3.7.6 Didaktische Dimension

Zur Bearbeitung der impliziten Thematisierung von „Bildung“ in der ersten Einheit mit dem Titel „Die Familie Müller“ konzentrieren sich die Autoren auf die Abbildung zur Veranschaulichung der Bildungswege von Klaus und Helmut. Nachdem die Lernenden die Fragen im Text „Wir fragen den Schüler Klaus Müller“ gelesen sowie die „dummen Fragen“ auswendig gelernt und Antwortmöglichkeiten formuliert haben, sollen sie dann das deutsche

Bildungssystem mit ihrem eigenen vergleichen. Dabei sollen sie beide Systeme an die Tafel zeichnen und sprachlich erläutern, zunächst auf Französisch, dann auf Deutsch. Danach sollen sie Interviews mit ihren Klassenkameraden durchführen und dabei ebenso „dumme Fragen“ stellen. Diese Übung dient erkennbar nur der Verfestigung des Gelernten und fördert keine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema.

Anders läuft die Bearbeitung bei der Kurzgeschichte „Sitzengeblieben“ von Peter Weiss auf Seite 62. Dieser Text wird von den Autoren besonders empfohlen. Er soll auf der einen Seite die Folgen eines schlechten Zeugnisses thematisieren, auf der anderen Seite sollen die Lernenden darüber reflektieren. Die Lehrenden sollen dabei auf die Situation in Deutschland aufmerksam gemacht werden. Wie im Text haben viele deutsche Schüler Angst vor der Reaktion der Eltern, wenn in ihrem Zeugnis „nicht versetzt“ steht. Einige Schüler laufen von zu Hause fort⁵¹, andere begehen sogar Selbstmord. Dass Bildung, wenn sie von den Schülern nicht ernst genommen wird, schreckliche Folgen haben kann, sollte hier thematisiert werden. Zu Beginn soll die Lehrperson eine Wortschatzerklärung geben und unmittelbar danach Kontrollfragen an die Lernenden stellen, um sicherzustellen, dass sie die Wörter verstanden haben. Wichtig dabei ist, die Lernenden aktiv an der Übung zu beteiligen. Sie sollen zunächst allein versuchen, das deutsche Wort in seine Bestandteile zu zerlegen und die Bedeutung auf Französisch zu finden. Nach dieser Phase folgen 15 Fragen zum Textverständnis, die von der Lehrperson gestellt werden sollen. Haben die Lernenden den Text verstanden, sollen sie die Handlungen der im Text vorkommenden Personen interpretieren. Die Fragewörter „Warum“, „Wie“ und „Welche“ sollen hierfür verwendet werden. Schließlich sollen die Lernenden zu den Handlungen Stellung nehmen. Fragen wie „Wie finden Sie Peters Reaktionen?“ oder auch „Würden Ihre Eltern auch ihre Wut nicht mehr zeigen?“ sollen die Reflexion und Positionierung unterstützen. Man sieht bei diesem Vorgehen, dass „Bildung“ nicht nur dargestellt ist, sondern einige Aspekte reflektiert und diskutiert werden.

Die Behandlung der implizierten Thematisierung im Text „Eine Diskussion mit einem afrikanischen Studenten“ erfolgt zwar um das Thema „Geburtenkontrolle“, liefert aber reichliche Punkte zur Darstellung des Themas „Bildung“. Die Textinterpretation beginnt mit Verständnisfragen und dem Sammeln von Argumenten für und gegen die Geburtenkontrolle. In einem zweiten Schritt sollen die Lernenden ihre Argumente während einer Diskussion im Plenum vorbringen. Unter den Argumenten für eine Geburtenkontrolle sollten sich einige bezüglich der

⁵¹ Vgl. hierzu auch das Textbuch von IHR UND WIR 3 (Hartenburg et al. 1998: 43).

Bildung befinden. Damit gute Bildungsbedingungen gegeben werden können (Schulen, Lehrende, keine Berufsperspektiven wegen mangelnder Ausbildung), sollten die Geburten kontrolliert werden. Ein solcher Vorgang bei der Textbehandlung fördert das Reflexionsvermögen der Lernenden zur Lösung gesellschaftlicher Probleme wie der mangelhaften Bildung.

7.5.3.7.7 Resümee

YAO LERNT DEUTSCH 3 orientiert sich in seinen impliziten Thematisierungen an einem lösungsorientierten Prozess. Das Thema „Bildung“ wird sowohl als klassische Schulbildung als auch als Berufsausbildung dargestellt. Auf der einen Seite wird ein schlechtes Zeugnis als Normalität behandelt, auf der anderen Seite könnte es aber schreckliche psychologische Konsequenzen für die Lernenden haben. Besonders markant ist die Darstellung von Bildung als eine durch landesspezifische Faktoren wie das Bevölkerungswachstum bedrohte Einrichtung. Daher sollten Lösungen erarbeitet werden, um sie zu retten. Die Bearbeitungsform der Thematisierungen fördert das Reflexionsvermögen der Lernenden und unterstützt sie bei der Bildung eigener Positionen.

7.5.3.8 IHR UND WIR 3

7.5.3.8.1 Allgemeine Daten

IHR UND WIR 3 (Hartenburg et al. 1998) besteht aus einem Textbuch, einem Übungsbuch sowie einem Lehrerhandbuch. Das Lehrerhandbuch konnte in dieser Analyse nicht berücksichtigt werden, da es nicht vorliegt. Das Textbuch umfasst 134 Seiten und wird durch ein auf Französisch verfasstes Vorwort der Autoren eröffnet, das die im Buch behandelten Themen aufführt. Danach erklären sie wie in den vorherigen Bänden die unterschiedlichen Teile des Lehrwerks IHR UND WIR. Das Inhaltsverzeichnis folgt auf der zweiten Seite des Buches und ist genauso strukturiert wie die anderen Inhaltsverzeichnisse in Band 1 und 2. Den sieben Einheiten des Bands 3 folgen eine Grammatikübersicht sowie eine Wortliste mit Übersetzungen ins Französische. Wie mit dem Buch gearbeitet werden kann, haben die Autoren auf Seite 4 festgelegt. Im Gegenteil zu den anderen Bänden sind in IHR UND WIR 3 die Karten der deutschsprachigen Länder auf der letzten Seite farblich zusammen dargestellt worden.

7.5.3.8.2 Diskursform

Das zweiseitige Inhaltsverzeichnis liefert eine explizite Thematisierung des Themas „Bildung“ gleich in der ersten Einheit „Lernen“ (ebd.: 5). Weitere explizite Thematisierungen gibt es nicht, da die Themen der anderen Einheiten „Arbeit“, „Wohnung“, „Jugend“, „Gesellschaftliches

Engagement“, „Kreativität“ und „Information“ lauten. In der Einheit 1 geht es also um „Schule und Ausbildung“. Ein systematisches Durchblättern im Buch liefert keine weiteren Thematisierungen.

7.5.3.8.3 Ersteindrucksanalyse

Die Einheit 1 erstreckt sich über 12 Seiten, wobei die Grammatikseiten (ebd.: 8–9) und Wortschatzseiten (ebd.: 15–16) nicht berücksichtigt werden. Sie beginnt mit einer Auftaktseite mit acht Bildern zum Thema „Bildung“. Es handelt sich schwarzweiße Fotografien wie im ganzen Textbuch. Dargestellt werden sowohl deutsche Bildungsverhältnisse als auch afrikanische Formen der Bildung. Ebenso sind die Berufsschule und die klassische Schule berücksichtigt. Diese Einleitung in das Thema zeigt bereits, dass es sich hier nur um diese zwei Bildungsformen handelt. Auf den folgenden Seiten sind sowohl die Bilder (Schüler in der Schule, Lehrlinge bei der Arbeit) als auch die Texttitel („Schule in Deutschland: was ist anders?“ oder „Azubi bei VW“) bezüglich des Themas „Bildung“ ansprechend.

7.5.3.8.4 Formale und thematische Diskursanalyse

Die Diskursanalyse erfolgt anhand der Einteilung (nach Leserichtung von links nach rechts und von oben nach unten) der Dokumente auf den Seiten 5 bis 7 und 11 bis 14.

Seite 5

- Bilddokument 1: das Bild oben links (Schulklasse)
- Bilddokument 2: das Bild oben rechts
- Textdokument 1: „Berufsausbildung“
- Textdokument 2: „lernen“ (Titel der Einheit)
- Bilddokument 3: das Bild in der Mitte links mit der Frau
- Bilddokument 4: das Blatt, das aus Bilddokument 3 herausgeht.
- Textdokument 3: „Was? Eine Eins? Super!“ (Beschriftung Bilddokument 3)
- Bilddokument 5: das Bild in der Mitte rechts („Wir suchen: Lehrling“)
- Bilddokument 6: Bild unten links (Lehrer und Schüler)
- Textdokument 4: „Schulstreiß⁵²“ (Beschriftung Bilddokument 6)
- Bilddokument 7: „Schulle⁵³ nee, danke“
- Bilddokument 8: das Bild unten rechts
- Textdokument 5: „Alphabetisierungskampagne“ (Überschrift Bilddokument 8)

Seite 5 ist die Auftaktseite der Einheit 1. Als solche ist sie eher eine Collage, die aus acht Bildern besteht. Die Bilder sind regelmäßig neben- und untereinander angeordnet und haben

⁵² Gleiche Schreibweise wie im Buch.

⁵³ Gleiche Schreibweise wie im Buch.

fast alle die gleichen Proportionen. An der Haltung vieler Personen auf den Bildern sieht man, dass das hier behandelte Thema ernst genommen wird.

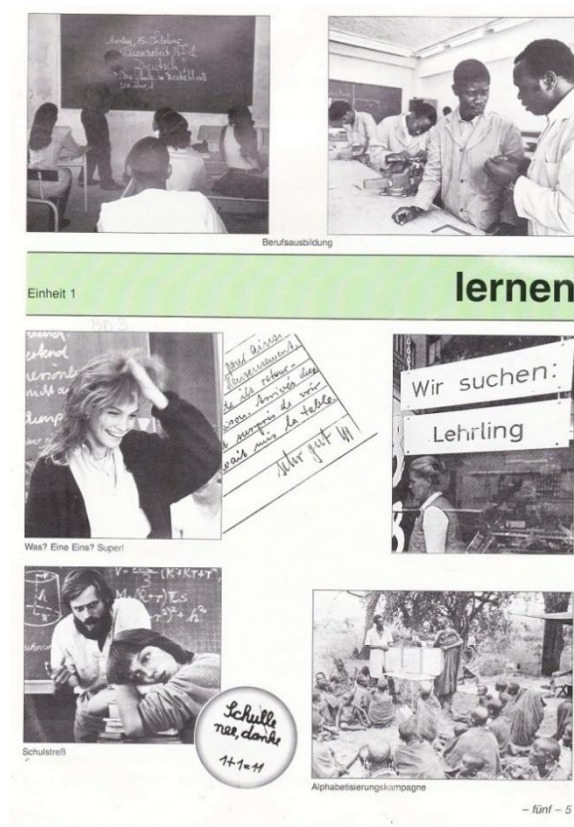


Abb. 37: Seite 5 aus IHR UND WIR 3

Bilddokumente 1 und 2, Textdokument 1 und 2

Anhand der Bilddokumente 1 und 2 wird der Titel der Einheit gerechtfertigt. Bilddokument 1 zeigt eine Schulklasse mit einem Lehrer. Die Schülerinnen und Schüler sind von hinten fotografiert worden, sodass ihre Gesichter nicht erkennbar sind. Der Lehrer steht hingegen im Fokus. Er ist dabei, an der Tafel etwas zu schreiben. Schaut man genauer hin, dann wird erkennbar, dass er auf Deutsch schreibt: „Montag, 15. Oktober. Klassenarbeit Nr. 1. Deutsch [...] Die Schule in Deutschland [...]“ (ebd.: 5). Es handelt sich hier offensichtlich um einen Deutschunterricht und die Lernenden, die zu zweit an den Tischen sitzen, schreiben eine Klassenarbeit. Das Bilddokument 1 hat im Gegensatz zu Bilddokument 2 keine Überschrift. Dieses zeigt drei afrikanische Lehrlinge bei der Arbeit in der Werkstatt. Unterstützt werden sie von einem Meister, der mit einem der Lehrlinge im Vordergrund steht. Er erklärt ihm vielleicht das Funktionieren eines Werkzeugs, das er in der Hand hält. Der Lehrling schaut aufmerksam zu. Im Gegensatz zu ihren Kameraden auf Bilddokument 1 lernen die auf Bilddokument 2

abgebildeten Schüler einen Beruf (Textdokument 2). Die Formen bzw. die Infrastrukturen, die das Lernen bzw. die Bildung prägen, werden hier durch die obere Platzierung betont. Außerdem wird gezeigt, dass Lernen die Aufmerksamkeit und Seriosität der Lernenden erfordert, denn auf beiden Bilddokumenten hören die Lernenden aufmerksam zu.

Bilddokument 3 bis 5, Textdokument 3

Dass Aufmerksamkeit, Ausdauer bzw. Strebsamkeit beim Lernen sich am Ende lohnen, zeigt Textdokument 3 „Was? Eine Eins? Super“. Die Überschrift rechtfertigt das fröhliche Gesicht des Mädchens auf Bilddokument 3. Es streicht sich die Haare und hat ein breites Lächeln. Das Mädchen freut sich, weil es das Prädikat „sehr gut“ bei einem Französischtest (Bilddokument 4) bekommen hat. Wenig fröhlich ist das Schild „Wir suchen: Lehrling“ auf Bilddokument 5. Es hängt am Fenster einer Werkstatt und deutet darauf hin, dass im Gegensatz zur Schulausbildung Schüler zur Berufsausbildung gesucht werden, damit man ihnen etwas beibringen kann. Es kann auch darauf hindeuten, dass es einfacher sei, einen Platz in einer Berufsschule zu bekommen als in einer allgemeinen Schule.

Bilddokument 6 und 7 Textdokument 4

Textdokument 4 (Schulstreß) deutet auf den Fokus der Bilddokumente 6 und 7. Die wenig fröhliche Seite von „Schule“ wird hier gezeigt. Auf Bilddokument 6 sind ein Lehrer und eine Schülerin abgebildet. Aufgrund der im Hintergrund an der Tafel stehenden Formeln und Figuren kann man schließen, dass es sich um einen Mathematikunterricht handelt. Der Lehrer schaut mit einem erhobenen Zeigefinger böse auf die Schülerin, die ihren Kopf auf Bücher gelegt hat. An ihrem traurigen Gesicht wird deutlich, dass sie keine Lust zum Lernen hat. Obwohl der Text auf Bilddokument 7, einer Button-Aufschrift, der Schülerin nicht zugeordnet wird, könnte interpretiert werden, dass sie sagt: „Schulle nee, danke“. Auf dem Bild ist ein „1“ durchgestrichen, während unter dem Text steht: „1+1=11“. Beide Bilddokumente kennzeichnen lernmüde Schülerinnen und Schüler im Gegenteil zu Bilddokument 3, das als Beispiel für fleißige Schülerinnen und Schüler steht.

Bilddokument 8, Textdokument 5

Als letztes Bild auf der Auftaktseite zeigt Bilddokument 8 viele afrikanische Kinder und Erwachsene beim Lernen. Sie sitzen auf dem Boden neben Bäumen. Textdokument 5 verrät, dass es sich dabei um eine „Alphabetisierungskampagne“ handelt. Man sieht auf dem Bild eine

Person, der aller Wahrscheinlichkeiten nach der Lehrer sein kann, denn sie ist anders bekleidet als die anderen. Vor den Lernenden steht eine kleine Tafel, auf der Arbeitsblätter geklebt sind.

Seite 6 und 7

Auf den beiden Seiten werden Texte und Bildern zum Thema „Bildung“ präsentiert. Die Seiten sind textdominiert. Da beide Seiten zum Teil A „Texte“ gehören, wird die Nummerierung bei der Einteilung fortlaufend erfolgen.

Seite 6

- Textdokument 1: 1 „Schule in Deutschland: Was ist anders?“ (Titel)
- Textdokument 2: „Wann erzählen Sie [...] Unterschiede notiert:“
- Bilddokument 1: das Bild links mit zwei Personen
- Textdokument 3: „- In einer Klasse [...] Wochen lang!!!“
- Textdokument 4 : „2 Ralf“
- Textdokument 5: „Ralf ist von einem Freund [...] Architekt (umweltfreundliches Wohnen).“
- Bilddokument 2: das Bild unten rechts mit dem Jungen

Textdokument 1 bis 3, Bilddokument 1

Bei den Dokumenten handelt es sich um die Darstellung einer Schule in Deutschland, wie Textdokument 1 zeigt. Dabei sollen die Unterschiede zwischen „Schule“ in Deutschland und „Schule“ in Afrika herausgearbeitet werden (Textdokument 2). Die Deutschlernenden bitten ihre Deutschlehrerin, Frau Touré, von der Schule in Deutschland zu erzählen. Nach einem Moment der Überlegung berichtet sie davon. Der Lerner Ali hat sich Notizen gemacht, die im Textdokument 3 dargestellt werden. Die Klassenstärke beträgt in Deutschland maximal 25 Schüler. Diese sind nicht diszipliniert und klagen über ihren Schulstress. Die Freiheit, die sie haben, führt dazu, dass sich Mädchen und Jungen auf dem Schulhof küssen und Hand in Hand gehen (Bilddokument 1: Ein Mann und eine Frau gehen Hand in Hand. Es sind aber keine Schüler). Ab der elften Klasse können sie ihre Fächer selbst aussuchen.

A Texte
Einheit 1

1 Schule in Deutschland: Was ist anders?

„Wann erzählen Sie uns denn mal von der Schule in Deutschland, Frau Touré? Wir interessieren uns sehr dafür. Was ist anders als bei uns?“
Ich kann gleich darüber sprechen, ja?“ Frau Touré berichtet. Ali hat sich einige Unterschiede notiert:



– In einer Klasse sind fast ein mehr als 25 Schüler.
– Disziplinprobleme gibt es häufig. Mehr als hier.
– Schullehrer, darüber klagen viele Schüler. Warum??
– Nachmittags kein Unterricht. Oft keine Hausaufgaben übers Wochenende.
– Jungen und Mädchen gehen oft Hand in Hand und reden sich wegen auf dem Schulhof.
– Viele ältere Schüler kommen oft mit dem Mofa oder sogar mit dem Auto zur Schule.
– Ab Klasse 11 beginnt die Differenzierung. Die Schüler können viele ihrer Fächer selbst wählen.
– Wenn sie am Unterricht nicht teilgenommen haben, schreiben sich die volljährigen Schüler die Entscheidung selbst.
– Sommerferien: Nur 6 Wochen lang!!!

► Ü 1, Ü 2

2 Ralf

Ralf ist von einem Freund gebeten worden, im „Telegramm-Stil“ ein Porträt von sich zu geben. Hier ist es:

„Heißt Ralf. 18 J., Albert-Schweitzer-Gymnasium, 13. Klasse. Leistungskurse: Mathematik und Sport. Unterricht von 8 bis 13.15 Uhr. Zwei 20-Minuten-Pausen. Um 14 Uhr Mittagessen. Dann Hausaufgaben. Dreimal in der Woche Arbeitsgemeinschaften: Informatik-AG, Umwelt-AG. Letztes Jahr Teilnahme am Wettbewerb JUGEND FORSCHT. Hobbys: Schachspielen, Computerprogramme. Berufswunsch: Architekt (umweltfreundliches Wohnen).“



► Ü 3, Ü 4

6 – sechs –

Abb. 38: Seite 6 aus IHR UND WIR 3

Manche kommen mit dem Mofa oder mit dem Auto zur Schule und volljährige Schülerinnen und Schüler schreiben selbst ihre Entschuldigungen, wenn sie nicht zur Schule gehen. Außerdem dauern die Sommerferien sechs Wochen. Bei dieser Darstellung lernen afrikanische Schülerinnen und Schüler die Gewohnheiten von deutschen Schülerinnen und Schüler kennen. Diese Darstellung impliziert auch, dass es Unterschiede zwischen beiden Schulsystemen gibt. Auf diesen Aspekt wird bei dem Analyseschritt „Mustervergleich“ eingegangen.

Textdokument 4 und 5, Bilddokument 2

Alle diese Dokumente geben ein Porträt des 18-jährigen Schülers Ralf. Auf Bilddokument 2 ist er abgebildet. Er trägt eine dicke Jacke mit vielen aufgestickten Buchstaben und einen Rucksack. In dem Textdokument 4 erfahren die Lernenden, dass Ralf aufs Gymnasium geht. Er hat jeden Tag von 8 bis 13.15 Uhr Unterricht. Mathematik und Sport sind seine Leistungskurse. Später möchte er Ingenieur werden. Neben dem Unterricht hat er dreimal pro Woche Arbeitsgemeinschaften: die Informatik-AG und die Umwelt-AG. Die Lernenden erfahren in diesem Text nicht nur die Unterrichtszeiten in Deutschland, sondern auch, dass es Arbeitsgemeinschaften zu anderen Themen gibt, in denen sich die Schülerinnen und Schüler engagieren können.

- Textdokument 6: „Azubi bei VW“ (Titel)
- Textdokument 7: „Holger (18) hat nach [...] fahren dürfen.“
- Textdokument 8: „Auch in der Freizeit [...] haben wir keine!“
- Textdokument 9: „Und die Zukunft? [...] Meisterprüfung machen.“
- Textdokument 10: „aus: Jugendscala 3/1986“ (Textquelle)
- Bilddokument 3: das einzige Bild auf der Seite
- Textdokument 11: „Holger am Modell [...] zu arbeiten.“ (Bildüberschrift)

Textdokumente 6 und 7, Textdokument 11, Bilddokument 3

Die Dokumente handeln von der beruflichen Ausbildung, wie Textdokument 6 zeigt. Hauptfigur ist der 18-jährige Holger, der Auszubildender bei VW in Wolfsburg ist. Er hat nach der 10. Klasse die Hauptschule verlassen. Sein Vater arbeitet auch bei VW. Die Bildungswege betreffend scheinen sich die Kinder an ihren Eltern zu orientieren. Holger ist einen Tag lang in der Berufsschule und an vier Tagen in der Werkstatt. Als Azubi darf er nicht an neuen Autos, sondern nur an alten arbeiten. Auf Bilddokument 3 wird Holger an einem „Modell eines Katalysators“ arbeitend abgebildet. Hier wird der normale Alltag eines Berufsschülers dargestellt: wenig Theorie, dafür mehr Praxis. Ein wichtiger Punkt bei dieser Darstellung ist, dass Holger nicht nur lernt, sondern auch eine Bezahlung erhält. Als Auszubildender kann man also Geld verdienen.

Textdokument 8

In diesem Textabschnitt wird Holgers Freizeit präsentiert, in der er sich „auch für Autos und Motoren interessiert“ (ebd.:7). Die Partikel „auch“ deutet darauf hin, dass Holgers Entscheidung, Kraftfahrzeugmechaniker zu werden, von ihm selbst kommt (seine Hobbys) und nicht etwa von seinen Eltern gelenkt ist. Er lernt das, was er selbst will, und nicht das, was andere vielleicht von ihm erwarten. Die Kinder bzw. Lernenden sollen ihren Bildungsweg selbst nach ihren Vorlieben und Interessen wählen.



Abb. 39: Seite 7 aus IHR UND WIR 3

Textdokument 9 und 10

Über seine Zukunft macht sich Holger keine Sorgen, zumal er in dem Moment einen Job hat und gutes Geld verdient. Er möchte sich aber in der Bundeswehr engagieren und danach seine Meisterprüfung machen. „Auf jeden Fall“, sagt er und unterstreicht damit die Relevanz von Prüfungen während des Bildungsprozesses. Dass der Text über Holger aus einer Zeitschrift für Jugendliche stammt, zeigt der Quellenverweis, Textdokument 10 „aus: Jugendskala 3/1986“.

Seite 11 und 12

Beide Seiten bilden den Teil D „Erweiterung“ in der Einheit 1. Diese bieten vor allem Texte dar, aber auch Bilder sowie Aufgabenstellungen. Sie werden wie folgt eingeteilt.

Seite 11

- Textdokument 1: „Analphabetentum heute“
- Textdokument 2: „1. Wo in der Welt [...] Warum?“
- Textdokument 3: „2. Lesen Sie den Text [...]“
- Textdokument 4: „In Afrika ist [...] diese Lage geraten.“
- Textdokument 5: „Es ist sicher [...] in der Nähe sind.“
- Textdokument 6: „Für die Lese- und Schreibschwäche [...] wieder verlieren.“
- Textdokument 7: „aus: UNESCO-Bericht [...] 1989“
- Bilddokument 1: das erste Bild oben rechts
- Bilddokument 2: das Bild unten rechts



Abb. 40: Seite 11 aus IHR UND WIR 3

Textdokumente 1, 4 und 5, Bilddokument 1

Ein wichtiges Problem der Entwicklungsländer ist das Analphabetentum. In Benin können mehr als 60 % der Bevölkerung nicht lesen und schreiben. Dass es dieses Problem auch in den 1900er-Jahren gab, sieht man an dem Titel „Analphabetentum heute“. Dies wird anhand von Bilddokument 1 verdeutlicht. Auf dem Bild sieht man eine ältere Frau aus Afrika an einem Schultisch. Vor ihr liegt ein Heft, in das sie etwas mit einem Stift schreibt. Sie trägt lokale Kleidungen und ein Kopftuch. An ihrer Haltung wird deutlich, dass sie sehr konzentriert ist. Hinter ihr sitzen ebenso einige ältere Menschen. Dass das Bild eine Frau zeigt, die nicht schreiben und lesen kann, weiß man nur, wenn man den Titel gelesen hat. Für afrikanische Schülerinnen und Schüler ist dies jedoch selbstverständlich, ohne den Titel gelesen zu haben. In den 1990er-Jahren war nur selten eine ältere Frau aus ärmeren Verhältnissen zu finden, die schreiben und lesen konnte. Es lege aber nicht an ihr, dass sie sich in dieser Situation befindet, wie man es im Textdokument 4 lesen kann: „In manchen Regionen der Dritten Welt gibt es entweder gar keine Schulen oder die Verkehrsverbindungen zur Schule sind zu schlecht“ (ebd.: 11). Das bedeutet, selbst wenn die ältere Frau es gewollt hätte, hätte sie keine Möglichkeit gehabt, diese Fertigkeiten zu entwickeln. Fehlende Infrastrukturen verhindern, dass Bildung in Ländern der Dritten Welt wahrgenommen wird.

Der Text zeigt aber nicht nur die Lage in afrikanischen Ländern, sondern thematisiert auch das Analphabetentum in Industriestaaten, besonders in Deutschland. Damals sollten ca. eine Million Menschen nicht lesen und schreiben können. Dies sei sehr erstaunlich, denn die Schule ist nicht nur Pflicht, sondern es gibt sie auch überall in Deutschland. Das bedeutet, dass die Gründe für das Analphabetentum in Deutschland anderweitig zu suchen sind.

Textdokument 6, Bilddokument 2

Dass viele in Deutschland die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben verlieren oder gar nicht erst erlernen, liege daran, dass sie sich ausschließlich mündlich und mithilfe von Bildern (Fernseher) informieren. Die Entwicklung neuer Kommunikationsmittel wie Fernseher und Handy würde das Analphabetentum in Deutschland fördern. Dafür steht Bilddokument 2, das einen Jungen, vermutlich beim Essen von Chips, vor dem Fernseher in seinem Wohnzimmer zeigt. Neue Technologien seien schlecht für die Grundbildung der Menschen in Industriestaaten.

Seite 12

- Textdokument 8: „Die Sache mit Christoph“
- Textdokument 9: „Irina Korschunow ist eine [...] über alles nach.“
- Textdokument 10: „In meinem Zimmer [...] für so ein Leben?“
- Textdokument 11: „(...) Ich hatte keine Lust [...] ist das egal. (...)“
- Textdokument 12: „Eiskalt ist der [...] Formel besteht.“
- Textdokument 13: „‘Das ist ja auch [...] wie Dagobert.“
- Textdokument 14: „aus: Irina [...] S. 18ff“
- Bilddokument 3. Der Buchdeckel
- Textdokument 15: „Welche Personen [...] Jugendliche:...“
- Textdokument 16: „Welche dieser Personen [...] zu gehören.““
- Textdokument 17: „Martin ist [...] er nicht?“

D Erweiterung
Einheit 1

2 Die Sache mit Christoph

Irina Korschunow ist eine der bekanntesten deutschen Jugendbuchautorinnen. In ihrer Erzählung „Die Sache mit Christoph“ beschreibt sie Jugendliche, die nicht so werden wollen wie ihre Eltern und Lehrer. Nach dem Unfalltod seines Klassenkameraden und Freundes opfert Martin über eine Nacht

in meinem Zimmer griff ich mir meine Gläser. Ich rechnete damit, daß (...) meine Mutter auftauchen würde, um mich an die Hausaufgaben zu heften. So wie früher, als sie damit Erfolg hatte. Ich, der 5. Jährige kleine Junge, immer exzentrische Heftle. Immer die Vokabeln im Kopf. Immer pünktlich zur Schule und pünktlich nach Hause. Aber seit ich nachdenke, ist alles anders geworden. Zuersthet war es nur eine Art Angst vor dem, was die Erwachsenen „das Leben“ nennen: Bierul, heilates, Kinder, Arbeit, Geldverdienen, am Wochenende feiern, ausschalten, und weiter im selben Trott bis zur Pensionierung. Ich las die Todesanzeigen – lauter Namen von Leuten, die dagewesen hatten wie ich, gelernt hatten, getrimmt worden waren – und wozu? Für so ein Leben?

(...) Ich hatte keine Lust mehr, in die Schule zu gehen, mich fitrinnen zu lassen von Typen wie dem dicken Morgenfeld.

20 Bei jeder lateinischen Vokabel, die ich lernte, hatte ich Angst, daß ich werden könnte wie er: gleichgültig und nur auf den eigenen Bauch bedacht. Was in der Welt passiert, Hungersnöte, Krieg, Folter – Typen wie ihm ist das egal. (...)

25 Eiskalt ist der, ähnlich wie Mathe-Mayer. „Leistung“, sagt er. „Etwas anderes interessiert mich nicht. Ich bin hier, um Ihnen Mathematik zu vermitteln. Wenn Sie nicht wollen – bitte.“ Nicht einmal in der Mittelstufe kontrolliert er die Hausaufgaben. (...) Da hat man doch Angst, daß man gefressen wird. Daß nichts übrigbleibt von dem, was man ist und wie man sein möchte. Daß man wie die dieser Dagebert in unserer Klasse, der nur noch aus Vokabeln, Regeln und Formeln besteht.

30 35 „Das stija auch nicht nötig“, sagt meine Mutter. „Aber wenigstens irgendwie in der Mitte.“ Als ob einem das heutzutage was nützt, bei dem Numerus klausur (...), und der Arbeitslosigkeit. Mitte reicht doch nicht mehr. Spitze muß man sein, ein Streber wie Dagebert.

100 Irina Korschunow, Die Sache mit Christoph, im November 1998, S. 114.

Ziele 18 können genutzt zu sein – 12 nur auf den eigenen Bauch bedacht sein; personalisiert & so

1. Welche Personen werden im Text genannt? Erwachsene: ... Jugendliche: ...

2. Welche dieser Personen könnte folgendes gesagt haben:

a. „Fleißig lernen nützt nichts. Es gibt doch keine Perspektive.“
b. „Klassenarbeiten und Ungerechtigkeiten interessieren mich nicht.“
c. „Einen Streber will ich nicht. Aber ein durchschnittlicher Schüler solltest du doch sein.“
d. „Wenn einer meiner Schüler nicht lernen will, so mir das egal.“
e. „Ich habe die Ambition, zu den Klassebesten zu gehören.“

3. Martin ist ein Neinsager. Was (wem) lehnt er ab? Was (wem) mag er nicht? ▶ Ü 18

12 – zwölf –

Abb. 41: Seite 12 aus IHR UND WIR 3

Textdokument 8 bis 14, Bilddokument 3

Die „Sache mit Christoph“ ist eine Erzählung der deutschen Autorin Irina Korschunow, in der sie „Jugendliche, die nicht so werden wollen wie ihre Eltern und Lehrer“ beschreibt (ebd.: 12). Das Bilddokument zeigt das Cover des gleichnamigen Buches. Darauf ist ein junger Europäer abgebildet, der verzweifelt zu sein scheint. Der junge Mann namens Martin fragt sich, wozu er überhaupt zur Schule gehen muss. Wenn, dann nur, um wie die Leute zu sterben, deren Namen er in den Todesanzeigen liest (Textdokument 10). Obwohl er kein schlechter Schüler ist, fängt er an, die Schule nicht mehr zu mögen (Textdokument 11). Wozu noch lernen, wenn das Leben so monoton läuft? Martin hat einerseits Angst, dass die Schule einen Mann aus ihm macht, der den Problemen dieser Welt gleichgültig gegenübersteht. Andererseits ist da der Mathelehrer, dem die Schülerinnen und Schüler egal sind. Er möchte nur seinen Beruf in Ruhe ausüben; dass ein Schüler oder eine Schülerin nicht lernen möchte, betrachtet er nicht als sein Problem. Dieses Verhalten macht dem Jungen Martin Angst vor dem Verlust aller seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten oder davor, dass er viel lernen muss, um wie sein Klassenkamerad Dagobert der beste der Klasse zu werden. Seine Mutter beruhigt ihn aber, indem sie sagt, der Beste müsse er nicht sein, das Mittelmaß würde reichen. Für Martin ist das Durchschnittliche aber angesichts der Arbeitslosigkeit und der strengen Auswahlregeln an der Universität (Numerus Clausus) nicht ausreichend: „Spitze muss man sein.“ In dieser Erzählung erscheint Bildung als eine wichtige Angelegenheit, jedoch bleiben einige Fragen offen, z. B: Wozu lernen? Welchen

Nutzen bringt „Bildung“? Lohnt sich „Bildung“ noch? Welche Rolle spielen Lehrende beim Lernen? Die Darstellung in der Erzählung sollte zum Nachdenken anregen. Wie oben in den vorigen Interpretationen angedeutet, sollte Bildung an der Lösung entwicklungspolitischer Probleme orientiert sein.

Seite 13 und 14

Die letzten Seiten in der Einheit 1, die inhaltliche Elemente zum Thema „Bildung“ bereithalten, sind die Seiten 13 und 14. Sie gehören zum Teil E „Informationen“.

Seite 13

- Textdokument 1: „Schule, Lehre, Studium“ (Titel)
- Textdokument 2: „1 In Deutschland gibt es nicht [...] das in Thüringen.“
- Textdokument 3: „2 Ländersache sind auch [...] in Hessen.“
- Bilddokument 1: der Schulferienkalender
- Textdokument 4: „Ferien!!!“
- Bilddokument 2: die Badewanne
- Bilddokument 3: das Foto unten rechts
- Textdokument 5: „Versetzung: Normalerweise [...] sitzen“
- Textdokument 6: „Wandertage/Klassenfahrten: Mehrmals [...] Studienfahrten teil.“
- Textdokument 7: „Religionsunterricht: An [...] Unterrichtsfach.“
- Textdokument 8: „Hitzefrei: Wenn es [...] mehr statt.“

Informationen E
Einheit 1

Schule, Lehre, Studium

1 In Deutschland gibt es nicht ein **Schulsystem**, sondern mehrere. Das Schulsystem in Bayern unterscheidet sich von dem in Berlin, und das in Niedersachsen ist anders als das in Thüringen.
Das Schulsystem ist Sache der Bundesländer.

2 Ländersache sind auch die **Ferien**. So beginnen diese in Hamburg an einem anderen Tag als zum Beispiel in Hessen.

Schulferien	Ostern	Pfingst.	Sommer	Herbst	Weihnacht.
Baden-Württemberg	14.04-17.04	01.05-03.05	21.07-01.08	21.10-23.10	23.12-25.12
Bayern	14.04-17.04	01.05-03.05	21.07-01.08	21.10-23.10	23.12-25.12
Brandenburg	14.04-17.04	01.05-03.05	21.07-01.08	21.10-23.10	23.12-25.12
Bremen	14.04-17.04	01.05-03.05	21.07-01.08	21.10-23.10	23.12-25.12
Hamburg	14.04-17.04	01.05-03.05	21.07-01.08	21.10-23.10	23.12-25.12
Hessen	14.04-17.04	01.05-03.05	21.07-01.08	21.10-23.10	23.12-25.12
Niedersachsen	14.04-17.04	01.05-03.05	21.07-01.08	21.10-23.10	23.12-25.12
Nordrhein-Westfalen	14.04-17.04	01.05-03.05	21.07-01.08	21.10-23.10	23.12-25.12
Rheinland-Pfalz	14.04-17.04	01.05-03.05	21.07-01.08	21.10-23.10	23.12-25.12
Sachsen	14.04-17.04	01.05-03.05	21.07-01.08	21.10-23.10	23.12-25.12
Sachsen-Anhalt	14.04-17.04	01.05-03.05	21.07-01.08	21.10-23.10	23.12-25.12
Thüringen	14.04-17.04	01.05-03.05	21.07-01.08	21.10-23.10	23.12-25.12

Ferien!!!

Ü 19

3

Verdarsung:
Normalerweise wird ein Schüler mit zwei oder drei Klassenfahrten im Jahr gemacht. In Bayern sind es aber nur eine.

Wandertage/Klassenfahrten:
Mehrmals im Jahr macht die Klasse mit ihrem Klassenlehrer eine Wandertage oder einen Ausflug mit dem Fahrrad, mit dem Bus oder dem Zug. Andern Schüler nehmen an Studienfahrten teil.

Religionsunterricht:
An deutschen Schulen ist Religion ein Unterrichtsfach.

Hitzefrei:
Wenn es morgens um 11 Uhr und 20 Grad heiß ist, findet kein Unterricht mehr statt.

—dreizehn— 13

Abb. 42: Seite 13 aus IHR UND WIR 3

Das Textdokument 1 betitelt die Seite 13 und somit den ganzen Teil E der ersten Einheit von IHR UND WIR 3. Es handelt sich in diesem Teil um Informationen über „Schule, Lehre und Studium“. Zunächst wird eingeführt, dass es in Deutschland kein einheitliches Schulsystem

gibt, sondern jedes Bundesland sein eigenes Schulsystem hat (Textdokument 2). Ebenso gehört die Ferienregelung zum Ressort der Bundesländer. Daher sind die Ferienzeiten von Land zu Land verschieden (Bildokument 1).

Die Textdokumente 5 bis 8 sowie das Bildokument 3 bilden eine Collage. Das Bild zeigt fröhliche, in einen Zug einsteigende Jugendliche. Sie tragen Koffer und Schlafsäcke und nehmen an einer Klassenfahrt teil (Textdokument 6). In dem gleichen Dokument wird darauf hingewiesen, dass eine Klassenfahrt, ein Ausflug oder ein Wandertag zum Bildungsprogramm gehören und mehrmals im Jahr organisiert werden. Die Textdokumente 5, 7 und 8 haben, obwohl sie nebeneinander stehen, keinen thematischen Bezug zum Bildokument 3. Sie informieren über die Gründe für eine Nichtversetzung (Textdokument 5), den Religionsunterricht als Schulfach (Textdokument 7) und darüber, dass an manchen heißen Tagen der Unterricht ausfällt (Textdokument 8).

Seite 14

- Textdokument 9: „90% der Haupt- und Realschüler [...] Sind sie zufrieden?“
- Bildokument 4: das kleine Bild oben rechts (Zufrieden mit der Lehre?)
- Bildokument 5: das Bild zu Punkt 5 (Zu viele Akademiker?)
- Textdokument 10: „1990 war [...] Lehre machen.“
- Bildokument 6: das kleine Kind links mit dem Schild
- Textdokument 11: „In manchen Fächern [...] zugelassen.“
- Textdokument 12: „In den sechziger [...] Basel (1460).“
- Bildokument 7: das Bild unten rechts
- Textdokument 13: „Universität Leipzig“ (Bildüberschrift)

Waren Informationen bezüglich der Schule in Deutschland auf der Seite 13 gegeben, so sind auf Seite 14 Daten zur Lehre und zum Studium dargestellt. Einstellungen von Lehrlingen zu ihrer Lehre sind erhoben worden (Bildokument 4), während im Textdokument 9 die Anzahl von Lehrlingen sowie die Dauer der Lehre dargestellt werden. 47 Lehrlinge von 100 finden ihre Ausbildung ganz gut, 33 Lehrlingen macht sie auf jeden Fall Spaß. 13 Lehrlinge müssen eine Lehre machen, während vier lieber aufhören möchten und diese dreien schwer fällt.

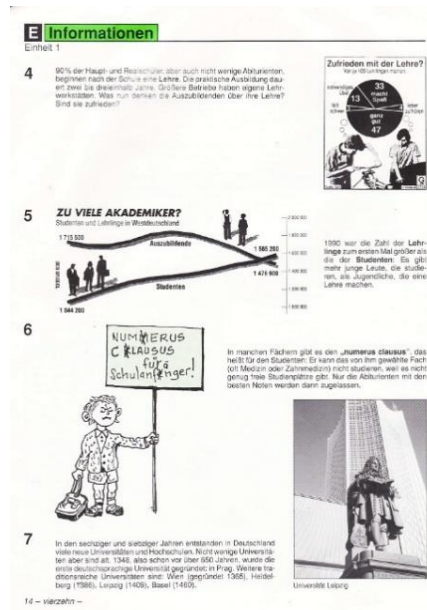


Abb. 43: Seite 14 aus IHR UND WIR 3

Bilddokument 5 zeigt einen Vergleich der Anzahl von Studierenden und Lehrlingen in Deutschland im Jahr 1990. Es gab mehr Auszubildende als Studierende. Für Letztere besteht an der Universität in manchen Fächern der „Numerus clausus“, womit nur die Absolventen mit den besten Abiturnoten ausgewählt werden. Zum Schluss liefert Textdokument 12 Informationen bezüglich der Gründung einiger deutscher Universitäten.

7.5.3.8.5 Mustervergleich

Die Darstellung von „Bildung“ in IHR UND WIR 3 orientiert sich ausschließlich an Deutschland. Bildung in Afrika wird auf der einen Seite als zum größten Teil inexistent dargestellt, was die Analphabetenquote wachsen lasse (ebd.: 11; Textdokument 4 und Bilddokument 1). Auf der anderen Seite werden durch die Auflistung der Unterschiede zwischen Deutschland und Afrika einige Aspekte von „Schule“ in Afrika zwar nicht immer explizit erwähnt, trotzdem erkennbar. In der Schule in Afrika gibt es wenige Disziplinprobleme als in Deutschland. Hingegen haben afrikanische Schülerinnen und Schüler mehr Stress als die in Deutschland, weil sie auch nachmittags Unterricht besuchen und viele Hausaufgaben über das Wochenende aufbekommen. Klassen in Afrika sind überfüllt. Dass sich zwei Jugendliche auf dem Schulhof küssen, ist in afrikanischen Schulen kaum denkbar, weil verboten. Sommerferien für afrikanische Schülerinnen und Schüler dauern 12 Wochen.

7.5.3.8.6 Didaktische Dimension

Ein Lehrerhandbuch wurde nicht ermittelt.

7.5.3.8.7 Resümee

Insgesamt werden in IHR UND WIR 3 unterschiedliche Aspekte von „Bildung“ behandelt: Schulbildung, Berufsbildung, Alphabetisierung, gute Schüler, schlechte Schüler, strenge Lehrende. „Bildung“ wird als eine ernst zu nehmende Angelegenheit thematisiert. Ohne Bildung werden Menschen Analphabeten (Afrika), aber trotz Bildung werden viele Menschen in Industriestaaten durch neuere Technologien abgelenkt und verlieren deshalb die während ihrer Bildung gelernten Fertigkeiten. In der Schule besteht der Konflikt zwischen zum Lernen unmotivierten und fleißigen Schülerinnen und Schülern. Manchmal werden mittlere Leistungen als Zuflucht gesucht. Angesichts der strengeren Voraussetzungen beim Lernen erscheint es jedoch besser, bessere Noten zu haben und Lernprozesse zu Ende zu führen. Eine Frage bei einem solchen System ist jedoch, ob sich das alles lohnt. Was ist eigentlich der Sinn von „Bildung“?

7.5.3.9 IHR UND WIR PLUS 3

7.5.3.9.1 Allgemeine Daten

IHR UND WIR PLUS 3 (Anoumatacky et al. 2011) besteht aus einem Textbuch, einem Arbeitsbuch, einem Lehrerhandbuch sowie einer CD. Von den anderen Bänden unterscheidet er sich durch seine grüne Farbe. Die Aufmachung des Textbuchs ist freundlich und anziehend gestaltet. Das Foto auf dem vorderen Buchdeckel zeigt sechs Jugendliche, die sich im Gehen unterhalten. Aufgrund der Gegenstände, die sie in den Händen halten (Bücher, Ordner, Schultaschen, Hefte), und ihres Aussehens (ältere Jugendliche) kann man sagen, dass sie Studierende sind. Einer der Jungen schiebt sein Fahrrad und hat einen Fotoapparat. Dass das Textbuch 3 im Gegensatz zu den Textbüchern 1 und 2 eine CD enthält, zeigt die Abbildung einer grünen CD mit dem Zusatz „mit Audio-CD“. Aus dem Autorenteam ist die Expertin aus Madagaskar ausgeschieden, sodass das Team nur noch aus sieben Experten besteht. Wie bei den anderen Bänden ist eine Deutschlandkarte auf der inneren Seite des vorderen Buchdeckels abgebildet, während sich auf der vorletzten Seite des Buchs Karten von Österreich und der Schweiz befinden. Mit einem auf Deutsch verfassten Vorwort an die Deutschlernenden beginnt das Textbuch. Die Autoren weisen darauf hin, dass der dritte Band zu den Niveaustufen B1 und B2 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GER) führt. Danach erläutern sie den

Aufbau der Lektionen sowie die zu lernenden Fertigkeiten. Auf das Vorwort folgt ein Inhaltsverzeichnis, das über drei Seiten die unterschiedlichen Lektionen sowie Lernziele auflistet. In seiner Struktur unterscheidet sich der Band 3 von Band 1 und 2. Es gibt viele Farben und Unterscheidungsmerkmale zwischen den Lektionen. Nach der letzten Lektion folgt ein Grammatikanhang mit allen gelernten Strukturen. Zusätzlich bekommen die Deutschlernenden eine Liste der wichtigsten unregelmäßigen Verben sowie Verben mit Präpositionen. Zum Schluss kommen eine alphabetische Wortliste sowie eine Liste wichtiger Wendungen mit Übersetzungen auf Französisch. Das Textbuch umfasst 176 Seiten.

Das Arbeitsheft besteht aus 168 Seiten und enthält ebenfalls eine CD. Die Bilder auf dem vorderen Einband zeigen eine Schülerin und einen Schüler vor einem Computer (Bild 1), eine Frau am Telefon (Bild 2) und ein Mädchen beim Lesen eines Buchs auf dem Rasen (Bild 3). Das Heft verfügt über ein Inhaltsverzeichnis mit Seitenangaben zu den einzelnen Teilen in den jeweiligen Lektionen. Mit dem Icon einer CD gekennzeichnet wurden die Hörübungen. Nach der Bearbeitung der Übungen zu jeder Lektion haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten einzuschätzen bzw. selbst zu evaluieren. Am Ende jeder Lektion gibt es zusätzlich eine Wortliste sowie Wendungen und Ausdrücke auf Deutsch und Französisch. Schließlich stehen am Ende des Arbeitsheftes die Transkriptionen aller sowohl im Textbuch als auch im Arbeitsbuch vorkommenden Hörtexte. Lösungen zu den Übungen im Arbeitsheft schließen das Heft ab.

7.5.3.9.2 Diskursform

Eine Analyse des Inhaltsverzeichnisses von IHR UND WIR PLUS 3 zeigt eine explizite Thematisierung von „Bildung“ in der Lektion 5 „Fürs Leben lernen“ (ebd.: 55–66). Weitere explizite Thematisierungen finden sich nicht. Im Inhaltsverzeichnis lassen sich vier implizite Thematisierungen feststellen: im Teil B „Schüleraustausch“ der ersten Lektion (ebd.: 12–14), im Teil C „Erste Berufserfahrungen“ in der Lektion 6 (ebd.: 74–77), im Teil C „Schüler für die „Umwelt“ der Lektion 8 (ebd.: 98–99) sowie im Teil D „Kreativwerkstatt“ in der Lektion 9 (ebd.: 113)

7.5.3.9.3 Ersteindrucksanalyse

Bereits bei der Ersteindrucksanalyse zeigen sich Daten zum Thema „Bildung“. Zunächst handelt es sich ausschließlich um die Schule und das, was in der Schule passiert. Des Weiteren werden unterschiedliche Aspekte des „Schülerseins“ thematisiert. Außerdem wird dem Thema

„Bildung“ eine hohe Bedeutung zugewiesen. Von zehn Lektionen findet sich das Thema in fünf, wobei eine Lektion ausschließlich „Bildung“ behandelt. Bei Betrachtung dieser Lektion fällt auf, dass es mehr Texte als Abbildungen gibt. Das lässt die betreffenden Elemente unübersichtlich erscheinen. Außerdem scheint sich die Thematisierung lediglich auf Deutschland zu konzentrieren, zumal die Auftaktseite eine deutsche Klasse abbildet. Es wird auch versucht, literarische Bezüge zum Thema „Bildung“ herzustellen (ebd.: 58).

7.5.3.9.4 Formale und thematische Diskursanalyse

Die Lektion 5 „Fürs Leben lernen“ wurde auf 12 Seiten behandelt. Die Dokumente werden je nach Lektionsteil A, B, C, D, E und F sortiert und klassifiziert. Die zur gleichen Lektion gehörenden Dokumente werden durchnummeriert, um Irritationen bei der Dokumentenmenge zu vermeiden.

Seite 55

- Textdokument 1: „Fürs Leben lernen“ (Titel der Lektion)
- Textdokument 2: „Was denken wohl die Schülerinnen und Schüler?“ (Aufgabenstellung)
- Textdokument 3: die acht Aussagen unter der Aufgabenstellung
- Bilddokument 1: Das einzige Bild auf der Seite
- Textdokument 4: „Das lernt ihr“
- Textdokument 5: die Lernziele

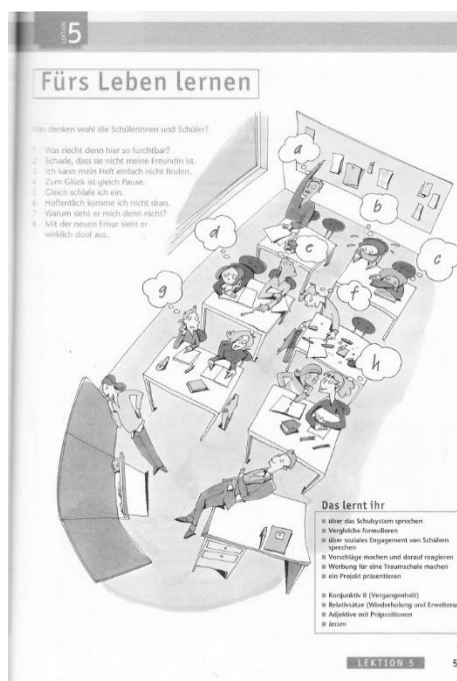


Abb. 44: Seite 55 aus IHR UND WIR PLUS 3

Die Auftaktseite der Lektion 5 ist einfach gestaltet. Die einzige Abbildung in der Mitte der Seite (Bildokument 1) ist eine Zeichnung bzw. eine Karikatur. Sie zeigt eine Schulklasse – bestimmt eine Schulklasse in Deutschland – mit 11 Schülerinnen und Schülern sowie einem Lehrer. Dieser sitzt vorne auf seinem Tisch und schaut die grüne, leere Tafel an, an der eine Schülerin steht. Die Schülerin scheint zu überlegen, was sie an der Tafel schreiben soll. Die Schülerinnen und Schüler tragen keine Schuluniformen. Sie sitzen zu zweit an den Tischen. Einige sind froh, manche traurig und noch weitere schläfrig oder nachdenklich. Ein Schüler hinten erhebt seinen Arm, vielleicht, weil er eine Frage hat oder an die Tafel möchte. An der Wand hinten in der Klasse hängen Zettel. Mit dem Titel der Lektion (Textdokument 1) hat die dargestellte Situation wenig zu tun. Handelt es sich um Lernen, so sieht die Klasse nicht danach aus, als würde sie fürs Leben lernen. Außerdem kümmert sich der Lehrer nicht darum, das, was hinter seinem Rücken passiert. Er schaut die leere Tafel an und lächelt, als wolle er sagen: „Es gibt gar nichts fürs Leben zu lernen.“ Dass ihn die scheinbare Verzweiflung der an der Tafel stehenden Schülerin nicht anspricht, deutet seine lässige Haltung an. Das Bild zeigt eine Schulklasse, in der viele keine Lust zu lernen haben und deshalb nicht konzentriert sind. Einigen Schülerinnen und Schülern wurden Sprechblasen mit den Buchstaben von a bis h zugeordnet. Es ist nun Aufgabe der Deutschlernenden (Textdokument 2), die acht neben dem Bild geschriebenen Aussagen (Textdokument 3) den Buchstaben zuzuordnen. Die Aussagen sind gemischt und sollen die Gefühle der abgebildeten Schülerinnen und Schüler wiedergeben, u. a. „Was riecht denn hier so furchtbar?“, „Gleich schlafe ich ein“ oder „Hoffentlich komme ich nicht dran“. Das Ziel der Übung ist nicht genannt bzw. muss noch dargelegt werden. Bemerkenswert angesichts der in den vorigen Analysen gemachten Angaben sind hier die Anzahl der Schülerinnen und Schüler sowie die Ausstattung der Schulklasse. Für die Lernenden wird deutlich, dass die Klassen in Deutschland nicht groß bzw. überfüllt sind. Jeder Schüler und jede Schülerin sitzt auf einem Stuhl. In der Klasse scheint es zu geben, womit man arbeiten bzw. lernen kann. Das, was die Deutschlernenden in dem Buch lernen können, listet Textdokument 5 unten rechts auf der Seite auf. Am Ende der Lektion werden sie über das Schulsystem sprechen, Vergleiche formulieren, über soziales Engagement von Schülern sprechen, Vorschläge machen und darauf reagieren, Werbung für eine Traumschule machen sowie ein Projekt präsentieren können.

Beide Seiten gehören zum Teil A „Das deutsche Schulsystem“ und werden zusammen analysiert. Die Seiten enthalten sechs Bilder und drei Tabellen. Gut überschaubar sind die Elemente, die wie folgt eingeteilt werden.

Seite 56

- Textdokument 1: „Das deutsche Schulsystem“
- Textdokument 2: „Nach Klasse 4 wird sortiert“
- Textdokument 3: „Hauptschule, Realschule [...] einige Antworten.“
- Bilddokument 1: das gelbe Schild oben rechts
- Textdokument 4: „a Lest die Antworten [...] nennt Gründe.“
- Bilddokument 2: die blaue Tabelle
- Bilddokument 3: die gelbe Tabelle
- Bilddokument 4: das Mädchen
- Textdokument 5: „Ich finde es gar nicht [...] Physiotherapeutin werden. Sophie, 16.“
- Textdokument 6: „Wenn man schon [...] Realschulabschluss machen. Sebastian, 15.“
- Bilddokument 5: der Junge unten rechts

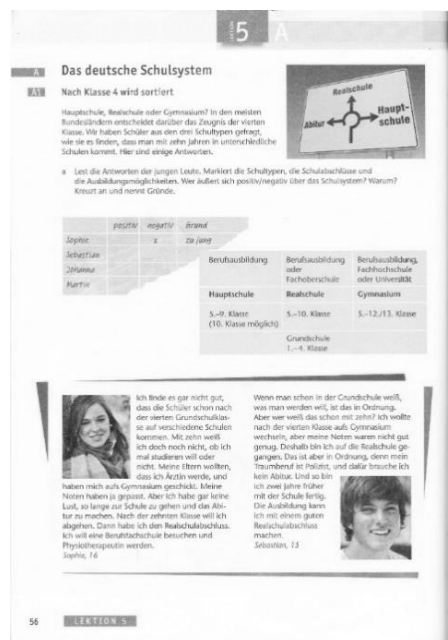


Abb. 45: Seite 56 aus IHR UND WIR PLUS 3

Textdokumente 1 bis 3, Bilddokumente 1 bis 3

Allen sechs Dokumenten ist die Präsentation des Deutschen Schulsystems gemeinsam. Deutschlernende bekommen die Information, dass die Eltern oder die Klassenlehrerinnen und -lehrer der deutschen Schülerinnen und Schüler erst am Ende der Grundschule (4. Klasse) darüber entscheiden, welche Schule weiter besucht werden soll (Textdokument 3). Das Schild auf Bilddokument 1 ist eigentlich ein Verkehrsschild, das einem aus der südlichen Richtung

kommenden Fahrer die Möglichkeit gibt, an dem Kreisverkehr die Ausfahrt nach Osten (Hauptschule) zu nehmen, die zweite Ausfahrt nach Norden (Realschule) weiter zu fahren oder die dritte Ausfahrt Richtung Westen (Abitur) zu nehmen. Bemerkenswert ist, dass bei der westlichen Richtung nicht „Gymnasium“, sondern „Abitur“, die Abschlussprüfung, steht. Dies bedeutet, dass das deutsche Schulsystem aus der Grundschule, der Hauptschule, der Realschule und dem Abitur bestehe. Des Weiteren kann das Schild darauf hindeuten, dass auf den anderen zwei Schulen keine Abschlussprüfung gemacht würde. Diese Darstellung kontrastiert mit den Angaben im Textdokument 3 und im Bilddokument 3, in denen „Gymnasium“ und nicht „Abitur“ steht. Dass man länger braucht, um das Abitur zu machen (neun Jahre), zeigt seine Stelle an der dritten Ausfahrt. In Bezug auf das Thema der Lektion (Fürs Leben lernen) würde man in der Realschule und in der Hauptschule fürs Leben lernen, während auf dem Gymnasium nur für die Schule bzw. für Prüfungen – in diesem Fall für das Abitur – gelernt würde. Im Textdokument 3 erfahren die Lernenden, dass sie auf den folgenden Seiten Meinungen von Schülerinnen und Schülern aus den drei Schultypen lesen werden. Diese Meinungen beziehen sich auf die Tatsache, dass sich deutsche Schülerinnen und Schüler bereits am Ende der vierten Klasse, d. h. mit zehn Jahren, für eine der Schulformen entscheiden müssen.

Textdokument 5 und 6, Bilddokument 4 und 5

Zwei Jugendliche, Sophie, 16 Jahre, und Sebastian, 15 Jahre, sprechen über das Schulsystem in Deutschland. Für Sophie (Textdokument 5) ist es keine gute Sache, dass man sich mit zehn Jahren entscheiden muss: „Ich finde es gar nicht gut, dass die Schüler schon nach der vierten Grundschulklasse auf verschiedene Schulen kommen“, sagt sie. Mit dem Adverb „gar nicht“ deutet sie ihre absolute Verneinung des Systems an. Da die Kinder mit zehn noch nicht wissen, welchen Beruf sie später üben wollen, entscheiden die Eltern für sie. So war es für Sophie, deren Eltern sie mit der Hoffnung, dass sie Ärztin werde, auf das Gymnasium schickten. Der Bildungsweg der Kinder in Deutschland wird also von den Eltern bestimmt. Dass die Schülerinnen und Schüler frei entscheiden, wie in den vorigen Interpretationen angedeutet wurde, scheint hier nicht der Fall zu sein. Sophie möchte aber nicht so lange lernen, will nach der zehnten Klasse den Realschulabschluss erlangen und eine Berufsschule besuchen, auf der sie ihren Traumberuf *Physiotherapeutin* lernen kann. So wird doch noch klar, dass die Kinder ihren eigenen Weg in der Schule einschlagen können.

Sebastian ist der gleichen Meinung (Textdokument 6) wie Sophie. Allerdings findet er es in Ordnung, dass man sich für eine der drei Schulformen entscheiden kann wenn man nach der

vierten Klasse weiß, welchen Berufsweg man einschlagen will. Die Frage lautet dennoch: „Aber wer weiß das schon mit zehn?“ Er selbst wollte auf das Gymnasium gehen, durfte aber nicht, weil seine Noten nicht gut genug waren. „Deshalb bin ich auf die Realschule gegangen.“ Dass er sich nicht entscheiden konnte, war also nicht der Grund der Ablehnung, sondern seine Noten waren nicht gut. Um auf das Gymnasium zu kommen, reicht also nicht der eigene Wille, sondern man muss eine gute Leistung in der Grundschule zeigen. Weil es so lange dauert, um das Abitur zu machen, sollten auch diejenigen, die auf das Gymnasium möchten, sehr gute Noten haben. Durch Sebastians Aussage und in Anbetracht der Interpretation des Bilddokuments 1 wird klar, dass dem Gymnasium von den Buchautoren mehr Relevanz und Seriosität als der Realschule und der Hauptschule zugeordnet wird. Dass Sebastian auf die Realschule kommt, ist aber nicht schlecht für ihn, denn er möchte Polizist werden und dafür braucht man kein Abitur. Er freut sich sogar, dass er „zwei Jahre früher mit der Schule fertig“ war und seine Ausbildung beginnen kann. Zum Schluss kann gesagt werden, dass für Sebastian das deutsche Schulsystem zweideutig ist.

Seite 57

- Bilddokument 6: das Mädchen oben links
- Textdokument 7 „Ich war damals [...] die Schule gegangen. Johanna, 19“
- Textdokument 8: „Ich habe eigentlich [...] Freundschaften zu Ende. Martin, 17“
- Bilddokument 7: der Junge oben rechts
- Textdokument 9: „b Ergänzt die Tabelle mithilfe der Aussagen in a.“ (Arbeitsanweisung)
- Bilddokument 8: die blaue Tabelle
- Textdokument 10: „c Wie ist das [...] in der Klasse.“ (Arbeitsanweisung)
- Bilddokument 9: das Foto von einer Klasse
- Textdokument 11: „In [...] als bei uns.“

Ich war damals froh, dass ich nach der vierten Klasse auf die Hauptschule gekommen bin. Die Schule machte mir nicht so viel Spaß, und auf der Hauptschule war es irgendwie einfacher. Außerdem ist man schneller mit der Schule fertig. Und so hatte ich nach vier Jahren meinen Hauptschulabschluss. Da war ich 15. Danach habe ich Theorie gelernt, und mein erstes Geld verdient. Die Ausbildung habe ich in einem Blasenpraktikum gemacht, parallel dazu musste ich noch die Berufsschule besuchen. Das hat drei Jahre gedauert. Mit achtzehn war ich dann fertig, da sind andere noch auf die Schule gegangen.

Ich habe eigentlich keine Probleme mit der Schule. Schon auf der Grundschule hatte ich immer gute Noten. Mein Vater ist Rechtsanwalt, und er hätte es am liebsten, wenn ich auch Rechtsanwältin werde. Ich interessiere mich aber mehr für Musik und Kunst. In zwei Jahren mache ich erst mal mein Abitur. Ich weiß aber jetzt noch nicht, ob ich danach auf die Universität gehen und studieren will. Ich fand es am Ende der vierten Klasse mega, dass die Schüler in verschiedenen Schulen matheaten. Da gingen viele Freundschaften zu Ende.

Johanna, 19

Martin, 17

b Ergänze die Tabelle mithilfe der Aussagen in a.

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
Ausgang der Schuljahre	+			
Alter nach Beendigung der Schule				
Schulabschluss				
Möglichkeit zum Aufsteigen nach der Schule				

c Wie ist das Schulsystem in eurem Land? Was ist gleich? Was ist anders? Sprech! darüber in der Klasse.

In ... haben wir ...
Bei uns gibt es auch ...
Bei uns ist es anders als / genauso wie ...
Der Unterschied ist, dass ...
Im Gegensatz zu ...
Ich finde ... besser/schlechter als bei uns.

Abbildung 1-2

57

Abb. 46: Seite 57 aus IHR UND WIR PLUS 3

Textdokument 7 und 8, Bilddokument 6 und 7

Die Textdokumente stellen auch die Meinungen von zwei Jugendlichen (Johanna, 19 Jahre, und Martin, 17 Jahre) über das Schulsystem in Deutschland dar. Für Johanna, die als Floristin arbeitet, war die Entscheidung nach der vierten Klasse, auf die Hauptschule zu gehen, nicht schlimm. Sie wollte nicht lange lernen, denn „die Schule machte mir nicht so viel Spaß, und auf der Hauptschule war es irgendwie einfacher.“ Hier kommt eine Differenzierung zwischen der Hauptschule und den anderen Schulen zur Sprache. Fächer auf der Hauptschule sind einfacher zu lernen als auf anderen Schulzweigen. Außerdem sei die Hauptschule geeignet für diejenigen, die keinen Spaß am Lernen haben. So würden sie mit der Schule schnell fertig und könnten früh einen Beruf erlernen. Sophie freut sich, dass sie mit 18 Jahren mit ihrer Ausbildung fertig ist, während einige ihrer Schulkameraden noch in die Schule gegangen sind. Hier wird die Hauptschule als eine Befreiung von der Last „Schule“ angesehen, obwohl das Schulsystem in seiner Gesamtheit als positiv dargestellt wird.

Der 17-jährige Martin findet es „[...] blöd, dass die Schüler [am Ende der vierten Klasse] in verschiedenen Schulen mussten.“ Ein Grund dafür ist, dass man dadurch viele Freude verliert. Dass dies kein wichtiger Grund zur Beurteilung des Systems ist, steht fest. Dennoch sind Kontakte für Kinder sehr wichtig und die Tatsache, dass sie sich neu eingewöhnen müssen, findet Martin schlecht. Sein Vater, Rechtsanwalt, möchte, dass er auch den gleichen ausübe. Aber Martin interessiert sich mehr für Musik und Kunst. Später möchte er Abitur machen und erst dann entscheiden, ob er studieren will oder nicht. Er ist ein guter Schüler, der schon seit der Grundschule gute Noten hat. Betrachtet man Martins Aussagen, so stellt man fest, dass für ihn das deutsche Schulsystem nicht schlecht ist. Da er ein sehr guter Schüler ist, sollte er kein Problem bekommen haben, aufs Gymnasium zu gehen. Dass er mit seiner Entscheidung in der vierten Klasse viele Freunde verloren hat, ist sekundärer Natur und nicht entscheidend für seinen Bildungsweg. Das Schulsystem ist also für gute Schülerinnen und Schüler nicht schlecht.

Seite 58 und 59

Auf beiden Seiten steht ein Textauszug aus einem Roman. Die Seiten sind somit textdominiert und gehören zum Teil B „Besuch bei einem perfekten Lehrer“ der Lektion 5. Sie werden wie folgt eingeteilt und untersucht. Dabei werden die Grammatikteile nicht berücksichtigt.

- Textdokument 1: „Besuch bei einem perfekten Lehrer“
- Textdokument 2: „Moons Geschichte“
- Textdokument 3: „Der folgende Text [...] Schule zu nehmen.“
- Bilddokument 1: der Deckel des Romans

- Textdokument 4: „Nicole Meister [...] großen Erfolg.“
- Textdokument 5: „Lest den Text [...] vergleicht.“
- Textdokument 6: „Am nächsten Tag [...] am Gymnasium sei.“
- Textdokument 7: „Als erstes lernte ich [...] das sei sehr gut.“
- Textdokument 8: „Ich habe einen Sohn [...] was ich empfinde.“ (Seite 58 und 59)
- Textdokument 9: „b Wie verhält [...] Stichwörtern.“ (Seite 59)
- Textdokument 10: „Ist Moons [...] Klasse.“ (Seite 59)



Abb. 47: Seite 58 aus IHR UND WIR PLUS 3

Textdokument 1 bis 4, Bilddokument 1

In diesem Teil der Lektion bekommen die Lernenden einen Einblick in einen Jugendroman. Geschrieben wurde er von Nicole Meister, einer deutschen Autorin, die zum Zeitpunkt der Veröffentlichung noch auf der Realschule war (Textdokument 4). Im Buch erzählt sie die Geschichte des 15-jährigen Jungen Moon, der keine Lust auf die Schule hat. Auf Bilddokument 1 kann man an dem verzogenen Gesicht des Jungen sehen, das er wirklich nicht froh ist. Er hat aber einen strengen Mathematiklehrer als Vater, der ihn eines Tages mit in seine Schule nimmt, an der er unterrichtet (Textdokumente 2 und 3).

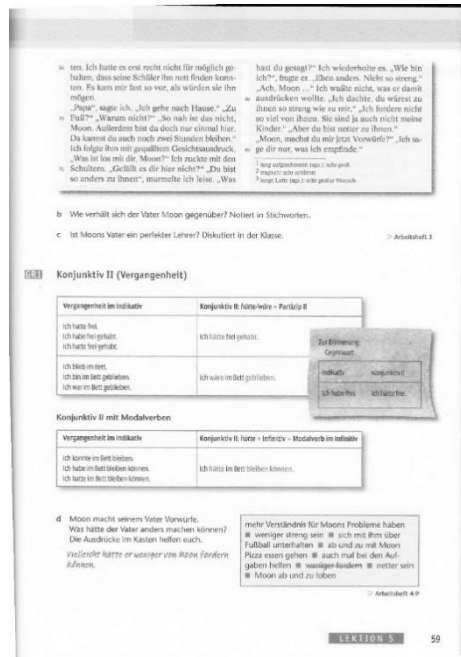


Abb. 48: Seite 59 aus IHR UND WIR PLUS 3

Textdokument 1 und 6

Eines Tages, als Moon keine Schule hat und ausschlafen will, reißt ihn sein Vater aus dem Bett. Er möchte, dass Moon ihn in seine Schule begleitet, damit er sieht, was sein Vater „für ein perfekter Lehrer ist“. Vielleicht könne er dadurch Lust auf die Schule bekommen. Der Titel des Teils B bezieht sich also auf die Handlung in dem Roman. Es geht um einen Lehrer bzw. um die Lernenden. Obwohl Moon keine Lust hat, folgt er seinem Vater in seine Schule. Was er zu sehen bekommt, konnte er sich von seinem Vater nicht denken. Dieser ist ein lässiger Lehrer (Beine auf den Tisch), der mit seinen Schülern über Fußball redet, keine Hausaufgaben kontrolliert und es nicht übel nimmt, wenn die Schüler keine Hausaufgaben machen (Textdokument 7). Dieses Bild eines Lehrers kontrastiert mit der Realität, denn außer der Tatsache, dass über Fußball geredet werden kann, hat sich ein Lehrer wie ein Lehrer zu benehmen, nämlich anständig, und sollte gute Schulleistungen ermöglichen. Besonders auffällig ist das Verhalten des Vaters gegenüber einem Schüler. Mit diesem redet er „[...] wie Vater und Sohn oder auch wie zwei Freunde miteinander [...]“. Moons Vater würde sogar mit den Schülern der Fußballmannschaft Pizza essen gehen. Nachdem er lange mit seinen Schülern über nicht fachliche Themen geredet hat „[begann] er irgendwann sogar mit dem Unterricht“. Hier bedeutet „sogar“, dass Moon nicht erwartet hat, es werde im eigentlichen Sinn unterrichtet. Er erlebt einen Lehrer, der sich für andere Dinge als für den Unterricht und die Leistungen seiner Schüler interessiert. Dieser Lehrer ist auch sein Vater und mit ihm, seinem Sohn Moon,

geht er nicht so freundlich um (Textdokument 8). Moon wirft seinem Vater vor, zu viel von ihm zu verlangen, mehr als von seinen Schülern. Vergäße er seine Hausaufgaben, so schrie ihn sein Vater an. Der Vater sieht nicht ein oder möchte nicht einsehen, dass er Moon, seinen Sohn, im Vergleich zu den anderen nicht gut behandelt.

Der Text thematisiert nicht nur den Charakter eines Lehrers, sondern er bringt eine Vater-Sohn-Beziehung vor allem in Bezug auf die Bildung ans Licht. Der Lehrer und Vater von Moon möchte, dass er auch auf das Gymnasium geht, um etwas aus seinem Leben zu machen. Doch so, wie er sich dem Jungen gezeigt hat, kann er ihn nicht einmal ermutigen, überhaupt weiter zur Schule zu gehen. Auch der Test stellt den Vater/Lehrer so vor, dass er zu viel von seinem Sohn bezüglich der Schule verlangt, aber nicht in der Lage ist, guten Unterricht zu machen.

Seite 60 und 61

Auffällig auf diesen beiden Seiten des Teils C „Schülerpresse“ ist das Fehlen von Bildern. Die Seiten bestehen ausschließlich aus Texten.

- Textdokument 1: „Schülerpresse“
- Textdokument 2: Schüler schreiben für die Zeitung“
- Textdokument 3: „Zeitung in der Schule [...] über ihre Schule.“
- Textdokument 4: „a Lest die Überschriften [...] eure Ideen.“ (Aufgabenstellung)
- Textdokument 5 bis 9: die Überschriften 1 bis 5
- Textdokument 10: „b Lest die Artikel [...] bleiben übrig.“
- Textdokument 11: Text A
- Textdokument 12: Text B
- Textdokument 13: Text C
- Textdokument 14: „ c Worum [...] Ordnet zu.“ (Aufgabenstellung – Seite 61)
- Textdokument 15: die zu ordnenden Aussagen 1 bis 12 und a bis l
- Textdokument 16: „Notiert die [...] fehlen.“ (Aufgabenstellung)
- Textdokument 17 : „Zoo in der Schule“ (Titel des Textes)
- Textdokument 18: „Über zweitausend Kinder [...] Denise Fink, Klasse 6b“



Abb. 49: Seite 60 aus IHR UND WIR PLUS 3

Textdokument 1 bis 13

Nachdem die Lernenden über das Schulsystem in Deutschland und das Verhalten von Lehrenden informiert worden sind, sollen sie Einblicke in freiwillige Aktionen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland bekommen. Im Teil C handelt es sich um die Schülerpresse. Diese Aktionen werden von deutschen Tageszeitungen durchgeführt. Dabei bekommen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, von ihrer Schule zu berichten (Textdokument 3).

In dem ersten Text (Textdokument 11) berichtet Silja (Klasse 10a) über das Projekt „Schüler kochen für Schüler“. Einmal in der Woche wird das Essen für die ganze Schule von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse zubereitet. Das Projekt geht weit über die Dienstleistung der Schulküche hinaus und bietet auch einen Party-Service an.

Andy aus der 11. Klasse schreibt über den Sanitätsdienst seiner Schule (Textdokument 12). Dieser wird von Schülerinnen und Schülern versehen. Die Freiwilligen tragen die ganze Zeit Handys bei sich, wenn es klingelt, dürfen sie den Unterricht sofort verlassen. Um Schulsanitäter/-in zu werden, muss man an einer einjährigen Ausbildung in der Schule teilnehmen.

Im Text C (Textdokument 13) erzählen Schülerinnen und Schüler der Klasse 9 von einer Projektgruppe zum 50-jährigen Jubiläum ihrer Schule. Im Text erfahren die afrikanischen Deutschlernenden, dass früher die Schule in Deutschland so wie die heutige Schule in Afrika

war: überfüllte Klassen, Strafarbeiten, Schreibübungen, Schönschrift. Die Autoren des Artikels freuen sich am Ende, dass sie heute nicht in eine solche Schule gehen müssen.

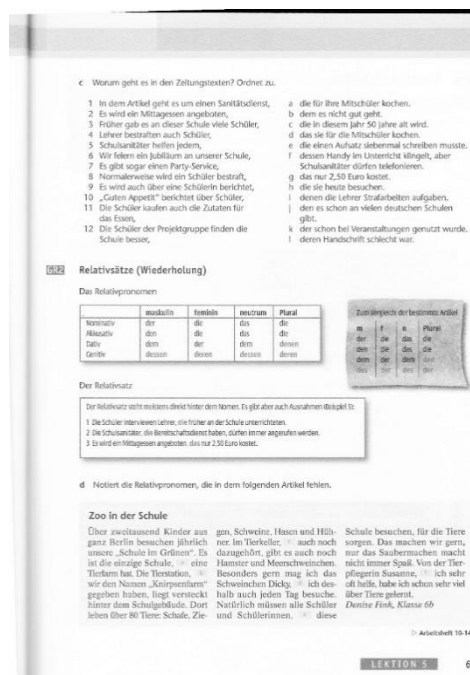


Abb. 50: Seite 61 aus IHR UND WIR PLUS 3

Textdokument 17 und 18

Der Text trägt den Titel „Zoo in der Schule“ (Textdokument 17) und handelt von einem Zooprojekt in Berlin. Das Projekt läuft in einer Schule, die eine Tierfarm hat. Diese liegt hinter dem Schulgebäude und wird von den Schülerinnen und Schülern gepflegt. Darüber hinaus können sie durch ihre Tätigkeit als Pfleger viel über Tiere lernen wie z. B. Denise, die davon berichtet.

Aus den fünf Textdokumenten geht hervor, dass Schülerinnen und Schüler in Deutschland außerhalb der Unterrichtsstunden aktiv sind. Außerdem sind sie es, die das Leben in der Schule gestalten. Daraus lernen sie viel über das Leben nach der Schule. Zum ersten Mal in der Lektion 5 entsteht ein Bezug zum Titel „Fürs Leben lernen“. Vor allem Textdokument 12 ist ein Beispiel dafür. Die Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur theoretische Sachverhalte, sie setzen sie auch praktisch um. Somit lernen sie nicht nur, einander zu unterstützen, sondern tragen zur Effektivität des Bildungssystems bei.

Seite 62 und 63

Teil D der Lektion 5 berichtet weiter über Aktivitäten in der Schule. Die Seiten enthalten auch mehr Text als Bilder (nur zwei Bilder). Sie werden wie folgt eingeteilt:

- Textdokument 1: „Schulen in Aktion“ (Titel)
- Textdokument 2: „Schüler engagieren sich“
- Textdokument 3: „a ‚Dein Tag für Afrika‘: Was für ein Schulprojekt könnte das sein?“ (Arbeitsanweisung)
- Bilddokument 1: das Afrikabild oben rechts
- Textdokument 4: „b Lest den Text [...] in euer Heft:“ (Arbeitsanweisung)
- Textdokument 5: die in Orange gesetzten Fragen
- Bilddokument 2: das Gruppenbild links
- Textdokument 6: „Dein Tag für Afrika“ (Titel des Textes)
- Textdokument 7: „An diesem Tag [...] engagiere auch ich mich!“
- Textdokument 8: „c Stellt euch [...] Notizen.“ (Aufgabenstellung – Seite 63)
- Textdokument 9: „d Wie denkt ihr [...] Organisationen?“
- Textdokument 10: „e Lest[...] Sätze zu.“ (Aufgabenstellung)
- Textdokument 11: Die Aussagen 1 bis 5 sowie a bis e
- Textdokument 12: „h Stellt euch vor [...] mit lassen.“ (Aufgabenstellung)



Abb. 51: Seite 62 aus IHR UND WIR PLUS 3

Textdokument 1 und 2, 6 und 7, Bilddokument 1 und 2

Der Titel der Lektion D „Schulen in Aktion“ (Textdokument 1) weist auf eine besondere Aktivität der Schulen hin. Nach dem Lesen der Artikel auf den Seiten 60 und 61 können die Deutschlernenden erwarten, dass auch hier die Schülerinnen und Schüler beteiligt sein werden. Das zeigt der Satz im Textdokument 2 „Schüler engagieren sich“. Zum ersten Mal wird aber das Wort „Engagement“ verwendet, das für deutsche bzw. europäische Verhältnisse mit den Entwicklungsländern verbunden wird. Und schon steht neben Textdokument 2 eine Afrikakarte mit der Überschrift „Hol die Bildung aus dem Abseits!“ (Bilddokument 1). Dem Engagement

wird ein Hilfecharakter, ein Beitrag zur Beseitigung eines Problems beigemessen. Somit wird in der Schule in Deutschland auch dafür sensibilisiert.

Die Aktion, um die es im Teil D geht, heißt „Dein Tag für Afrika“ (Textdokument 6) und involviert in ganz Deutschland viele Schülerinnen und Schüler (Textdokument 7). An einem Tag im Jahr gehen sie nicht in die Schule, sondern an Arbeitsplätze, um dort bei der Arbeit zu helfen. Dabei „verdienen“ sie Geld, das sie dem Projekt spenden. Ein Blick auf die im Textdokument 9 angegebene Webseite des Vereins „Aktion Tagwerk“ verrät, dass das im Textdokument 7 dargestellte Projekt aus dem Jahr 2010 stammt, also dem Jahr vor Erscheinen des Lehrwerks IHR UND WIR PLUS 3. Das Bilddokument 1 sei, so die Organisatoren, anlässlich der Fußballweltmeisterschaft in Südafrika entstanden. „Bildung“ in Afrika steht also abseits wie ein Fußballspieler! Sie soll aus dieser Abseitsposition geholt werden. Der Autor des Textes, der nicht genannt wird, freut sich darüber, dass „wir mehr tun können, um Kindern und Jugendlichen in Afrika zu ihrem Recht auf Bildung zu verhelfen. Das ist wichtig, denn nur wer Zugang zu Bildung erhält, kann auch selbst handeln und etwas für sein Land tun“.

Die Erkenntnisse aus den Text- und Bilddokumenten zeigen auf der einen Seite das Engagement von Schülerinnen und Schülern in Deutschland für andere Kinder in der Welt. Andererseits wird die Situation von „Bildung“ in afrikanischen Ländern offengelegt. Der wichtigste Aspekt bleibt hier jedoch, dass Schule nicht nur „lernen“, sondern auch „helfen“ bedeutet.

Seite 64 und 65

Die Behandlung des Themas „Bildung“ geht auf Seite 64 und 65 weiter. Die Seiten gehören zum Teil E der Lektion 5 „Fürs Leben lernen“.

Die Seiten lassen sich wie folgt einteilen:

- Textdokument 1: „Projekt an einer Schule“
- Textdokument 2: „SMV: Schüler tragen Verantwortung“
- Textdokument 3: „a Seht euch die [...] Berichtet darüber.“
- Bilddokument 1: der Screenshot von der Webseite
- Textdokument 4: „b Ihr hört jetzt [...] Notiert.“ (Seite 65)
- Textdokument 5: „c Welches Projekt [...] machen?“
- Textdokument 6: „Hört den Bericht [...] Reihenfolge“
- Textdokument 7: die zu ordnenden Stichwörter.
- Bilddokument 2: das Bild auf Seite 65

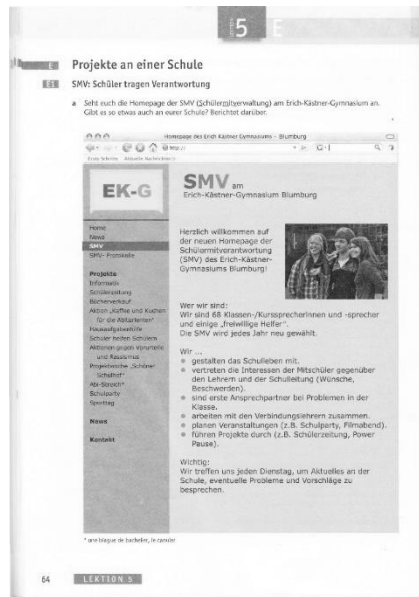


Abb. 52: Seite 64 aus IHR UND WIR PLUS 3

Textdokument 1 und 2, Bilddokument 1

Die Seiten handeln von Projekten an einer Schule (Textdokument 1). Dabei geht es darum, dass Schüler Verantwortung tragen (Textdokument 2). In Bilddokument 1 wird eine Webseite gezeigt, die die Aktionen der Schülermitverantwortung des Erich-Kästner-Gymnasiums in Blumberg darstellt. Dass dies ein fiktiver Text ist, sieht man an dem Fantasienamen der Stadt. Auf der Startseite der Homepage stellen sich die Schülerinnen und Schüler vor. Ein Foto zeigt zwei Schülerinnen und ein Schüler ohne Namensangabe. Die Schülermitverantwortung besteht aus 68 Klassen-/Kursprecherinnen und -sprechern. Sie werden jedes Jahr gewählt, und haben u. a. folgende Aufgaben: Vertretung der Interesse der Mitschüler, bei Problemen in den Klassen helfen, Durchführung von Projekten. Links auf der Homepage führen zu den unterschiedlichen Projekten, die von der Schülermitverantwortung durchgeführt werden (Hausaufgabenhilfe, Aktionstage gegen Rassismus etc.). Im Teil E wird nochmals de Akzent auf das Mitmachen an der Schule gesetzt.

Seite 12

Die Seite gehört zum Teil B „Schüleraustausch“ der Lektion 1. Dabei handelt es sich um den Austausch zwischen den Kulturen. Der Seite 12 gehen zwei Seiten voraus, die „Brieffreundschaften“ thematisiert haben. Die Thematisierung von Bildung erfolgt anhand eines Textes über junge Afghanen, die im Rahmen eines UNESCO-Projektes nach Deutschland gekommen sind. Der Text wird „Junge Afghanen zu Gast in Sachsen – Austausch der Kulturen“ betitelt.

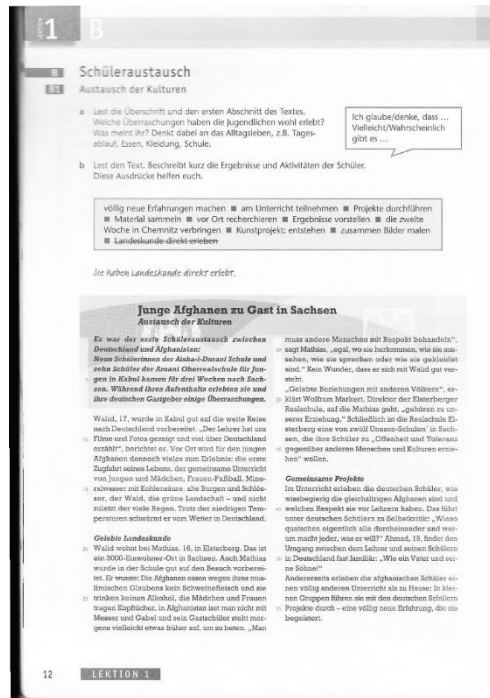


Abb. 53: Seite 12 aus IHR UND WIR PLUS 3

Für die afghanischen Schülerinnen (neun) und Schüler (zehn) sind die Reise und der Aufenthalt ein Erlebnis, besonders für den 17-jährigen Walid, der zum ersten Mal Koedukation erlebt, einen gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Jungen. Außerdem wundern sich die afghanischen Schülerinnen und Schüler über den ganz anderen Unterrichtsstil in Deutschland: Projekte in Gruppen durchführen, Ergebnisse im Plenum vorstellen. Des Weiteren ist der Umgang mit den Lehrenden eine Besonderheit. Während die jungen Afghanen die Lehrenden mit Respekt behandeln, gehen ihre deutschen Kameraden locker damit um. Das Verhalten der afghanischen Schülerinnen und Schüler bringt aber die deutschen zum Nachdenken. Der 19-jährige Ahmad findet die Beziehung zwischen Schülern und Lehrenden in Deutschland „fast familiär“. Dass sich die Jugendlichen aus Deutschland mit den Afghanen gut verstanden haben, ist den Schulen in Deutschland zuzuschreiben. Viele Schulen erziehen die Kinder zu mehr „Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Menschen und Kulturen“ (ebd.: 12, Zeile 37–41).

Die aus dem Text hervorgehende Behandlung des Themas „Bildung“ richtet sich mehr an Erziehung als an Bildung. Dass Schule herangezogen wird, liegt in der Natur der Sache. Man möchte die Kinder dort treffen, wo sie am häufigsten sind. Durch Bildung kann man auch das eigene Verhalten reflektieren.

Zur weiteren Behandlung des Themas „Austausch zwischen den Kulturen“ werden zwei Austauschschüler (Kevin und Susanna) interviewt. Kevin kommt aus den USA und Susanna aus Kenia. In den Interviews werden sie u. a. bezüglich des Themas „Schule“ befragt.

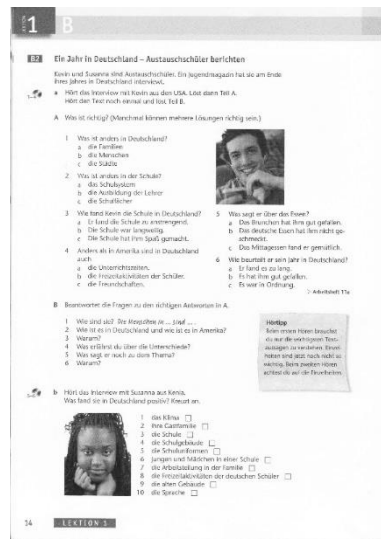


Abb. 54: Seite 14 aus IHR UND WIR PLUS 3

Die Deutschlernenden sollen die Interviews hören und Aufgaben dazu lösen. Transkriptionen der Interviews finden sich im Arbeitsbuch⁵⁴. Die Sprecher und Sprecherinnen sind Deutsche. Es sind keine fremden Akzente zu bemerken.

In seinem Interview stellt Kevin die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem US-amerikanischen Schulsystem fest. In den USA „kann man nicht ‚sitzen bleiben‘“. Außerdem habe Deutschland ein Leistungssystem. Dazu sagt Kevin: „[...] es kommt darauf an, wie gut die Schüler sind.“ Diese Aussage bestätigt die in dieser Analyse erfolgte Interpretation der Dokumente auf den Seiten 56 und 57. Es gibt im deutschen Bildungssystem Schulen für schwache und Schulen für starke Schülerinnen und Schüler. Des Weiteren findet Kevin, dass in Deutschland zu viel Theorie (z. B. Fremdsprachen, Literatur, Biologie) vermittelt wird. In den USA gehe man etwas praktischer heran. Dazu kommt, dass es an den Schulen wenige Freizeitangebote gibt, obwohl deutsche Schülerinnen und Schüler viel Freizeit haben.

Susanna findet toll, „dass deutsche Schüler keine Schuluniformen tragen müssen.“ In Nairobi, wo sie in der Schule war, sei das anders. Vor allem habe sie in einem Internat gewohnt. Und

⁵⁴ Die Transkriptionen beider Interviews finden sich in dieser Arbeit im Anhang auf den Seiten 99 und 100.

wenn man weiß, dass in einem Internat strenge Regeln gelten, dann kann man sich gut vorstellen, dass sie sich über die Uniformen in Nairobi nicht gefreut hat. In einem Internat sind auch die Umgangsformen anders. Jungen und Mädchen werden separat unterrichtet. Dass es dieses System nicht in Deutschland gibt, findet sie gut. Mit der deutschen Sprache hatte sie Schwierigkeiten, obwohl sie fünf Jahre Deutsch in der Schule gelernt hat. Aber da hatte sie die Sprache nur mit dem Lehrer und ihren Mitschülern und Mitschülerinnen gesprochen. Das sei ein riesiger Unterschied.

Aus den beiden Interviews kann man festhalten, dass das Bildungssystem in Deutschland von dem Afrikaner gut bewertet wird, während der Amerikaner eher Schwächen findet. Will man nach den Aussagen in den Interviews eine Rangordnung (wobei 1 den höchsten Rang darstellt) bezüglich „Bildung“ auf den drei Kontinenten erstellen, so sähe das Schema folgendermaßen aus: *1. Amerika (USA) 2. Europa (Deutschland) 3. Afrika.*

7.5.3.9.5 Mustervergleich

Für das Thema „Bildung“ können einige Vergleiche in IHR UND WIR PLUS 3 angestellt werden.

In der gesamten Lektion 5 (Fürs Leben lernen) gibt es nur ein einziges Bild, das einen Bezug zum Unterricht bzw. zur „Bildung in Afrika hat. Das Bild ist bei der Thematisierung des deutschen Schulsystems im Teil A zu sehen (ebd.: 57). Es zeigt Schülerinnen und Schüler in Schuluniformen und eine Lehrerin. Die Schüler sitzen in einer Klasse und hören der Lehrerin, die vor ihnen steht, aufmerksam zu. Neben dem Bild steht die Aufgabe (Textdokument 10 auf der Seite), einen Vergleich ihres Schulsystems mit dem deutschen anzustellen. Das Bild soll lediglich einen Bezug zum eigenen Land vermitteln.

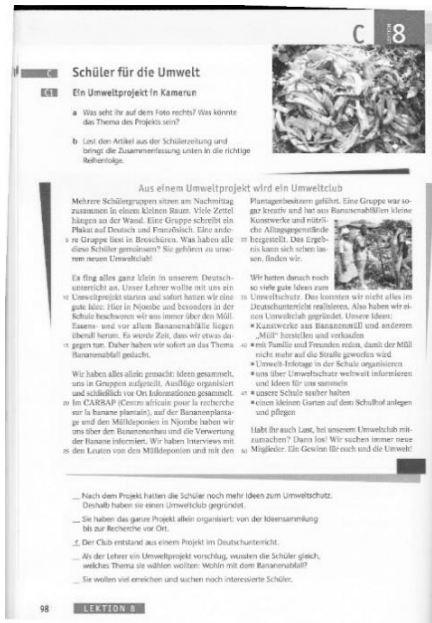


Abb. 55: Seite 98 aus IHR UND WIR PLUS 3

Außer diesem einzigen Bild finden sich in der Einheit keine weiteren Darstellungen von „Bildung“ in Afrika. Alle Darstellungen beziehen sich auf Deutschland. Beim weiteren Durchblättern des Buchs stößt man aber auf die Darstellung eines Schulprojektes von Schülerinnen und Schülern aus Kamerun (ebd.: 98–99). Dieses Schulprojekt wird bei der Behandlung des Themas „Umwelt“ in der Lektion 8 dargestellt. Im Gegensatz zu den deutschen Schülerprojekten, die lediglich durch Texte vorgestellt werden, gibt es vier Bilder, die das Projekt in Kamerun veranschaulichen sollen.

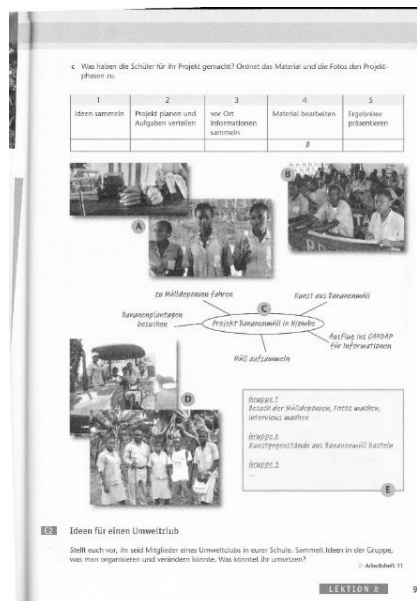


Abb. 56: Seite 99 aus IHR UND WIR PLUS 3

Auf den Bildern sieht man Schülerinnen und Schüler beim Müllsammeln, bei der Vorstellung von Agrarprodukten und auf einem Traktor. Das Projekt wird vom Umweltclub einer Schule in Njombe durchgeführt und ist die einzige dargestellte Schulaktion im Buch IHR UND WIR PLUS 3. Dies bezeugt die Stellung afrikanischer Schulprojekte in dem Buch und bestätigt allem das Bildungsbild, das von Afrika vermittelt wird. In der vorigen Analyse sind deutsche Schulprojekte vorgestellt worden. Eines der Projekte widmet einen ganzen Tag für die Bildung in Afrika. Da sollte man die Bildung aus dem Abseits holen. Allein dieses Projekt zeigt, dass Bildung in Afrika keine Rolle spielt und deshalb gerettet bzw. ermöglicht werden soll.

7.5.3.9.6 Didaktische Dimension

IHR UND WIR PLUS 3 verfügt, wie oben bereits ausgeführt, über ein Lehrerhandbuch, das die didaktische Strukturierung der Lektionen behandelt. Bei der Lektion 5, die sich dem Thema „Bildung“ widmet, sind die Lernziele u. a., über ein Schulsystem und über soziales Engagement sprechen zu können. Als Einstieg in die Lektion sollen die Lernenden die Ausdrücke „fürs Leben lernen“ und „für die Schule lernen“ erklären und dabei Unterschiede herausarbeiten. Die Lehrperson soll sie dann fragen, ob sie fürs Leben oder für die Schule lernen. Nirgendwo im Textbuch steht aber: „Für die Schule lernen.“ Zur Interpretation des Straßenschildes auf Seite 56 sollen die Lernenden ihre Kenntnisse aus dem ersten Band IHR UND WIR PLUS 1 nutzen. Dabei soll die Lehrperson die Interpretationsmöglichkeiten an der Tafel festhalten. Beim Abitur solle die Lehrperson nach der Schule fragen, auf der das Abitur gemacht wird. Es wird außerdem darauf hingewiesen, dass es in Deutschland auch andere Schulformen wie Gesamtschule, Berufsschule und Fachoberschule gibt.

Für die Lehrperson steht ein Informationskasten im Lehrerhandbuch zur Verfügung, der ausführliche Informationen über die Fachoberschule, die duale Berufsausbildung sowie das damals achtjährige Gymnasium gibt. Bei der Aufgabenstellung c auf der Seite 57 (Textdokument 10) sollen die Lernenden einen Vergleich anstellen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Vor- und Nachteile von beiden Schulsystemen sollen in Dreiergruppen herausgearbeitet und die Ergebnisse im Plenum vorgestellt werden. An diese Übung sind die Lernenden aus den anderen Bänden gewöhnt. Hier kommt jedoch durch die Erarbeitung von Vor- und Nachteilen eine Reflexionsübung dazu. Ideal wäre, nicht dabei stehenzubleiben, sondern Vorschläge bezüglich der Nachteile zu machen. Davon ist aber nicht die Rede.

Zum Einstieg in den Text mit dem Titel „Besuch bei einem perfekten Lehrer“ sollen die Lernenden ein Profil von einem ihrer Meinung nach perfekten Lehrer erstellen, das sie nach

dem Lesen des Textes mit dem Verhalten des Vaters und Mathematiklehrers vergleichen. Die Lehrperson sollte allerdings darauf hinweisen, dass es in Deutschland nicht üblich ist, die Beine auf den Tisch zu legen. Das sollte Missverständnisse bei den Lernenden vermeiden. Aus dem Verhalten des Vaters sollen die Lernenden Vor- und Nachteile eines solchen Unterrichtsstils erarbeiten. Diese Übung hilft ihnen, ihre Angst vor den Lehrenden zu überwinden und frei über sie zu sprechen. Dabei können Unterrichtsstile wie der von Moons Vater mit denen ihrer eigenen Lehrenden verglichen werden. Dann sollte nach den Gründen für ein solches Verhalten gesucht (z. B. fehlende Lehrerausbildung, keine gute Lehrerausbildung, schlechte Bezahlung/ Wer ist daran schuld: die Lehrenden oder der Staat etc.?) und Verbesserungsvorschläge sollten unterbreitet werden. Wie bei der ersten Übung sollte die Reflexion weitergeführt werden.

Die Schülerpresse als Thema an afrikanischen Schulen ist selten. Daher ist es von großer Bedeutung, dass sie in IHR UND WIR PLUS 3 eingeführt wird, zumal viele Schülerinnen und Schüler auch sehr gerne schreiben. Damit sollte die Lehrperson das Thema in der Lektion einführen. Diejenigen, die bereits einen Text geschrieben haben, sollen ihre Erfahrungen vorstellen. Danach sollen die Aufgabenstellungen zum Textverständnis (Textdokument 4, 10 und 14 auf Seite 60 und 61) vorgestellt werden. Welche Vorteile ein solches Engagement haben und ob daraus eine Schülerpresse für die eigene Schule ausgehen könne, wird nicht gefragt. Die Lehrperson bekommt lediglich einen Text über die Schülerpresse in Deutschland sowie einige Webseiten, wo sie für sich und für die Lernenden weitere Informationen holen kann. Bei der Bearbeitung des Textes über Schülermitverantwortung wurde im Textbuch gefragt (Textdokument 5 auf Seite 65), welche Projekte für die Lernenden interessant sein und an ihrer Schule in die Tat umgesetzt werden könnten. Nach dem Lehrerhandbuch sollen die Lehrenden die Vorschläge der Lernenden an der Tafel notieren und sie zu dem Projekt ihrer Wahl ermutigen.

Insgesamt orientiert sich die Bearbeitung der Lektion 5 in IHR UND WIR PLUS 3 das Thema dieser Untersuchung betreffend an der Verfestigung der Fertigkeiten. Des Weiteren werden die Lernenden dazu ermuntert, ihre eigene Meinung zu bilden und sich kritisch mit Sachverhalten auseinanderzusetzen. Allerdings werden sie dabei nur zu Feststellungen gedrängt, ohne wirklich Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten oder ein Lernen fürs Leben in ihren Schulen zu ermöglichen.

7.5.3.9.7 Resümee

Der dritte Band des Lehrwerks IHR UND WIR PLUS widmet dem Thema „Bildung“ eine ganze Lektion. Unter dem Motto „Fürs Leben lernen“ sollen neue Aspekte von „Bildung“ angefangen mit der Frage „Lernen für die Prüfungen oder fürs Leben?“ dargestellt werden. Um diese Frage gruppieren sich die Dokumente in der Lektion. Dabei werden drei Formen der Schulen (Hauptschule – Realschule – Gymnasium) besonders dargestellt. Des Weiteren ist das deutsche Schulsystem nach Leistungen abgebildet: Die (sehr) guten Schülerinnen und Schüler gehören aufs Gymnasium. Die anderen sollten sich mit der Hauptschule und der Realschule begnügen. Außerdem ist es Aufgabe der Eltern bzw. der Klassenlehrerinnen und -lehrer, die Schülerinnen und Schüler schon mit zehn Jahren für eine der Schulformen vorzusehen. Dass dies nicht immer einfach und manchmal sogar unmöglich ist, zeigen Interviews mit den Schülerinnen und Schülern. Die Lehrerrolle wird ebenfalls angeschnitten. Dabei wird ein Bild eines „schlechten“ Lehrers und schlechten Vaters dargestellt. Zum Schluss wird versucht, praktische Seiten des Schullebens in Deutschland aufzuzeigen. Ein besonderer Aspekt ist das Engagement deutscher Schülerinnen und Schülern in ihrer Gesellschaft. Dabei wurde ein trauriges Bild von „Bildung“ in Afrika vermittelt. Damit die Kinder dort in die Schule gehen können bzw. die Möglichkeit dazu bekommen, werden in Deutschland Aktionstage organisiert, bei denen Schülerinnen und Schüler mitmachen. Schließlich wird ein Vergleich im Bereich „Schule“ zwischen drei Kontinenten unternommen, was Amerika an der ersten, Europa (Deutschland) an der zweiten und Afrika an der dritten Stelle positioniert.

8 Zusammenfassung und Ausblick

Mit der in dieser Arbeit angelegten Studie über gesellschaftspolitische Themen in den DaF-Lehrwerken in Benin wird das Ziel verfolgt, die Behandlung solcher Themen im Deutschunterricht zu fördern. Dabei lauteten die Fragestellungen:

- a. Haben die behandelten gesellschaftspolitischen Themen in den DaF-Lehrwerken in Benin einen Bezug zur Gesellschaftspolitik des Landes/der Region?
 - i. Bilden die ausgewählten Themen Prioritäten in den jeweiligen Ländern?
 - ii. Wird dabei die deutsche Entwicklungszusammenarbeit berücksichtigt?
- b. Welche Einstellungen haben beninische Deutschlernende und Deutschlehrende zu gesellschaftspolitischen Themen in den DaF-Lehrwerken?
 - i. Entsprechen die Themen den Interessen der Deutschlernenden?
 - ii. Regen die Themen in DaF-Lehrwerken die Lernenden zum Engagement in der Gesellschaft an?
- c. Wie werden gesellschaftspolitische Themen in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in Benin dargestellt?
 - i. Sind thematisch relevante Unterschiede qualitativer und/oder quantitativer Natur festzustellen?
 - ii. Inwiefern helfen die Darstellungsweisen den Lernenden, eine kritische Reflexion über diese Themen zu unternehmen?

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie zunächst in Bezug auf die einzelnen Fragestellungen zusammengefasst und diskutiert. Anschließend erfolgt eine Betrachtung der Ergebnisse in ihrer Gesamtheit und der weiteren Perspektiven.

8.1 Resümierende Gesamtbetrachtung

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden drei Instanzen der Gesellschaftspolitik betrachtet und die Inhaltsverzeichnisse der Lehrwerke IHR UND WIR sowie IHR UND WIR PLUS untersucht. Bei den Instanzen handelt es sich um die Bildungsziele der Länder, in denen die Lehrwerke verwendet werden, die Schwerpunkte der Entwicklungszusammenarbeit dieser Länder mit Deutschland sowie die Ziele für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die gesellschaftspolitischen Themen in den

Lehrwerken in ihrer Gesamtheit einen Bezug zur Gesellschaftspolitik in den Ländern aufweisen, in denen die Lehrwerke verwendet werden. Dabei wurden die Themen „Jugend“, „Bildung“ und „Gesundheit“ am meisten behandelt. Die beiden Letztgenannten bilden die zwei ersten Prioritäten der Region. Darauf folgt das Thema „Umweltschutz“. Zu bemängeln sind in den Lehrwerken allerdings zwei weitere prioritäre Thematiken, nämlich „gute Regierungsführung“ und „Landwirtschaft“.

Die Zusammenarbeit mit Deutschland findet keine richtige Erwähnung in den Lehrwerken. Sie bildet jedoch mit den Botschaften und Konsulaten, Stiftungen und Einrichtungen ein wichtiges Zeichen der deutschen Präsenz in diesen Ländern. Demnach sollten die Schwerpunkte der deutschen Zusammenarbeit in einem DaF-Lehrwerk thematisiert werden. Dies ist insofern wichtig, als viele Deutschlernende nach ihrem Studium in internationalen bzw. deutschen Institutionen tätig sein möchten. Somit hätten sie bereits in der Sekundarschule die Möglichkeit, eine eigene Meinung diesbezüglich zu entwickeln, was ihnen außerdem bei der Berufswahl helfen könnte.

Bei der zweiten Fragestellung handelt es sich um die Einstellungen der Deutschlernenden und Deutschlehrenden in Benin bezüglich der gesellschaftspolitischen Themen im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS. Zur Operationalisierung wurden in einem ersten Schritt problemzentrierte Interviews mit zwei Deutschlehrenden durchgeführt und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. In einem zweiten Schritt wurden die Einstellungen der Deutschlernenden mittels einer schriftlichen Befragung erhoben und mit statistischen Verfahren ausgewertet.

Aus den Interviews mit den Lehrenden ergeben sich unterschiedliche Meinungen. Zunächst sind die gesellschaftspolitischen Themen im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS zwar aktuell, aber sie haben nicht immer einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Lernenden in Benin. Hier wird der allgemeine regionale Charakter des Lehrwerks infrage gestellt.

Auf die Frage, ob die im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS dargestellten gesellschaftspolitischen Themen eine Motivationsquelle für die Lernenden seien, antworteten die Lehrenden mit einem klaren „Nein“, dass das gesellschaftliche Engagement nicht gegeben sei. Obwohl in den Lehrwerken Beispiele sozialen Engagements aufgezeigt werden, sind sie kein Ansporn für die Lernenden, vor allem, weil dieses Thema des sozialen Engagements noch nicht bekannt ist. Man muss das Thema in dem Lehrwerk attraktiver für die Lernenden gestalten. Aus der Analyse der Inhaltsverzeichnisse geht hervor, dass sich die Beispiele für soziales Engagement in den

Anfangsklassen auf das Mitmachen in einer Schulgruppe konzentrieren, in der sie Deutsch sprechen und auf Deutsch spielen können. Es wäre noch zu früh, von Engagement in der Gesellschaft zu sprechen, weil dies einen schwierigen Wortschatz verlangte. Im dritten Band des Lehrwerks wurden aber Beispiele für Engagement dargestellt, die von deutschen Schülerinnen und Schülern von der 6. Klasse bis zur 13. Klasse durchgeführt werden. Es geht hier nicht darum, sich unbedingt auf Deutsch über die Projekte zu unterhalten, geschweige denn, sie auf Deutsch durchzuführen. Vielmehr ist von Bedeutung, sich bewusst zu werden, dass es solche Projekte gibt, die von Schülerinnen und Schülern gegründet und durchgeführt werden. Aus diesem Grund sollten Themen wie „Umwelt“, „Engagement“ oder auch „Menschenrechte“ bereits in den Anfangsklassen angeschnitten werden.

In Bezug auf Deutschlernende haben sie ebenso unterschiedliche Angaben hinsichtlich ihrer Interessen gemacht. Für den Band 1 des Lehrwerks IHR UND WIR PLUS sind lediglich zwei gesellschaftspolitische Themen von den 11 gewünschten Themen explizit behandelt worden (Bildung und Gesundheit), wie Tabelle 19 es zeigt.

Gewünschte Themen für IHR UND WIR 1	Behandelte Themen in IHR UND WIR PLUS 1
<p style="text-align: center;"> Bildung Familie Gesellschaftliches Engagement Gesundheit Gleichstellung Good Governance Sexismus Sexualität Sport Umwelt Wirtschaft </p>	<p style="text-align: center;"> Bildung Gesundheit Jugend </p>

Tab. 19: Vergleichstabelle gewünschte Themen und behandelte Themen IHR UND WIR PLUS 1

Die Vergleichstabelle für IHR UND WIR PLUS 2 sieht wie folgt aus:

Gewünschte Themen für IHR UND WIR 2	Behandelte Themen in IHR UND WIR PLUS 2
Arbeit Auswanderung Bildung Familie Gesellschaftliches Engagement Gesundheit Good Governance Sexismus Sexualität Sport Umwelt Wirtschaft	Auswanderung Integration Familie Jugend

Tab. 20: Vergleichstabelle gewünschte Themen und behandelte Themen
IHR UND WIR PLUS 2

Tabelle 20 kann entnommen werden, dass nur zwei Themen explizit behandelt wurden: Familie und Auswanderung.

Schließlich werden die Ergebnisse für IHR UND WIR PLUS 3 und die tatsächlich behandelten Themen dargestellt.

Gewünschte Themen für IHR UND WIR 3	Behandelte Themen in IHR UND WIR PLUS 3
Arbeit Auswanderung Bildung Familie Gesellschaftliches Engagement Gesundheit Gleichstellung Good Governance Sexismus Sexualität Sport Umwelt Wirtschaft	Bildung Gesundheit Umwelt Familie Gesellschaftliches Engagement Jugend Konsum

Tab. 21: Vergleichstabelle gewünschte Themen und behandelte Themen
IHR UND WIR PLUS 3

Die Tabelle 21 zeigt, dass fünf von 13 gewünschten Themen in IHR UND WIR PLUS 3 behandelt worden sind.

Diese Erkenntnis aus den Vergleichstabellen für IHR UND WIR PLUS bestätigt die Aussagen der Lehrenden, wonach gesellschaftspolitische Themen eher in den höheren Klassen behandelt werden. Dass sie auch für Deutschlernende in den Anfangsklassen von Interesse sind, zeigen die Daten über IHR UND WIR PLUS 1 und 2. Die Analyse der Daten verdeutlicht, dass nur wenige Themen im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS den Interessen der Lernenden entsprechen. Werden die Gesamtergebnisse der quantitativen Untersuchung betrachtet, so sind folgende in dem Lehrwerk noch nicht behandelte Thematiken (für die Lernenden aber von Interesse) nach Relevanz der Erwähnungen zu betrachten: Sexualität, Good Governance, Gleichstellung, Sexismus, Arbeit und Wirtschaft.

Aus der quantitativen Analyse geht ebenso hervor, dass die Lernenden durch die im Lehrwerk IHR UND WIR PLUS behandelten Themen keine Motivation finden, sich gesellschaftlich zu engagieren. Besonders markant ist die fehlende Motivation für politisch orientierte Projekte. Dies könnte daran liegen, dass ihre Interessen nicht immer berücksichtigt wurden, wie oben dargestellt. Eine Erkenntnis darüber könnte aber aus der Diskursanalyse gewonnen werden.

Am Beispiel des Bildungsdiskurses wurde in der vierten Phase dieser Studie eine Rekonstruktion gesellschaftspolitischer Themen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in Benin unternommen. Dabei wurden die drei Lehrwerke YAO LERNT DEUTSCH, IHR UND WIR sowie IHR UND WIR PLUS untersucht.

Aus der Analyse ergibt sich zunächst, dass es sich überall, wo das Thema „Bildung“ in den Lehrwerken behandelt wird, um eine formale Bildung handelt. Nonformale oder informelle Formen der Bildung wurden nicht thematisiert. Der Diskurs wird anhand von Bildern, Zeichnungen, Grafiken sowie Texten unterschiedlicher Natur behandelt.

	YAO LERNT DEUTSCH	IHR UND WIR	IHR UND WIR PLUS
Formen	Schule Berufsschule	Schule Berufsschule Universität	Schule Berufsschule Universität
Thematische Darstellung	Bildung als Brücke zwischen Tradition und Moderne	-	Einheimischen Traditionen verbunden
	Bildung als streng dargestellt	-	Bildung als diskriminierend
	Einschulung von Mädchen	-	Gleichstellung in der Bildung
	Lösungsorientierte Bildung	Nicht an die Lösung gesellschaftlicher Probleme orientiert	Bildung soll zur Lösung gesellschaftspolitischer Probleme beitragen.
	-	Akademische Bildung wichtig	Berufsschule als wichtig
	Wertevermittlung durch Bildung	-	Bildung als Wertevermittler
	Bildung wird mit dem Fach „Deutsch“ gleichgesetzt.	Viele Fächer in der Schule	Fächervielfalt in der Schule
	Gute Leistungen sind wichtig	Gute Leistungen sind nötig	-
	Bildung formt für Leben	-	Bildung als Engagement fördernde Aufgabe
	-	Bildung als Mittel gegen Analphabetismus	Bildungsbewusstsein soll früher ansetzen
	Bildung als bedrohte Einrichtung	Neue Medien gefährden Bildung	Unterschied gute und schlechte Bildung
	-	Bildung ist teuer	-
	Lehrer als strenge Person	Lehrer als strenge Person	Lehrer als lässige und freundliche Person
Methodik und Didaktik	Zur Reflexion führende Aufgaben für die Lernenden	Keine Möglichkeit zur Reflexion	Kritische Betrachtung
	Vergleich mit eigenem Bildungssystem	Vergleich mit eigenem Bildungssystem	Vergleich mit eigenem Bildungssystem
	Lernende werden dazu ermuntert, Vorschläge für Bildungsprobleme zu machen.	Nur an dem Kennenlernen des Bildungssystems Deutschlands orientiert	Nicht lösungsorientiert.

Tab. 22: Zusammenfassende Ergebnisse der Diskursanalyse für die drei Lehrwerke

Tabelle 22 kann entnommen werden, dass das Thema „Bildung“ im Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH sehr streng dargestellt wurde. Dies liegt an den Verhältnissen der damaligen Zeit, in der die Forschung zur Bildung und zum Lernen fremder Sprachen noch in ihren Anfängen war. Die Lehrpersonen wurden als Allwissende und die Lernenden als „Trichter“ betrachtet. Die Bildungsinhalte sind an dem Lernumfeld der Lernenden bzw. an den einheimischen Umgebungen orientiert, nicht, um ein interkulturelles Ziel zu erreichen, sondern vielmehr, um die Diskrepanz zwischen „Schule“ (als zivilisierter Welt) und Tradition (als nicht zivilisierter Welt) zu unterstreichen. Demnach ist „Bildung“ in YAO LERNT DEUTSCH als zu erreichendes und aus der Gefahrenzone zu holendes Ziel dargestellt. Die Lernenden sprachen viel über entwicklungspolitische Fragen und suchten nach deren Lösungen.

In IHR UND WIR ist „Bildung“ im Gegenteil nicht mehr an der Lösung gesellschaftlicher Probleme orientiert, sondern Fächer und gute Noten sind wichtig. Die Relevanz von „Bildung“ blieb aber erhalten. Allerdings wird ein besonderer Akzent auf die akademische Bildung gelegt: Um an der Universität zu studieren, braucht man gute Noten in der Schule. „Bildung“ ist weiter gefährdet, vor allem durch inexistente Infrastrukturen und die Entwicklung neuer Technologien. Die in YAO LERNT DEUTSCH initiierte Reflexion über bildungspolitische Maßnahmen wurde hier nicht mehr weiterverfolgt.

IHR UND WIR PLUS kommt im Gegensatz zu seinem Vorgänger zur Tradition zurück und stützt sich dort auf Aspekte der Frauenemanzipation und Gleichstellung in der Bildung. Allerdings sind diese Themen noch nicht gut verarbeitet und wurden diskriminierend dargestellt. Während in IHR UND WIR die akademische Bildung als wichtig beschrieben wurde, kommt der schulischen Bildung hier eine besondere Bedeutung zu. Vor allem wird die berufliche Schulbildung als gut dargestellt. Dabei sollten die Lernenden früh genug wissen, was sie später beruflich aus ihrem Leben machen möchten. Die Lehrperson wird nicht mehr als strenge Person dargestellt, sondern ist vielmehr ein „Freund“. Wichtig in IHR UND WIR PLUS ist das gesellschaftliche Engagement als Aufgabe der Schule. So gesehen ist diese Annäherung nicht weit von der Darstellung in YAO LERNT DEUTSCH entfernt. Die Bearbeitungsmethode betreffend ist YAO LERNT DEUTSCH mehr an der Lösung gesellschaftlicher Probleme orientiert, selbst wenn IHR UND WIR die Kritikfähigkeit der Lernenden fördert.

Zum Schluss sei die Darstellung von „Bildung“ in Deutschland und in frankofonen Ländern in Subsahara-Afrika vorgestellt, wie sie sowohl den expliziten als auch den impliziten Darstellungen in den untersuchten Lehrwerken zu entnehmen ist.

Deutschland	Afrika
(nicht afrikanisch)	(nicht deutsch)
existent	fast inexistent
gute Infrastrukturen	wenige bis keine Infrastrukturen
fröhlich	angstmachend
kleine Klassen	sehr große Klassen
freundliche Lehrende	strenge Lehrende
Experten	Laien
viel Schulengagement	wenig Schulengagement
keine Uniform	Uniform
Entwicklungshelfer	Entwicklungshilfeempfänger

Abb. 57: Prädikationen für das Thema „Bildung“ aus der Diskursanalyse

Wie Abbildung 57 zu entnehmen ist, ist die Vermittlung von „Bildung“ in Subsahara-Afrika das Gegenteil von „Bildung“ in Deutschland. Ohne die Bildungspolitik in Deutschland allzu positiv beurteilen zu wollen, wird ihre Orientierung an der Entfaltung und der Entwicklung der Lernenden in einer sich wandelnden und globalisierenden Welt festgestellt. Aus diesem Grund ist die Konzeption einer Bildungspolitik notwendig, die Jugendliche in frankofonen Ländern südlich der Sahara als zukünftige Führungskräfte betrachtet und ihnen dementsprechend hilft, die kulturelle, soziale sowie politische Situation ihres Landes zu reflektieren.

8.2 Rückschlüsse für die Erstellung von regionalen Lehrwerken

8.2.1 Lehrbuch oder Lehrwerk?

Bezugnehmend auf die Definitionen von Lehrwerken und Lehrbüchern (4.1) stellt sich die Frage nach der Begrifflichkeit, die geeignet ist, wenn von Lehr- und Lernmaterialien im frankofonen Afrika südlich der Sahara die Rede ist. Sofern der Fremdsprachenunterricht in einem Entwicklungsland wie Benin unter wenig fördernden Lernbedingungen stattfindet, z. B. überfüllten Klassenräumen, Mangel an ausgebildeten Lehrkräften, nicht ausreichender bzw. fehlender technischer Ausstattung und vor allem Lehrwerkepreise, scheinen Lehrbücher – als einziges Druckbuch – und nicht Lehrwerke die optimalen Mittel neben der Lehrperson zu sein,

womit Lernende lernen können. Zur Veranschaulichung dieser Lernbedingungen seien hier als Beispiel die Lehrwerkpreise für das aktuelle Lehrwerk IHR UND WIR PLUS dargestellt.

Band	Textbuch	Arbeitsbuch
IHR UND WIR plus 1	3000 CFA (4,57€)	2000 CFA (3,04€)
IHR UND WIR plus 2	3000 CFA (4,57€)	2000 CFA (3,04€)
IHR UND WIR plus 3	3500 CFA (5,33€)	3000 CFA (4,57€)

Tab. 23: Verkaufspreise für das Lehrwerk IHR UND WIR PLUS

Überlegt man sich, dass das monatliche Mindesteinkommen in Benin 60,97 € beträgt (Adaisso 2018), so stellt man fest, dass der Erwerb diese Bücher für eine durchschnittliche beninische Familie kaum denkbar ist. Unmöglich ist es, wenn in der Familie zwei oder mehr Kinder in der Schule Deutsch als Fach haben. Außerdem werden in anderen Fächern auch Bücher gebraucht. Ein Band, der Textbuch, Arbeitsbuch sowie andere Lehrwerkteile kombiniert, wäre hier erst einmal als ein Beitrag zur Ökologie anzusehen und gleichzeitig preisgünstiger als die Alternative, bei der diese Bücher physisch auseinandergezogen werden. In einem solchen Kontext soll dem Begriff „Lehrbuch“ die Rolle eines zentralen Lernmittels zugewiesen werden, denn der Einsatz von Lehrwerken „ist [...] an das Vorhandensein von Medienträgern (z. B. Tonband- bzw. Kassettengerät, Tageslichtprojektor, Videogerät, PC) gebunden“ (Neuner 2003: 399).

Dabei stellt sich ebenso die Frage nach dem Lernerfolg und der Bedeutung eines Lehrwerks für die Vermittlung der deutschen Sprache in Benin. Es mag stimmen, dass einige Schulen und Bildungseinrichtungen, die das Fach Deutsch im Land zum Lernen anbieten, keine schlechten Lernbedingungen aufweisen und die besten Voraussetzungen zum Einsatz eines Lehrwerk haben (z. B. CD-Player, Overhead-Projektor, Video-Player); jedoch liegt auf der Hand, dass diese Einrichtungen nicht die Mehrheit bilden. Meistens sind es Privatschulen, die aufgrund ihrer gut ausgestatteten Räumlichkeiten sowie eines gut ausgebildeten Personals eine hohe Bildungsqualität anbieten und vor allem deshalb dementsprechend teuer sind (vgl. Tognon 2014: 184).

Damit es gelingt, ein Lehrwerk optimal zu benutzen, d. h., alle seine Bestandteile einsetzen zu können, müssen Schulen so ausgestattet werden, dass Folien, Bilder, Kassetten, Filme einwandfrei Verwendung finden, und auch in einer Art und Weise strukturiert sein, dass Kurs- und Arbeitsbücher, Glossare, Lesetexte für alle Lernenden zur Verfügung stehen. Ohne diese

Voraussetzungen bleibt das Lehrwerk, selbst wenn es mit den besten Absichten erstellt worden ist, nur ein Instrumentarium, das Diskriminierung und Privilegien schafft. Vor der Erstellung eines Lehrwerks sollten sich die Autoren Gedanken darüber machen, inwiefern das Produkt von allen genutzt und nicht nur von denjenigen werden kann, die es sich leisten können. Hier ist es nicht unangemessen, anzumerken, dass die meisten Schüler über keine finanziellen Möglichkeiten verfügen, um sich ein Lehrwerk zu leisten.

Da aber die Mehrheit der Deutschlernenden an öffentlichen Schulen eingeschrieben ist, die in vieler Hinsicht schlecht ausgestattet sind, ist es angemessener, an die Erstellung eines Lehrbuchs statt eines Lehrwerkes zu denken, zumal die Zusatzteile des Lehrwerks häufig den Lernenden und manchmal auch der Lehrperson unbekannt bleiben oder zu wenig bzw. nie zum Einsatz kommen.

Hiermit wird nicht dafür argumentiert, dass Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache in Benin unangemessen wären und abgeschafft werden sollten, denn aufgrund des technologischen Fortschritts und der Globalisierung sollten Lehrmaterialien und somit auch das Bildungssystem neu konzipiert und gedacht werden, um den Anforderungen der neuen Welt zu genügen.

Hier wird auch die Nützlichkeit von Lehrwerksteilen nicht geleugnet: CDs z. B. verhelfen zu einer besseren Hörfähigkeit, Arbeitsbücher als einziges Buch können umfangreich gestaltet werden, Glossare sowie Lesetexte erweitern den Wortschatz und die Lesekompetenz.

Hier wird lediglich auf Fakten zurückgegriffen (Lehrpersonen, die keinen CD-Player im Klassenraum haben und eine Lektion mit einer Hörübung beginnen sollen, Lernende, die sich die Bücher nicht leisten können, Schulen, die über keine Bibliothek verfügen ...), um den Zustand zu beschreiben, auf den der Einsatz von Lehrwerken stoßen und daher nicht adäquat erfolgen kann.

Der Vorschlag wäre, in einem Lehrwerk die Konzeption von Kurs- und Arbeitsbuch als separate Hefte abzuschaffen und einen einzigen kompakten Einband – und somit weniger Teile – zu erstellen. Basierend auf der oben erwähnten Definition von Neuner kann ein Lehrwerk, das für Entwicklungsländer wie die in der frankofonen Region in Subsahara-Afrika konzipiert wird, als ein fertiges, methodisch-didaktisches Lehr- und Lernmaterial, das aus einem Lehrbuch und einem Lehrerhandbuch besteht, definiert werden. Unter einem Lehrbuch wird hier das Buch verstanden, das alle erforderliche Lehr- und Lernmittel (Texte, Grammatik, Übungen, Wörterliste, Methodenübersicht, eingelegte Audiomittel etc.) enthält und mit dessen Hilfe ohne Zusatzmaterial das Lernziel erreicht werden kann. Das Nicht-Verwenden des Lehrerhandbuchs soll dabei den Lernerfolg nicht beeinträchtigen bzw. verhindern.

8.2.2 Erstellung regionaler Lehrwerke

Folgende Parameter sollen bei der Erstellung eines regionalen DaF-Lehrwerkes für die frankofonen Länder südlich der Sahara berücksichtigt werden:

Es ist zunächst sehr wichtig, dass sich das regionale Curriculum an den Zielsetzungen sowie Aufgaben der nationalen Bildungssysteme orientiert bzw. sie als Ausgangspunkt für die Auswahl gesellschaftspolitischer Themen festlegt. Dies ermöglicht dem Deutschunterricht, gemäß den Grundsätzen der einzelnen Länder geplant und gestaltet zu werden und gleichzeitig zum Erreichen der Ziele und somit zur Ausbildung der Bürgerinnen und Bürger nach den Vorstellungen der einzelnen Staaten beizutragen. Außerdem geben nationale Bildungsrichtlinien reichliche Impulse für die Erstellung von adressatenspezifischen Curricula. Durch das Kennenlernen des geschichtlichen Hintergrunds im Bereich der Bildung und Erziehung, des Bildungssystems, der Lernumgebung sowie Lernbedingungen können spezielle Lerninhalte angeboten werden. Ein weiterer Vorteil der Berücksichtigung nationaler Richtlinien liegt darin, dass der Deutschunterricht Teil des gesamten Bildungsprozesses ist und aus diesem Grund auf der gleichen Höhe wie andere Schulfächer stehen kann.

Weiterhin sollen die Schwerpunkte der Zusammenarbeit mit Deutschland berücksichtigt werden. Dieser Schritt ist insofern wichtig, als es sich um die deutsche Sprache handelt. Die darin involvierten Länder pflegen aufgrund ihrer gesellschaftspolitischen Situationen (Entwicklungsländer) enge Beziehungen mit Deutschland (als einem technisch entwickelten Land). Die Grundlagen bzw. Ziele dieser Beziehungen sollten als zweite Basis zur Auswahl gesellschaftspolitischer Themen für DaF-Lehrwerke dienen. Wenn Deutschland mit diesen Ländern kooperiert, geschieht dies außerdem, um eine bestimmte Expertise in bestimmten Bereichen zu bringen. Diese Bereiche sollten berücksichtigt werden.

Die nächste Aufgabe bei der regionalen Curriculumentwicklung besteht darin, auf aktuelle und fortdauernde gesellschaftspolitische Themen in den einzelnen Ländern und in der ausgewählten Region zu achten. Dabei sollen Gemeinsamkeiten unterstrichen werden. Die Notwendigkeit, aktuelle Themen zu wählen, lässt sich anhand folgender Punkte begründen:

- Themen, die Lernenden bekannt sind bzw. die sie im Alltag – sei es im familiären Bereich, in der Schule, auf der Straße – hören, diskutieren, erleben, bedeuten für sie Sprechansätze, wecken Interesse und wirken einfach motivierend. Dazu müssten die Lernenden befragt werden, um auf sie zugeschnittene Themen anbieten zu können.

- Der Lernprozess soll die Lernenden dazu befähigen, ein Teil bzw. ein wertvolles Mitglied ihrer Gesellschaft und ihrer Zeit zu sein bzw. zu werden, was Entscheidungen für sich selbst als auch für andere Landsleute betrifft.
- Aktuelle Themen lassen die Lernenden Anteil am globalen Weltgeschehen haben.
- Bei der Behandlung aktueller Themen im Unterricht entwickeln die Lernenden die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Selbstkritik sowie Kreativität.

Auf Gemeinsamkeiten in den Themen soll besonders geachtet werden, denn sie werden bei der inhaltlichen Gestaltung des Lehrwerks (Texte, Landeskunde etc.) eine wertvolle Hilfe sein. Statt für jedes einzelne Land ein Thema auszuarbeiten, kann das gleiche Thema für alle Länder mit Bezug auf die jeweiligen Realitäten in einer einzigen Lektion behandelt werden. Hinzu kommt, dass die Klassenräume oft nicht homogen ausgestattet sind. Bürgerinnen und Bürger aus einem benachbarten Staat fühlen sich in dem Fall „wie zu Hause“. Schließlich ist es hier auch leichter, über Gemeinsamkeiten zu sprechen, als sich über Unterschiede Gedanken zu machen. Das schließt aber nicht aus, dass einzelne nicht kollektive Themen im Mittelpunkt einer Einheit stehen können. Vielmehr fördert es ein Mitgefühl für das Fremde, öffnet Grenzen und macht den Weg für Toleranz und Einfühlungsvermögen, zwei unabdingbare Voraussetzungen für das Zusammenleben, frei.

Wichtig ist, dass diese Themen auch ein Pendant in Deutschland finden und so dargestellt werden, wie an diese Themen dort in Subsahara-Afrika herangegangen wird bzw. wie sie behandelt werden. Hier sollte es sich nicht um deutsche oder westliche bloße Selbstdarstellungen handeln, die eine Hegemonialmacht widerspiegeln. Es sollte auch nicht darum gehen, deutsche bzw. europäische Modelle zu importieren und zu thematisieren, vielmehr sollte den Lernenden lediglich gezeigt werden, dass es woanders eine andere Vorgehensweise gegeben hat oder gibt. Nun sind ihre Kreativität und ihr Denkvermögen gefragt, um Vorschläge zu machen, die aber keine Eins-zu-eins-Kopie des nördlichen Modells sondern an der gesellschaftspolitischen Lage ihres eigenen Landes angepasste Lösungsvorschläge sein sollten. Aufgabenstellungen sowie Projekte sollen hier eine Hilfestellung anbieten. Außerdem wird durch die kontrastive Aufgabe für die Veränderung der eigenen Situation und des aktuellen Zustands sensibilisiert.

Eine dritte und nicht unbedeutende Phase besteht darin, die regionalen, internationalen sowie interkontinentalen gesellschaftspolitischen Themen auszuwählen. Dieser Schritt ist insofern wichtig, als Staaten Bündnisverträge unterschreiben und Mitglieder überregionaler und

internationaler Organisationen bzw. Verbände sind. Demnach holen sie sich andere Themen „ins Haus“. Diese werden sicher nicht oft in der Öffentlichkeit diskutiert, verpflichten aber nationale politische Instanzen bedingt durch ihre Mitgliedschaft in eben diesen Organisationen zu einem politischen bzw. gesellschaftlichen Handeln. Internationale Themen zu berücksichtigen, ist dadurch berechtigt, dass sie oft Ziele setzen, die über eine bestimmte Periode hinweg erreicht werden sollen. Sie bleiben somit für diesen Zeitraum sehr aktuell, da sie immer wieder zum Aufbau der Gesellschaftspolitik beitragen. Meistens werden Ziele für eine längere Zeit festgelegt. Danach kann das Curriculum bzw. das Lehrwerk überarbeitet und erneuert werden. Allerdings können die Aktualität der Themen bzw. deren Entwicklungen innerhalb eines bestimmten Zeitraums, in dem ein klassisches Lehrwerk ohne Überarbeitung verwendet wird, nicht garantiert werden. Eine Möglichkeit, auch in diesem Fall einen zeitgemäßen Inhalt zu gewähren, liegt entweder in der praktischen Nutzung moderner technologischer Medien wie des Internets oder in der ständigen Überarbeitung der zu dem Lehrwerk gehörenden Zusatzmaterialien.

Absolut unverzichtbar bei der Erstellung der DaF-Lehrwerke ist die Berücksichtigung der Interessen der Deutschlernenden selbst. Vor der Konzeption eines solchen Lehrwerks sollten die Lernenden dazu befragt werden, welche Themen sie gerne in dem Lehrwerk sehen möchten. Dies ist insofern wichtig, als das Lehrwerk für sie gedacht ist und sie während des ganzen Lernprozesses begleiten wird. Neben den oben herausgehobenen Themen aus den verschiedenen politischen Instanzen sollten die Interessen der Lernende in die Konzeption des Lehrwerkes einfließen.

8.2.3 Gestaltungsparameter

Wie schafft man es, alle zehn Länder in einem Lehrwerk zu behandeln? Eine Lösung scheint hier bereits in der Vorgängerversion IHR UND WIR erprobt gewesen zu sein. Die ersten zwei Bände dieses Lehrwerkes stellten jeweils eine landesspezifische Einheit dar. Diese fokussiert aber Aspekte aus nur zwei Ländern (Benin und Côte d'Ivoire). Damit wurde also nur ein Land in einer landesspezifischen Einheit behandelt. Eine weitere Schwierigkeit bei der Suche nach individuellen Bezügen in Hinblick auf die Länder ist, dass die Darstellung eines Themas nicht alle Länder in Betracht ziehen kann. Man hätte dann z. B. für das Thema „Bildung“ zehn verschiedene Abhandlungen. Der Vorschlag hier wäre, auf die landesspezifischen Einheiten zurückzukehren, denn in diesen können einzelne Länder bezüglich ausgewählter Thematiken behandelt werden. Das würde die regionale Integration fördern. Die ausgewählten Thematiken

können sich auf die Interessen der Lernenden beziehen, die dort tiefgründig bearbeitet werden könnten. Dafür müssten die Lernenden aber bezüglich ihrer Interessen gefragt werden. In einer landesspezifischen Einheit könnten in Anbetracht der Anzahl der hier untersuchten Länder z. B. drei Länder behandelt werden. Dies würde bei zehn Ländern neun Behandlungen ausmachen. In einem Band müssten also vier Länder bearbeitet werden. Eine weitere Alternative wäre, dass die Hauptdarsteller Markus, Nina und Adama von Land zu Land reisten, um eben die Besonderheiten jedes einzelnen Landes zu entdecken, d. h., dass sie sich z. B. in der Einheit 1 in Benin aufhielten, in Einheit 2 in Togo usw. So würden in einem Band des Lehrwerks mindestens sieben⁵⁵ Länder behandelt. Außerdem könnte dies eine facettenreiche Darstellung der Themen gewährleisten.

Wurde die Landwirtschaft in der Vergangenheit (IHR UND WIR 2) behandelt, so wird sie in dem aktuellen Lehrwerk (IHR UND WIR PLUS) nicht mehr thematisiert. Hier wird aus folgenden Gründen dafür plädiert, dass landwirtschaftliche Themen wieder Eingang in das Lehrwerk finden. Erstens hat das Bevölkerungswachstum in Afrika im Allgemeinen und insbesondere in Subsahara-Afrika viele Auswirkungen auf das Leben der Menschen (vor allem die Hungersnot). Die Nahrungsmittelsicherheit spielt dabei eine wichtige Rolle. Zweitens bildet das Thema „Landwirtschaft“ in fast allen frankofonen Ländern Subsahara-Afrikas einen Kooperationschwerpunkt mit Deutschland. Die unterschiedlichen Aktionen in diesem Bereich sind für Deutschlernende hilfreich, damit sie dazu ermutigt werden, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Drittens sollte angesichts der Fortschritte in der Technologie und des archaischen Zustands der Landwirtschaft in Subsahara-Afrika die Mechanisierung einen wichtigen zu behandelnden Aspekt darstellen.

Das Thema der guten Regierungsführung (auch Good Governance) ist allerdings unverzichtbar. Die meisten Länder werden in diesem Bereich von europäischen Institutionen, u. a. deutschen Einrichtungen, unterstützt. Der beste Weg zurzeit, um jungen Schülerinnen und Schülern die Grundlagen dafür zu vermitteln, bildet der Fremdsprachenunterricht. In den Schulen gibt es noch kein anderes Fach, das „gute Regierungsführung“ thematisieren kann. Im Fremdsprachenunterricht werden Lernende anhand von Beispielen aus Industriestaaten zur Reflexion gebracht. Hier sind sie solchen Themen näher als in anderen Fachunterrichten. Spricht man von guter Regierungsführung, so sind auch Menschenrechte und individuelle Freiheiten zu erörtern. Vor allem werden diese Themen in den Bildungszielen aller frankofonen Länder in Subsahara-

⁵⁵ Diese Zahl richtet sich nach den Einheiten in IHR UND WIR PLUS 2. Der Band hat die kleinste Anzahl an Einheiten.

Afrika erwähnt. Dass Menschenrechte in dieser Region nicht überall geschützt werden, ist nicht unbekannt. Es genügt ein Blick in die Zeitungen oder in die Berichte *Amnesty Internationals*, um sich über Missbräuche in diesem Bereich zu informieren. Eine Thematisierung der Menschenrechte im Deutschunterricht ist also von Bedeutung.

Durch die Erkenntnisse aus den obigen Untersuchungen lässt sich die Thematik der Gesellschaftspolitik im Fach Deutsch als Fremdsprache nicht vollständig erforschen. Angesichts der anderen gesellschaftspolitischen Themen, die von den Befragten erwähnt wurden (Gesundheit, Engagement, Korruption etc.), ist das Forschungsfeld noch weit offen.

9 Literaturverzeichnis

- Adaisso, André (2018) : Bénin: le scandale des salaires. <https://beninwebtv.com/2018/01/benin-le-scandale-des-salaires/>
- Afangbédji, Gnona (2015) : Programme de microcrédit: Boni Yayi aux côtés des femmes bénéficiaires du Mono-Couffo. *La nation*. <https://lanationbenin.info/index.php/actus/159-actualites/10686-programme-de-microcredit-boni-yayi-aux-cotes-des-femmes-beneficiaires-du-mono-couffo>.
- Agnimel, Augustin (1994): *L'enseignement de L'allemand dans les Lycées et Collèges de Côte d'Ivoire. Étude critique des méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue et des contenus proposés en civilisation dans les manuels (1958-1992)*. Dissertation, Université de Metz.
- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag.
- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft - Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen* 65, 7-21.
- Ammon, Ulrich (2010) : Amtssprache. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 9.
- Amoussou-Yeye, Denis (1993): Diagnostique du système éducatif béninois. In : Livenais, Patrick ; Vaugelade, Jacques (Hrsg.) : *Éducation, Changement démographique et Développement*. Paris : Éditions de l'ORSTOM, 213-216.
- Angermuller, Johannes (2014): Diskurs. In: Wrana, Daniel; Ziem, Alexander; Reisingl, Martin; Nonhoff, Martin; Angermuller, Johannes (Hrsg.): *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Berlin: Suhrkamp, 75-78.
- Bâ, Amadou Hampaté (1972): *Aspects de la civilisation africaine*. Paris : Présence africaine.
- Bäcker, Gerhard; Naegele, Gerhard; Bispinck, Reinhard; Hofemann, Klaus; Neubauer, Jennifer (2010): *Sozialpolitik und soziale Lage in Deutschland*. Bd. 2. 5., durchg. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Barkowski, Hans (2010): Kultur. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 174.

- Bassock, Jacques (2011): *Mehrsprachlichkeit und fremdsprachlicher Deutschunterricht. Beitrag zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Bildungsreform für Kamerun*. Kassel: Kassel university Press.
- Bationo, Jean Claude (2007): *Literaturvermittlung im Deutschunterricht in Burkina Faso*. Teil 1. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Bauer, Rudolph (2001): *Europäische Jugendpolitik im Kontext europäischer Sozialpolitik*. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): *Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche. Stand und Perspektiven der Jugendhilfe in Deutschland. Veranstaltungsdokumentation*. Bd. 2. Münster: Votum Verlag, 147-157.
- Bausch, Karl-Richard (1999): Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen. Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 17-22.
- Benz, Bastian Frithjof (2010): Nonreaktive Methoden: Vermeidung reaktiver Effekte in der psychologischen Forschung. In: Holling, Heinz; Schmitz, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen u.a. : Hogrefe Verlag, 173-178.
- Besedová, Petra (2013): Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht. In: Lachout, Martin (Hrsg.) *Quo vadis Fremdsprachendidaktik? Zu neuen Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 55-66.
- Bidima, Jean-Godefroy (2004): Ethik. In: Mabe, Jacob (Hrsg.): *Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 157-159.
- Boeckh, Jürgen; Huster, Ernst-Ulrich; Benz, Benjamin; Schütte, Johannes (2017): *Sozialpolitik in Deutschland. Eine systematische Einführung*. 4., überarb. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Bortz, Jürgen (2005): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 6., vollst. überarb. u. aktual. Aufl., Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg.
- Bortz, Jürgen.; Schuster, Christof (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 7., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Berlin; Heidelberg: Springer-Verlag.
- Breitung, Horst (1993): Katwijker Empfehlungen zur Curriculumentwicklung. *Deutsch als Fremdsprache* 30, 184-186.

- Breitung, Horst; Lattaro, Elisabeth (2001): Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd.2. Berlin: Walter de Gruyter, 1041-1053.
- Broß, Michael (2004): Nationalsprache. In: Mabe, Jacob (Hrsg.): *Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 431-432.
- Büchner, Peter (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, 5-24.
- Campe, Joachim Heinrich (1809): *Wörterbuch der deutschen Sprache. Dritter Theil. L bis R*. Braunschweig: Schulbuchhandlung.
- Chababy, Armidine (2009): *Deutschunterricht auf Madagaskar, Mauritius und den Komoren. Mit landeskundlichen und grammatischen Anmerkungen sowie Verbesserungsvorschlägen zu den Lehrbüchern IHR und WIR*. Teil 1. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Chassard, Jean; Weil, Günter (1961): *L'Allemand facile*. Vanves: Hachette.
- Chogou, Sylvain (2016): Annuaire des statistiques de l'année académique 2014-2015. Université d'Abomey-Calavi. https://www.uac.bj/web/fileadmin/-user_upload/Annuaire_2014_2015_26_12_2016_Version_Finale.pdf.
- Clédjo, Brice (2016): Fremdsprachenpolitik in Benin. *IDV-Magazin* 90, 28-31.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 103-122.
- Dégbévi, Comlan (2001): *L'enseignement de l'allemand au secondaire: Quelques problèmes et leurs approches de solution*. Mémoire CAPES.
- Dégbévi, Comlan (2014): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Benin seit 2000. *IMO-IRIKISI*. Bd.6., 41-50.
- Diallo, Moustapha (2010): Deutsch in Senegal. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin; New-York: Walter de Gruyter, 1785-1789.
- Diawara, Malick (2018): Bénin. Fiche d'identité. *Le Point Afrique* Juillet-Août, 62-63.
- Dinsel, Sabine; Ndao, Malick; Ouédraogo, Dieudonné; Schümann (2011): Ihr und Wir plus. Lehrerhanreichung 3. München: Goethe Institut.

- Dörnyei, Zoltán (2007): *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University. Press.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5., vollst. überarb., akt. u. erw. Aufl., Berlin; Heidelberg : Springer Verlag.
- Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen; Wierlacher, Alois (1979): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählter Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 2. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollst. überarb. und erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2009): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 2., Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, Michel (1996): *Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Nachwort von Ralf Konersmann*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Früh, Werner (2011): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. 7., überarb. Aufl., Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia* 3, 41-47.
- Gardt, Andreas (2007): Diskursanalyse. Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten. In: Ingo Warnke (Hrsg.): *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 27-52.
- Gardt, Andreas (2017): Zum Diskursbegriff. *Der Deutschunterricht* 6, 2-7.
- Gerighausen, Josef; Seel, Peter (1982b): Regionale Lehrwerke. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe-Institut, 23-35.
- Goethe-Institut (2010): *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. Neubearb., München: Goethe Institut.
- Götze, Lutz (1982): Regionale lernerorientierte Spracharbeit im Ausland – Regionale Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache – Thesen. *Zielsprache Deutsch* 4, 5-7.
- Götze, Lutz (1994): Grundsätze für die Erstellung regionaler Lehrwerke. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt. Berlin. 243-246.

- Gouaffo, Albert (1996): Das frankophone schwarzafrikanische Regionallehrwerk Ihr und Wir III. Kritische Anmerkungen zur Darstellung landeskundlichen Wissens. *Info Deutsch als Fremdsprache* 23/4, 472-477.
- Gueye, Ousmane (2014): „Ihr und Wir plus“ im Senegal. *Deutsch als Fremdsprache* 51, 39-45.
- Guinhouya, Podié (1977): *Die Darstellung des Deutschunterrichts in dem togolesischen Schulwesen*. Universität Bremen. Magisterarbeit.
- Haarmann, Harald (1988): Sprachen- und Sprachpolitik. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus (Hrsg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, 1660-1678.
- Hansen, Klaus (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. 4., vollst. Überarb. Aufl., Tübingen: Francke.
- Helfferrich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heuer, Helmut (1969): Lehrbuchforschung und Lehrbuchkritik. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 16, 365-387.
- Hodges, Anthony; Mèdédji, Damien; Mongbo, Jean-Jacques; O'Brien, Clare (2010): *Étude sur l'état des lieux et les perspectives de protection sociale au Bénin. Partie I : Rapport sur l'état des lieux de la protection sociale*. UNICEF. Oxford Policy Management. http://www.coopami.org/fr/countries/countries/benin/social_protection/pdf/social_protection03.pdf
- Hofer, Silke (2010): Curriculum. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 40.
- Hofmeier, Rolf (2004): Entwicklungszusammenarbeit (EZ). In: Mabe, Jacob (Hrsg.): *Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 150-152.
- Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf (1999): *Zwischenbericht: Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997*. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf (2005): *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

- Ihekweazu, Edith (1985): Afrikanische Germanistik. Ziele und Wege des Faches in der ‚Dritten Welt‘ am Beispiel Nigerias. In: Wielacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium, 285-305.
- Kimmerle, Heinz (2014): Ethik in afrikanischen Traditionen. In: Yousefi, Hamid Reza; Seubert, Harald (Hrsg.): *Ethik im Weltkontext. Geschichten – Erscheinungsformen – Neuere Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS, 21-28
- Kromrey, Helmut (2006): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. 11., überarb. Aufl., Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgemeinschaft.
- Krumm, Hans Jürgen (1985): Stockholmer Kriterienkatalog. Zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern. Uppsala; Stockholm: Goethe Institut.
- Krumm, Hans-Jürgen; Ohms-Duszenko, Maren (2001a): Lehrbuchproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd.2. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1029-1041.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001b): Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd.2. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1139-1150.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin; New-York: Walter de Gruyter, 1215-1227.
- Kuckartz, Udo ; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008) : *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2.; aktual. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Küper, Wolfgang (2004): Bildungswesen. In: Mabe, Jacob (Hrsg.): *Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 95-98.
- Lamnek, Siegfried (2010) : *Qualitative Sozialforschung : Lehrbuch*. 5., überarb. Aufl., Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

- Lentz, Carola (2004): Kultur. In: Mabe, Jacob (Hrsg.): *Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 323-325.
- Linke, Angelika, Nussbaumer; Markus; Portmann, Paul (2004): *Studienbuch Linguistik*. 5., erw. Aufl., Tübingen: Niemeyer.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Phillip (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- Mbia, Claude-Marie-Roger (2002): *DaF-Unterricht in Afrika. Chancen Grenzen Möglichkeiten. Am Beispiel Kamerun*. (Disseration). Freiburg.
- Mempel, Caterina; Mehlhorn Grit (2014) : Datenaufbereitung : Transkription und Annotation. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 147-166.
- Möhring, Wiebke.; Schlütz, Daniela. (2010): *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft*. 2., überarb. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Monnou, Madeleine (1990): *Évaluation de l'enseignement de l'allemand au Bénin depuis 1962*. Magisterarbeit.
- Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 8-22.
- Neuner, Gerhard (2001): Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd.2. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 797-810.
- Neuner, Gerhard (2003): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearb. Aufl., Tübingen; Basel: Francke Verlag, 399-402.

- Neuner, Gerhard (2007): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5., gegenüber der 4. unveränd. Aufl., Tübingen; Basel: Francke, 399-402.
- Ngatcha, Alexis (1991): *Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts an Kameruner Sekundarschulen. Bestandaufnahme und zukünftigen Möglichkeiten der interkulturellen Kommunikation*. Ammersbeck bei Hamburg: Verlag an der Lottbeck.
- Ngatcha, Alexis (2002): *Der Deutschunterricht in Kamerun als Erbe des Kolonialismus und seine Funktion in der postkolonialen Ära*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Ngomo, Pierrot Eugène (2004): *Wortschatzarbeit mit dem Regionallehrwerk ‚Ihr und WIR‘: Überlegungen zum Deutschunterricht in Kamerun*. Hamburg: Abaco Copy Druck.
- Nonhoff, Martin (2004): Diskurs. In: Gerhard Göhler; Mattias Iser; Ina Kerner (Hrsg.): *Politische Theorie. 25 umkämpfte Begriffe zur Einführung*. 2., aktual. u. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, 63-79.
- Oebel, Guido (2002): *Die deutsche auswärtige Kultur- und Sprachpolitik und ihr Einfluss auf den DaF-Unterricht im Ausland*. München: GRIN Verlag.
- Ohno, Christine (2003): *Die semiotische Theorie der Pariser Schule. Ihre Grundlegung und ihre Entfaltungsmöglichkeiten*. Bd. 1. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Osterloh, Karl-Heinz (1978): Eigene Erfahrung – fremde Erfahrung. Für einen umweltorientierten Fremdsprachenunterricht in der dritten Welt. *Unterrichtswissenschaft* 6/3, 189-199.
- Overwien, Bernd. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, 337-353.
- Paraiso, Oladé Jean Yves (1987): L’enseignement de l’allemand en République populaire du Bénin depuis 1979. *Etudes germano-africaines* 5, 119-134.
- Porst, Rolf (2000): *Praxis der Umfrageforschung*. 2., überarb. Aufl., Wiesbaden: Teubner.
- Porst, Rolf (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Forschung. Ein Arbeitsbuch*. 4., erw. Aufl., München: Oldenbourg Verlag.

- Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael (2012): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. 3., aktual. und überarb. Aufl., Wien: Facultas wuv.
- Rauschenbach, Thomas (2004): *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bildungsreform*. Bd. 6. Berlin.
- Reh, Mechthild (2004): Sprachpolitik. In: Mabe, Jacob (Hrsg.): *Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 578-579.
- Reisigl, Martin, (2014): Geschriebener Diskurs. In: Wrana, Daniel; Ziem, Alexander; Reisigl, Martin; Nonhoff, Martin; Angermüller, Johannes (Hrsg.): *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Berlin: Suhrkamp, 164-165.
- Richards, Keith (2009): Interviews. In: Heighmann, Juanita; Croker, Robert (Hrsg.): *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*. New York: Palgrave Macmillan, 182-199.
- Rohlf, Carsten. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rösch, Christoph (1987): *Die Erziehungskonzeption Paulo Freires*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Schmidt, Reiner (1994): Lehrwerkanalyse. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd.2., 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 397-418.
- Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 57-71.
- Skiba, Dirk (2010): Lehr- und Lerntradition: In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 187-188.
- Sölch, Hans (1992): Ihr und Wir – Ein regionales Lehrwerk für Afrika. *Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft* 23, 17-25.
- Standke, Jan; Angermüller, Johannes (2014): Diskurs (historisch-kulturwissenschaftlich In: Wrana, Daniel; Ziem, Alexander; Reisigl, Martin; Nonhoff, Martin; Angermüller, Johannes (Hrsg.): *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Berlin: Suhrkamp, 78-79.

- Streck, Bernhard (2004): Kulturkreise. In: Mabe, Jacob (Hrsg.): *Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 325-326.
- Stier, Winfried (1999): *Empirische Forschungsmethoden. Mit 53 Tabellen*. 2., verb. Aufl., Berlin u.a.: Springer.
- Sylla, Abdou (1982): De la grève à la réforme. Luttés enseignantes et crise sociale au Sénégal. *Politique africaine* 8, 61-73.
- Tebaldi, Raquel (2016): Genre et protection sociale en Afrique subsaharienne : évaluation générale de la conception de différents programmes. *Research brief* 58.
- Tognon, Yves (2012): Benin und die Einführung der Lokalsprachen in das Bildungssystem: Bestandsaufnahme, Probleme und Perspektive von der Kolonialzeit bis 1990. *IMO-IRIKISI. La revue des humanistes du Bénin* 4, 73-82.
- Tognon, Yves (2014): Sprachpolitik unter Einbeziehung von Lokalsprachen in Afrika am Beispiel Benin. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.): *Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext*. Göttingen: Wallstein Verlag, 178-189.
- Toulmin, Stephen (1975): *Der Gebrauch von Argumenten*. Kronberg: Scriptor Verlag.
- Von der Handt, Gerhard (2010): Lehrwerkanalyse. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 189.
- Van Leeuwen, Theo; Kress, Gunther (1995): Critical Layout Analysis. *Internationale Schulbuchforschung* 17, 25-43.
- Vogt, Stefanie; Werner, Melanie (2004): Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse: Skript. Fachhochschule Köln. Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften. Soziale Arbeit. https://www.f01.thkoeln.de/imperia/md/content/sozialarbeitplus/skript_interviewsqual_inhaltsanalyse.pdf.
- Von Nell-Breuning, Oswald (1970): Zur Problematik der Sozialinvestitionen. In: Sanmann, Horst (Hrsg.): *Zur Problematik der Sozialinvestitionen*. Berlin: Verlag von Duncker & Humblot, 57-68.
- Weger, Hans-Dieter (1973): *Sozialpolitische Analyse der Konjunkturpolitik. Ein Beitrag zu einer rationalen Wirtschaftspolitik und zum Entwurf wirtschaftspolitischer Programme unter Berücksichtigung sozialpolitischer Zielsetzungen*. Berlin: Verlag Duncker & Humboldt.
- Westphalen, Klaus (1985): *Lehrplan - Richtlinien - Curriculum*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.

Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.

Verzeichnis der untersuchten Lehrwerke

Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi; Ndao, Malick; Ngatcha, Alexis; Nyankam, Jean; Ouédraogo, Dieudonné; Ravatharimalala, Saholimaniraka; Schümann, Anja (2008a): *Ihr und Wir plus. Textbuch 1*. 1. Aufl., Ismaning: Hueber Verlag.

Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi; Ndao, Malick; Ngatcha, Alexis; Nyankam, Jean; Ouédraogo, Dieudonné; Ravatharimalala, Saholimaniraka; Schümann, Anja (2008b): *Ihr und Wir plus. Arbeitsheft 1*. 1. Aufl., Ismaning: Hueber Verlag.

Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi; Ndao, Malick; Ngatcha, Alexis; Nyankam, Jean; Ouédraogo, Dieudonné; Ravatharimalala, Saholimaniraka; Schümann, Anja (2009a): *Ihr und Wir plus. Textbuch 2*. 1. Aufl., Ismaning: Hueber Verlag.

Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi; Ndao, Malick; Ngatcha, Alexis; Nyankam, Jean; Ouédraogo, Dieudonné; Ravatharimalala, Saholimaniraka; Schümann, Anja (2009b): *Ihr und Wir plus. Arbeitsheft 2*. 1. Aufl., Ismaning: Hueber Verlag.

Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi; Ndao, Malick; Nyankam, Jean; Ngatcha, Alexis; Ouédraogo, Dieudonné; Schümann, Anja (2011a): *Ihr und Wir plus. Textbuch 3*. 1. Aufl., Ismaning: Hueber Verlag.

Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi; Ndao, Malick; Nyankam, Jean; Ngatcha, Alexis; Ouédraogo, Dieudonné; Schümann, Anja (2011b): *Ihr und Wir plus. Arbeitsheft 3*. 1. Aufl., Ismaning: Hueber Verlag.

Diallo, Mbaye; Fall, Mariama; Massin, Rolf; Natabou, Benoît; Boly, Mamoudou; Evembe, Pierre; Kaup, Lothar; Nyankam, Jean; Hartenburg, Jörg; Koné, Mamadou; Ouattara, Moussa; Sylla, Eleonore; Wolf, Roland; Feidangai, Luc; Kponton, Quam Kouakou (1998): *IHR UND WIR. Text- und Übungsbuch 3*. 1. Aufl. Bar le Duc: Saint-Paul Imprimeur.

Hartenburg, Jörg; Koné, Mamadou; Ouattara, Moussa; Natabou, Benoît; Boly, Mamoudou; Evembe, Pierre; Niederberger, Hans-Peter; Nyankam, Jean; Diallo, Mbaye; Fall, Mariama; Massin, Rolf; Thalmann, Karl-Heinz; Wolf, Roland; Dakouo Barthélémy; Feidangai, Luc; Kponton, Quam Kouakou (1993): *IHR UND WIR. Textbuch – Arbeitsheft 1*. 3., Verb. Aufl., Hamburg: Buchverlag Otto Heinevetter.

- Hartenburg, Jörg; Koné, Mamadou; Ouattara, Moussa; Schwibinger, Eleonore; Natabou, Benoît; Boly, Mamoudou; Evembe, Pierre; Niederberger, Hans-Peter; Nyankam, Jean; Diallo, Mbaye; Fall, Mariama; Massin, Rolf; Wolf, Roland; Dakouo Barthélémy; Feidangai, Luc; Kponton, Quam Kouakou (1992) : *IHR UND WIR. Textbuch 2*. 1. Aufl. Hamburg: Buchverlag Otto Heinevetter.
- Hartenburg, Jörg; Koné, Mamadou; Ouattara, Moussa; Natabou, Benoît; Boly, Mamoudou; Evembe, Pierre; Niederberger, Hans-Peter; Nyankam, Jean; Diallo, Mbaye; Fall, Mariama; Massin, Rolf; Thalmann, Karl-Heinz; Wolf, Roland; Dakouo Barthélémy; Feidangai, Luc; Kponton, Quam Kouakou (1993) : *IHR UND WIR. Arbeitsheft 2*. 2. Aufl. Hamburg: Buchverlag Otto Heinevetter.
- Hartenburg, Jörg (1993) : *IHR UND WIR. Lehrerhandbuch*. Hamburg: Otto Heinevetter.
- Ndao, Malick; Ouédraogo, Dieudonné; Schümann, Anja (2008): *Ihr und Wir plus. Manuel du professeur 1*. München: Goethe Institut.
- Ndao, Malick; Ouédraogo, Dieudonné; Schümann, Anja (2009): *Ihr und Wir plus. Manuel du professeur 2*. München: Goethe Institut.
- Schroeder, Manfred; Beissner, Rolf (1983): *Yao lernt Deutsch I*. Abidjan u.a.: Nouvelles Editions Africaines.
- Schroeder, Manfred; Beissner, Rolf (1983): *Yao lernt Deutsch I. Schüler-Arbeitsheft*. Dakar: Nouvelles Editions Africaines.
- Schroeder, Manfred; Beissner, Rolf (1984): *Yao lernt Deutsch I. Lehrerhinweise*. Hamburg: Verlag Otto Heinevetter.
- Schroeder, Manfred; Beissner, Rolf (1984): *Yao lernt Deutsch II*. Abidjan u.a.: Nouvelles Editions Africaines.
- Schroeder, Manfred; Beissner, Rolf (1984): *Yao lernt Deutsch II. Schüler-Arbeitsheft*. Dakar u.a.: Nouvelles Editions Africaines.
- Schroeder, Manfred; Beissner, Rolf (1984): *Yao lernt Deutsch II. Lehrerhinweise*. Hamburg: Verlag Otto Heinevetter.
- Schroeder, Manfred; Beissner, Rolf (1985): *Yao lernt Deutsch III*. Dakar u.a.: Nouvelles Editions Africaines.
- Schroeder, Manfred; Beissner, Rolf (1984): *Yao lernt Deutsch III. Schülerarbeitsheft*. Dakar u.a.: Nouvelles Editions Africaines.

Schroeder, Manfred; Beissner, Rolf (1985): *Yao lernt Deutsch III. Lehrerhinweise*. Dakar u.a.: Nouvelles Editions Africaines.

Schroeder, Manfred (1986): Yao lernt Deutsch. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 25, 95-108.

Amtliche Schriften:

Auswärtiges Amt: Benin. Beziehungen zu Deutschland. <https://www.auswaertiges-amt.de/de/-ausserpolitik/laender/benin-node/-/208990> (21.05.2018).

Auswärtiges Amt (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. Berlin: Bonifatius GmbH.

Bundesgesetzblatt (1988): Bekanntmachung des deutsch-beninischen Abkommens über kulturelle Zusammenarbeit. Teil II. <https://www.ifa.de/fileadmin/pdf/abk/bilat/benin.pdf>.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit - BMZ (2014): Die neue Afrika-Politik des BMZ Afrika auf dem Weg vom Krisen- zum Chancenkontinent. *BMZ-Strategiepapier 6*. Berlin; Bonn.

Bureau d'Évaluation des Politiques Publiques - BEPP (2012) : *Evaluation de la politique de gestion des ressources en eau au Bénin*. Cotonou : Laboratoire Amen.

Commission Économique pour l'Afrique – CEA (2015): *Rapport sur les objectifs du développement durable pour la sous-région d'Afrique de l'Ouest*. Addis-Abeba : CEA-Éditions.

https://www.uneca.org/sites/default/files/PublicationFiles/west_africa_sdg_main_report_francais.pdf.

Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (2017): Benin. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten. *DAAD-Ländersachstand*. https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/laendersachstand/benin_daad_sachstand.pdf.

Institut Africain de Développement Économique et de Planification - IDEP (2015): *Politique sociale pour planificateurs du développement*. Dakar : Nations Unies.

Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique - INSAE (2015): RGPH4 : Que retenir des effectifs de population en 2013?

Ministère de l'Économie et des Finances - MEF (2012) : Impacts de la gratuité de l'enseignement maternelle et primaire sur la pauvreté, le social et les OMD. Rapport final. <https://www.presidence.bj/upload/files/evaluations-politiques/12.pdf>.

Ministère de l'enseignement secondaire, de la formation technique et professionnelle - MESFTP (2018) : Programme d'études. Allemand. Classe 2^{nde}. Version révisée. http://www.ibe.unesco.org/curricula/benin/dm_us1_ger_2009_fre.pdf (22 Janvier 2018).

Ministères en Charge de l'éducation - MCE (2013): *Plan décennal de développement du secteur de l'éducation actualisé. Phase 3/ 2013-2015*. Cotonou.

République du Bénin (1990): Constitution de la république du Bénin.

République du Bénin (2017): Compte rendu du Conseil des Ministres du 2 Août 2017. <https://-sgg.gouv.bj/cm/2017-08-02/>.