

ISSN 2747-6375



IDV

magazin

[Nr. 103 • Juni 2023]



[DEUTSCH IN AFRIKA]

www.idvnetz.org

Österreichisches Sprachdiplom Deutsch

Jetzt
informieren!



Digital fit für
die Zukunft

**Plurizentrischer
Ansatz** – drei Länder,
ein Zertifikat

**International anerkannte
Zertifikate** – für Studium
und Arbeitsmarkt

Niveaustufen & Prüfungen des ÖSD



Liebe Leser*innen,

Die vorliegende Ausgabe des IDV-Magazins widmet sich der Förderung der deutschen Sprache und Kultur auf dem afrikanischen Kontinent. Sie greift das Lehren und Lernen der deutschen Sprache in afrikanischen Ländern aus historischer und aktueller Perspektive auf, berichtet über Initiativen, Projekte, Lehrwerke und didaktische Ansätze.

Das Heft dokumentiert die erste Kontinentaltagung des IDV. Die Afrika-Tagung fand am 4. März 2023 statt und vereinte über 200 Deutschlehrer*innen aus mehr als 40 afrikanischen Ländern.

Dieses große Interesse der Kolleg*innen in Afrika bestätigt den immer wichtigeren Stellenwert der deutschen Sprache auf dem afrikanischen Kontinent, wo die Zahl der Deutschlernenden zwischen 2015 und 2020 um rund 50 % gestiegen ist.

Der IDV begrüßt die zahlreichen Initiativen der lokalen Verbände in Afrika und wird ihre Bemühungen um einen qualitativ hochwertigen Deutschunterricht weiterhin unterstützen. Diese Unterstützung wird auch durch die Partnerinstitutionen des IDV ermöglicht. Unser herzlicher Dank gilt in diesem Zusammenhang dem Auswärtigen Amt und den Goethe-Instituten in München und in zahlreichen afrikanischen Ländern.

Ebenfalls bedanken wir uns bei allen Autor*innen, die mit ihren Beiträgen das Heft bereichern.

In der Hoffnung, die auf der Tagung spürbare Dynamik und das große Engagement der Kolleg*innen aus dem afrikanischen Kontinent für die Förderung der deutschen Sprache und Kultur auch mit diesem Heft sichtbar zu machen, wünschen wir Ihnen viel Freude bei der Lektüre.

Puneet Kaur und Liana Konstantinidou

In dieser Ausgabe

Erste Online-Afrikatagung ein voller Erfolg! Alet Conradie	5
1. Online Afrikatagung „Deutschlehren und -lernen in Afrika: Ziele, Ansätze und Synergien“ Ralf Modlich	7
Und jetzt Wir Das afrikanisch-europäische DaF-Lehrwerk der New Generation Arthur Rapp, Léonel Nanga-Me-Abengmoni, Ilka Seltmann, Sylvia Tobias, Nina Seidel-Apelt	8
Funktionen und Aufgaben des Deutschunterrichts in der Kolonialzeit Alexis Ngatcha	13
Die Masai Mara im Klassenzimmer – mit Virtual Reality (VR) neue Welten in Ostafrika erkunden Claudia Schilling	20
Lage des Deutschlehrens und lernens in Benin Abdou-Zakiou Takpara	27
Schulen: Partner der Zukunft (PASCH) in Ägypten – Momente der Begegnung Cordula Hunold, Carsten Treuber	30
Recyclinggeist im Deutschunterricht Ibrahima Nata Gaye	37
Deutschunterricht in Afrika – Kunst des Drachentötens? Nachdenken über einen Paradigmenwechsel Alexis Ngatcha	41
Digitales Lernen: Memes versus Stickers im Deutschunterricht Ibrahima Nata Gaye	49

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



Präsident: Benjamin Hedžić	hedzic@idvnetz.org
Vizepräsidentin: Monika Janicka	janicka@idvnetz.org
Generalsekretärin: Puneet Kaur	kaur@idvnetz.org
Schatzmeisterin: Veska Andrea Jónsdóttir	jonsdottir@idvnetz.org
Schriftleiter: Edvinas Šimulynas	simulynas@idvnetz.org
Expertin Österreich: Sonja Winklbauer	winklbauer@idvnetz.org
Experte Deutschland: Christoph Mohr	mohr@idvnetz.org
Experte Deutschland: Matthias Jung	jung@idvnetz.org
Expertin Schweiz: Liana Konstantinidou	konstantinidou@idvnetz.org

Herausgegeben von: Puneet Kaur und Liana Konstantinidou
 Redaktion: Puneet Kaur, Liana Konstantinidou, Juan Carlos Dihlmann,
 Aleksej Dariusz Khordadpour und Sarah Lorenzen
 Grafikdesign: Nora Blaževičiūtė | nora.blazeviciute@gmail.com
 Für Werbeinserate im IDV-Magazin: simulynas@idvnetz.org

Erste Online-Afrikatagung ein voller Erfolg!

ALET CONRADIE

„Es war soooo schön, durch Deutsch ein Teil von Afrika zu sein“ (Frau Renate du Toit)



Es war ein historischer Moment, als am 4. März 2023 mehr als 200 DaF-Lehrkräfte aus afrikanischen Ländern online vereint waren. Insgesamt waren sogar mehr als 300 Lehrer*innen aus mehr als 40 Ländern dabei – auch über die Grenzen Afrikas hinaus, dank der intensiven Werbekampagne des IDV.

Frau Puneet Kaur, Generalsekretärin des IDV, hatte 2021 die Idee der Kontinentaltagungen. Die Afrikatagung sollte als Pilotprojekt dienen. Hauptziel war – bzw. ist – die Vernetzung Afrikas voranzubringen und damit den fachlichen Austausch zu fördern.

Als erster Schritt wurden Anfang März 2022 alle Deutschlehrer*innenverbände Afrikas vom IDV zu einem Zoom-Treffen eingeladen. Drei Verbände nahmen es auf sich, als federführendes Organisationsteam zu funktionieren: Kamerun, Marokko und Südafrika. Außerdem erklärten die Goethe-Institute Kairo und Johannesburg sich auch sofort bereit, die Idee zu unterstützen und weiterzutragen.

Eine nächste intensivere Planungsrunde gab es Ende März in Ägypten, als der IDV seine Herbst-Sitzung dort abhielt. Sowohl das Tagungsthema „Deutschlehren und -lernen in Afrika: Ziele, Ansätze und Synergien“ als auch das genaue Datum für die Afrikatagung wurden festgelegt. Sie sollte am 4. März 2023 stattfinden, da der IDV-Vorstand zu dem Zeitpunkt eine Sitzung in Nairobi plante. Das Goethe-Institut in Nairobi galt damit als ausschlaggebend für die technische Durchführung der Tagung.

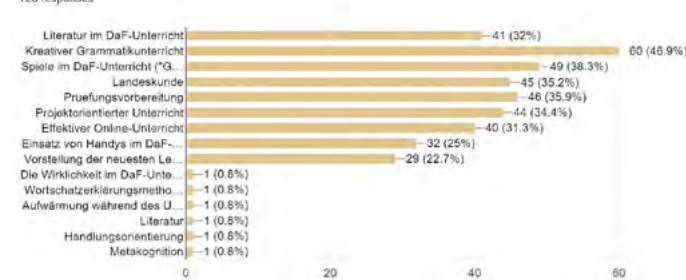
Der Vorschlag, Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm als Impulsredner für die Tagung zu gewinnen, wurde einstimmig angenommen. Als Gastredner ist Prof. Krumm dafür bekannt, dass er immer inspirierende Vorträge hält und wertvolle Perspektivenwechsel vertritt. Hier einige Kommentare von Teilnehmer*innen nach dem Vortrag und anschließender lebhafter Diskussion: „Prof. Dr. Krumms Vortrag war ausgezeichnet und er hat wie immer eine interessante Perspektive gebracht.“ „Mit Prof. Krumm schaut man immer über den Tellerrand!“ „Besonders gefiel mir

Prof. Krumms Vortrag, in dem unter anderem der Stellenwert der Mutter- und Zweitsprachen im Deutschunterricht hervorgehoben wurde.“

Im August 2022, während der IDT in Wien, wurde der Tagungsentwurf noch weiter ausgebaut. In den Pausen wurde Werbung für dieses einmalige Online-Projekt gemacht und vor allem wurden fleißig Kontaktdaten gesammelt, damit eine Online-Umfrage glaubwürdige Ergebnisse bringen könnte. Denn mit der Teilnahme an einer Google-Umfrage konnten Lehrkräfte aus Afrika Einfluss auf das Programm nehmen.

Es gab insgesamt 128 Befragte. Am aktivsten waren die Kollegen*innen aus Burkina Faso (21). 19 marokkanische Lehrkräfte füllten das Formular aus. Aus Mali und Cote d'Ivoire trugen jeweils 14 Personen Vorschläge zu Workshopthemen und Referenten*innen bei.

8 Wenn "ja", bitte DREI Wunschthemen abhaken
128 responses



Die Referenten*innen waren ohne Ausnahme begeistert von der Idee einer Kontinentaltagung und waren daher sofort bereit, Workshops anzubieten, um an diesem besonderen Projekt teilzuhaben. Viele Lehrkräfte wollten am liebsten gleichzeitig in alle drei Workshops gehen, um nichts zu verpassen: „Die Qual der Wahl...“, „Ich wollte alle drei wählen!“. Daraus kann man schließen, dass die Themenwahl genau auf das Publikum zugeschnitten war.

Prof. Dr. Alexis Ngatcha kündigte schon mit dem aussagekräftigen Thema „Deutschunterricht in Afrika – Kunst des Drachentötens?“ einen zum Nachdenken anregenden Vortrag an. Auch Dr. Ngatcha war maßgeblich an der Planung der Tagung beteiligt.

Zum Schluss kommen die Workshopteilnehmer*innen selber zu Wort:

Malick Ndaos Workshop zum Thema *Digitale Medien* wurde so beurteilt: „Besonders gut habe ich dieses Thema gefunden, denn es ist sehr aktuell. Danke sehr für die Tools.“ „Es hat mir ganz toll gefallen.“ „Ich habe viel Neues gelernt.“ „Sehr gute Interaktion im Workshop!“ „Praxisnah! Es hilft uns weiter im modernen DaF-Unterricht.“

„Leo Thomas‘ Workshop war informativ, kreativ und interessant. Ich kann seine Literaturunterrichtsmethoden hundertprozentig im Unterricht anwenden.“ „Dank seiner lockeren Art hat es großen Spaß gemacht, ihm zuzuhören.“ „Meines Erachtens haben die Kurzgeschichtenbesprechungen den DaF-Lehrkräften viel gebracht.“

„Frau Claudia Böschls praktische Anregungen gaben meinem Grammatikunterricht neuen Aufschwung.“ „Ich freue mich, ihr weiter zu folgen und weiteren von ihren Kursen beizuwohnen.“ „...war wirklich interessant und es gab wunderbare Denkanstöße...“

Fazit: „Die Tagung war wirklich sehr gut organisiert und professionell durchgeführt!“ „Tolle Referenten*innen und interessante Themen.“ „Wir freuen uns schon aufs nächste Mal!“

Wir danken auch den Goethe-Instituten in Johannesburg und Kairo für Ihre Unterstützung.

Last but not least geht unser Dank an das Auswärtige Amt für die ideelle und finanzielle Unterstützung für die Tagung.

Dank dieser Unterstützung konnte der IDV im Rahmen der Afrikatagung den afrikanischen Lehrenden Sprachkurs- und Fortbildungsstipendien anbieten. Zu diesem Angebot gab es eine sehr positive Resonanz.

1. Online Afrikatagung „Deutschlehren und -lernen in Afrika: Ziele. Ansätze und Synergien“

RALF MODLICH

Grußwort von Dr. Ralf Modlich, Referent im Referat 605 (Förderung von Deutsch als Fremdsprache und Auslandsschulwesen), Auswärtiges Amt

Lieber Herr Hedžić,
Lieber Herr Vötter,
Lieber Herr Rapp,
sehr verehrte Vertreterinnen und Vertreter der regionalen Deutschlehrkräfteverbände Afrikas,
verehrte Vortragende und Deutschlehrkräfte,

ich freue mich sehr, Sie zur Eröffnung der heutigen Online-Afrikatagung hier aus Berlin begrüßen zu dürfen. Guten Morgen nach Nairobi, Johannesburg, Kairo und all die anderen Orte, von denen Sie sich zugeschaltet haben. Zunächst möchte ich dem IDV und den beteiligten regionalen Deutschlehrkräfteverbänden zur gemeinsamen Organisation dieser Veranstaltung ganz herzlich gratulieren. Es ist großartig, dass die heutige Tagung durch Ihr Engagement verwirklicht werden kann. Und im Auswärtigen Amt freuen wir uns besonders, wenn wir die Vernetzung zwischen Deutschlehrkräften in den Ländern Afrikas mit unserer Unterstützung für dieses Projekt weiter voranbringen können und damit einen Beitrag zum persönlichen und fachlichen Austausch leisten können.

Es ist derzeit in aller Munde, dass künstliche Intelligenz inzwischen kohärente Texte in Sekundenschnelle und in nahezu jeder Sprache ausspuckt. Gerade deshalb ist der Austausch über das Thema Digitalisierung, wie Sie ihn führen werden, über die Chancen, aber auch die Grenzen der Digitalisierung besonders wichtig. Digitale Medien sollen als Hilfsmittel im Deutschunterricht eingesetzt werden, aber sie können selbstverständlich den Kontakt von Mensch zu Mensch nicht ersetzen.

Es ist heutzutage leider auch festzustellen, dass das Interesse an Mehrsprachigkeit in vielen Weltregionen immer weiter abnimmt. Deshalb ist Ihr Austausch über kreativen

Sprachunterricht, der die Lernenden mitreißt und motiviert, besonders wichtig.

Und ich erzähle Ihnen bestimmt nichts Neues, wenn ich erwähne, dass es in der heutigen Zeit fast überall auf der Welt an gut ausgebildeten Deutschlehrkräften mangelt. Deshalb ist es besonders wichtig, dass Sie als Deutschlehrkräfte sich zu Gelegenheiten wie der heutigen untereinander vernetzen und die Faszination für Ihren wichtigen Beruf teilen und weitertragen. Denn an Nachfrage nach Deutschunterricht fehlt es nicht, besonders in den Ländern Afrikas.

Nach der letzten Datenerhebung zu den weltweiten Deutschlernendenzahlen aus dem Jahr 2020 gibt es etwa 1,6 Mio. Deutschlernende auf dem gesamten afrikanischen Kontinent, und zwischen 2015 und 2020 hat sich die Zahl der Deutschlernenden dort um rund 50 % erhöht. Deshalb betrachten wir im Auswärtigen Amt für die zukünftige Förderung von Deutsch als Fremdsprache die Länder Afrikas nicht nur als besondere Chancenländer, sondern wir haben auch erkannt, dass wir für einen nachhaltigen Erfolg als erstes bei den Deutschlehrkräften ansetzen müssen. Denn andere Maßnahmen können nur wirksam werden, wenn eine solide Basis vorhanden ist.

Deshalb werden wir uns auch in Zukunft dafür einsetzen, dass Projekte und Maßnahmen zur Ausbildung, Fortbildung, Vernetzung und Motivationsstärkung für Deutschlehrkräfte mit Mitteln für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik gefördert werden. Unser Ziel dabei ist, dass wir an den positiven Aufwärtstrend in Afrika anknüpfen können und bei immer mehr Menschen die Faszination für die deutsche Sprache wecken können.

Nun wünsche ich Ihnen allen eine erfolgreiche Tagung, viele fachliche Anregungen und natürlich auch persönliche Begegnungen. Vielen Dank für die Gelegenheit, der heutigen Veranstaltung beiwohnen zu dürfen.

Und jetzt Wir Das afrikanisch-europäische DaF-Lehrwerk der New Generation

ARTHUR RAPP, LÉONEL NANGA-ME-ABENGMONI, ILKA SELTMANN,
SYLVIA TOBIAS, NINA SEIDEL-APELT

DEUTSCH STEHT IN SUBSAHARA- AFRIKA HOCH IM KURS

1,1 Million Schüler*innen und Studierende in Subsahara-Afrika lernen Deutsch, etwa 90% von ihnen leben in West- und Zentralafrika. In Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Togo, Südafrika, Namibia und Kamerun ist Deutsch im Curriculum und in der Lehrerausbildung fest verankert. In anderen Ländern wird Deutsch meist als Wahlfach in Deutsch-Clubs unterrichtet, so zum Beispiel in Äthiopien, Gambia, Ghana, Nigeria, Ruanda und Tansania.

Die im Jahr 2020 durchgeführte Studie „Deutsch als Fremdsprache weltweit“ zeigt, dass in der Subsahara-Region allgemein großes Interesse am Deutschunterricht besteht und die Sprache ein hohes Ansehen genießt. Gleichzeitig machen andere Sprachen dem Deutschen zunehmend Konkurrenz, darunter etwa Chinesisch, Arabisch und vor allem Spanisch.

Der DaF-Unterricht in der Region wird von 8.000 Lehrkräften gestemmt – eine im weltweiten Vergleich geringe Zahl. Dementsprechend stehen die Lehrkräfte häufig vor sehr großen Klassen, teilweise mit bis zu 100 Lernenden. Die verwendeten Lehrwerke müssen deshalb auch für die Großgruppendedidaktik konzipiert sein.

IHR UND WIR: EIN WELTWEIT EINZIGARTIGES LEHRWERK

Speziell für den Deutschunterricht in Subsahara-Afrika entwickelte das Goethe-Institut im Jahre 1999 die Lehrwerkreihe *Ihr und Wir*. Ziel war es eine hohe Qualität des DaF-Unterrichts sicherzustellen. Gleichzeitig sollte die Reihe den hohen Bedarf nach erschwinglichen Unterrichtsmaterialien decken und den speziellen Anforderun-



Klassenzimmer
Autor: Ouagadougou Grenier (Burkina Faso)

gen der Großgruppendedidaktik gerecht werden. Die vierbändige Lehrwerkreihe kommt in West- und Zentralafrika bis heute an Sekundarschulen zum Einsatz, da vergleichbare lokale Lehrwerke entweder den hohen Qualitätsansprüchen der Bildungsministerien, die Lehrwerke akkreditieren, nicht genügen oder schlichtweg zu teuer sind.

ZEIT FÜR EINE AUFRISCHUNG

Die letzte Überarbeitung der Lehrwerkreihe *Ihr und Wir* erfolgte vor 10 Jahren in Zusammenarbeit mit dem Hueber Verlag. Heute ist das Lehrwerk nicht mehr zeitgemäß, da es Themen des internationalen sozio-politischen Wandels nicht mehr adäquat widerspiegelt. Um das Werk zu modernisieren und inhaltlich und didaktisch auf den heutigen Stand zu bringen, beantragte das Goethe-Institut beim Auswärtigen Amt Sondermittel in Höhe von über 1 Mio. Euro. Zur Freude der ganzen Region wurden die Gelder bewilligt. Den Zuschlag für die Neubearbeitung erhielt der Hueber Verlag, der das überarbeitete Lehrwerk nun präsentiert.

NEUE INHALTE, NEUER ANSATZ, NEUER LOOK

Was ist also neu? Zunächst der Titel: Aus *Ihr und Wir* wurde *Und jetzt Wir*. Die Formulierung *Ihr und Wir*, die das Trennende betonte, wird zugunsten eines gemeinschaftlichen „Wir“ aufgegeben. Des Weiteren wurde die gesamte Lehrwerkreihe inhaltlich, methodisch-didaktisch und gestalterisch modernisiert. „Uns war besonders wichtig, dass afrikanische und europäische Autor*innen bei der Überarbeitung eng kooperieren. Das spiegelt sich in den vielfältigen Inhalten und Themen wider und macht diese ohnehin schon besondere Reihe jetzt wirklich einzigartig“, erläutert Ilka Seltmann, Leiterin der Spracharbeit am Goethe-Institut Yaoundé, Kamerun.

Inhaltlich geht *Und jetzt Wir* sensibel auf die Lebenswirklichkeit der Lernenden ein, fördert plurikulturelle und plurilinguale Kompetenzen und greift aktuelle soziale und ökologische Entwicklungen auf. Die Reihe regt zur kontroversen Auseinandersetzung mit kritischen Themen an, stärkt kommunikative Kompetenzen und berücksichtigt vor allem aktuelle Erkenntnisse in der Methodik und Didaktik des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Nicht zuletzt begeistern die moderne Gestaltung und die ansprechenden Illustrationen fürs Lernen.



Fußball
Autor: Ouagadougou Grenier (Burkina Faso)

QUALITÄTSSICHERUNG FÜR DAF IN SUBSAHARA-AFRIKA

Und jetzt Wir orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) für die Stufen A1, A2, B1 und B2 und dem neuen Begleitband. Dabei stehen die Schlüsselaspekte kommunikativer Sprachkompetenzen, -aktivitäten und Strategien im Fokus. Der Einsatz des Lehrwerks wird auf das südliche Afrika und Ostafrika ausgeweitet. Die Lehrbücher werden weiterhin zu einem niedrigen Preis angeboten, so dass sie für die Schulen erschwinglich bleiben. Die ansprechenden und kommunikativen Übungen sind auch für einen großgruppendidaktischen Unterrichtsansatz ausgelegt. All das trägt dazu bei, die Qualität und Quantität des DaF-Unterrichts an Sekundarschulen in Sub-Sahara Afrika nachhaltig zu sichern.



Zwinkernd
Autor: Ouagadougou Grenier (Burkina Faso)

Die neue Lehrwerkreihe bietet:

- Kursbuch
- Arbeitsbuch
- XXL-Glossar auf Englisch, Französisch und Portugiesisch
- Lehrkräftehandbuch
- Zusätzliche digitale interaktive Übungen
- Broschüre für Entscheidungsträger*innen auf Englisch, Französisch und Portugiesisch

VOM IHR UND WIR ZUM WIR: GELEBTE TRANSKULTURALITÄT

Ein wichtiger Aspekt der Lehrwerkreihe ist ihr transkultureller Ansatz: *Und jetzt Wir* thematisiert nicht ausschließlich die Lebensrealität von Jugendlichen in Deutschland, Österreich oder der Schweiz (DACH), vielmehr stellt die Reihe den Alltag von Jugendlichen in über 15 afrikanischen Ländern dar. Das Werk schlägt so eine Brücke zwischen den DACH-Ländern und den Ländern der Region



In Nationaltracht
Autor: Ouagadougou Grenier (Burkina Faso)

Subsahara-Afrika: Die unterschiedlichen Kulturen werden nicht einfach gegenübergestellt, sondern treten in eine neue Dialogform. Schon der Titel *Und jetzt Wir* deutet an: Hier wird eine Transkultur als diverse Rekonstruktion einer verbindenden Lebensrealität gefördert.

DIGITALE ANGEBOTE, DIE ZUKUNFT SCHREIBEN

Während der COVID-19 Pandemie stellten auch in Afrika viele Schulen auf digitalen Unterricht um. „Es wurde viel in die Digitalisierung investiert und das Lehrpersonal erhielt und erhält weiterhin entsprechende Fortbildungen durch die Goethe-Institute in der Region. Dies verändert den Bildungssektor nachhaltig und führt zu einem Innovationsschub“, schildert Arthur Rapp, Leiter der Spracharbeit der Region Subsahara-Afrika des Goethe-Instituts. Mehr darüber erfahren Sie im IDV-Artikel: Subsahara-Afrika: Digitale Kluft oder Krise als Inkubator und Innovationsmotor?

Um die Chancen der Innovation zu nutzen, wurde das gedruckte Lehrwerk *Und jetzt Wir* um digitale Zusatzmaterialien für Lehrende und Lernende ergänzt. Diese sind leicht zugänglich und einfach zu bedienen, so dass sie zukunftsweisend für die weitere Entwicklung sein können. Zudem fördern die digitalen Zusatzangebote die Medienkompetenz.

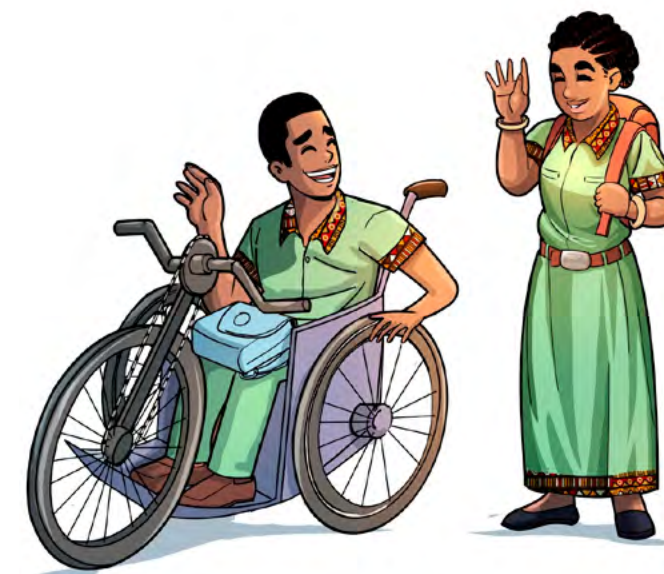
UND JETZT WIR MACHT LERNEN UND LEHREN LEICHT

Und jetzt Wir will nicht nur das Lernen erleichtern, sondern auch das Unterrichten: „Wir haben uns auf die Fahnen geschrieben, Lehrkräfte überall auf der Welt zu unterstützen“, so Sylvia Tobias, Geschäftsführerin Vertrieb, Marketing und Presse des Hueber Verlags. „Schließlich spielen sie eine essenzielle Rolle für die Qualität der Bildung – und das wollen wir honorieren und fördern. Zum Beispiel mit unserem kostenlosen Fort- und Weiterbildungsprogramm, das wir in Form von Webinaren weltweit zur Verfügung stellen. Darüber hinaus bieten wir online umfassende Lehrwerkservices, von Videos über kostenlose Kopiervorlagen bis hin zu Einstufungstests.“

TRANSKULTURALITÄT UND VIELFALT IM BLICK

„Die neue Lehrbuchreihe *Und jetzt Wir* führt einen innovativen DaF-Unterrichtsansatz in Subsahara-Afrika ein, der transkulturell den Lebensalltag Jugendlicher in zahlreichen afrikanischen Ländern und den DACH-Ländern darstellt. Das einsprachige Deutschlehrwerk berücksichtigt die jeweiligen Amts- und Nationalsprachen der Einsatzländer, indem es diesen Raum einräumt und fördert durch die Sichtbarkeit und durch gezielte Übungen die Mehrsprachigkeit“, betont Dr. Léonel Nanga-Me Abengmoni, Projektkoordinator im Auftrag des Goethe-Instituts Kamerun.

Und jetzt Wir orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Dies ist die Basis für die Anerkennung der erworbenen Sprachkompetenzen und erleichtert die Integration der DaF-Lernenden aus Subsahara-Afrika in das internationale Sprachzertifizierungssystem.



2 Schüler*innen
Autor: Ouagadougou Grenier (Burkina Faso)

NACHHALTIGKEIT UND DIVERSITÄT IM FOKUS

Inhaltlich thematisiert das Lehrwerk anhand eines Spiralcurriculums aktuelle lokale Themen der einzelnen Länder sowie globale Fragen rund um die Nachhaltigkeit. Es behandelt die 17 Sustainable Development Goals (SDG) und legt dabei einen besonderen Fokus auf Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Den Themen Diversität, Inklusion, Feminismen, Migration, Antirassismus und Empowerment wird eine besondere Bedeutung beigemessen.

Und jetzt Wir ist ein attraktives Lehrwerk, das Lust aufs Deutschlernen macht und dazu ermutigt, gemeinsam die Zukunft zu gestalten.

Grammatik lernen leicht gemacht

Die neue Grammatik aktiv

Die Übungsgrammatik richten sich an Lernende, die die deutsche Grammatik auf dem Niveau A1–B1 üben und wiederholen möchten. Die 2. aktualisierte Ausgabe wurde um unterhaltsame Animationsvideos zur Erklärung grammatischer Phänomene erweitert.



- **Neu:** mit unterhaltsamen Videos Grammatik besser verstehen
- **Ganz einfach:** Erklärvideos und Audios in der kostenlosen PagePlayer-App abspielen
- **Systematischer Aufbau im Doppelseitenprinzip:** linke Seite Erklärung, rechte Seite Übungen
- **Grammatik hören und sprechen:** Hör- und Sprechübungen zur Automatisierung wichtiger Grammatikstrukturen



Weitere Infos unter crnl.sn/grammatik-aktiv-idv oder über den QR-Code.

Cornelsen

Potenziale entfalten

Funktionen und Aufgaben des Deutschunterrichts in der Kolonialzeit

ALEXIS NGATCHA

Die Absicht dieses Beitrags ist nicht, eine umfassende Evaluation der deutschen kolonialen Bildungsarbeit in Kamerun zu leisten. Diese Aufgabe wurde bereits wahrgenommen. (Adick 1982; Nestvogel 1978) Ziel und Anliegen hier ist es, die Funktionen und Aufgaben des deutschen Sprachunterrichts während der deutschen Kolonialzeit im Hinblick auf die Transformation des „Kolonialobjekts“ zu erforschen. Hierzu liegen meines Wissens keine Arbeiten vor.

Ich werde mich in meinem Beitrag von folgendem Satz aus der deutschen Kolonialpublizistik leiten lassen: „Wer die Schule hat, hat die Jugend, und wer die Jugend hat, hat die Zukunft.“ (Stern von Afrika 1904, 104) Dass also der deutsche Sprachunterricht in der deutschen Kolonialzeit wegen seines Eingreifens ins Gesellschaftliche nicht als neutral und ideologiefrei zu sehen ist, liegt auf der Hand. Denn auch dort stand die Frage im Vordergrund, wie die für die kolonialen Interessen zu gewinnenden Jugendlichen so umzuformen seien, dass sie den Erwartungen der Kolonialmacht entsprächen. Aus der genannten Zielsetzung ergeben sich folgende Fragen, denen im vorliegenden Beitrag nachgegangen wird: Wie war die Einstellung der Kolonialisten zum „Kolonialobjekt“? Welche Schlüsselqualifikationen sollten die Jugendlichen im Sprachunterricht erwerben und welche Werte sollten ihnen dort vermittelt werden? Mittels welcher Inhalte erfolgte im Unterricht die Umformung der heranwachsenden Generation? Wie qualifiziert waren die an Schulen tätigen Lehrer?

1. DIE EINSTELLUNG DER KOLONIALISTEN ZUM „KOLONIALOBJEKT“

Was die Einstellung zum Kolonialobjekt angeht, bestanden in den Diskursen der Missionare und der Vertreter des kolonialen Apparates deutliche Unterschiede, im Umgang

damit jedoch Gemeinsamkeiten. Zu den Unterschieden schreibt H. Berger (1978), dass die Missionare in den Einheimischen kein Objekt zur Ausbeutung, keine Arbeitsmaschine und keinen willfähigen oder willenlosen Sklaven sähen, sondern einen Mitmenschen, einen Mitbruder, von Gott geschaffen. Darin steckt eine Art Bejahung des Menschen im Afrikaner, was jedoch nicht mit Ebenbürtigkeit gleichgesetzt werden kann, da es doch nur um zu bekehrende Heiden ging. Ferner kommen im Diskurs der Missionare implizit zum einen das Gefühl sehr starker Überlegenheit der Europäer, zum anderen die Einordnung der Afrikaner auf der niedrigen Stufe zu erziehender Kinder zum Ausdruck. In dieser von den Missionaren hergestellten Vater-Kind-Beziehung galten die Afrikaner als unmündige Menschen ohne eigene Verantwortung. Diesen Mängeln fügten die Missionare drei weitere hinzu: sittliche Schwäche, Mangel an Selbstüberwindung und Charakter, Neigung zu Faulheit und Verlogenheit.

Bejahten die Missionare – zumindest in ihren Verlautbarungen – den Menschen im Afrikaner, so betrachteten die Vertreter der deutschen Kolonialverwaltung die Einheimischen lediglich als Sklaven und kulturlose Menschen, deren Hauptaufgabe und Pflicht darin lag, ihren Herren dienstbar zu sein. Die Missachtung des Menschen im Afrikaner wie auch die Überheblichkeit stellten die Hauptdenkkategorie bzw. das Kardinalverhalten der Kolonialisten dar. M. Buchner (vgl. Berger 1978, 57) meint in diesem Zusammenhang, es sei in einem barbarischen Afrika fehl am Platze gewesen, von Humanität zu sprechen, weil die Afrikaner erst zur Humanität, d. h. zu Menschen, erzogen werden mussten. Eine ähnliche Auffassung vertrat Von Puttkammer, der damalige Gouverneur von Kamerun. Er sagt, der eingeborene Neger sei den Europäern als Arbeiter am wichtigsten, weil nur er in den Tropen arbeiten könne. (vgl. Berger 1978, 60) Auch für H. Schmidlin (vgl. Tonye 1991, 207) war der „Neger“ ein vollkommen unerzogenes, mit allen Fehlern behaftetes Kind. Man

müsse bei jeder Beurteilung von diesem Standpunkt ausgehen. Mitgefühl sei dem „Neger“ total fremd. Er sei, wie ein Tier, in der Wildnis aufgewachsen; die Erziehung des „Negers“ koste Zeit und Prügel, er müsse zunächst Furcht vor der Rute haben; streng, aber gerecht, so solle die Devise für die Behandlung der „Neger“ lauten.

Diese Vorverurteilung der einheimischen Bevölkerung steht in krassem Widerspruch zu den Empfehlungen P. Liebermanns, wie nach Afrika kommende Europäer sich den Afrikanern gegenüber zu verhalten hätten. Liebermanns schreibt:

Urteilt nicht auf den ersten Blick, noch nach dem, was ihr in Europa gesehen habt. Befreit euch von Europa, seinen Sitten, seinem Geiste, werdet Neger mit den Negern, um sie zu bilden, wie sie gebildet werden müssen: Bildet sie nicht nach europäischer Weise, sondern laßt ihnen das, was ihnen eigen ist. Stellt euch ihnen gegenüber wie Knechte ihren Herren, sucht ihre Bräuche und Gewohnheiten nach und nach zu vervollkommen. (Markmiller 1995, 125)

Nach Liebermanns hätten sich Europäer im Kontakt und Umgang mit Afrikanern von folgenden Gesichtspunkten leiten lassen sollen: Behutsamkeit, keine Übertragung einer Welt (Europa) auf die andere (Afrika), Anpassung an fremde Welt und Umwelt, Achtung vor der fremden Kultur und allmähliche Transformation der einheimischen Tradition. Inwieweit derartige Empfehlungen in die Konzeption der kolonialen Pädagogik Eingang fanden und inwieweit sie ignoriert wurden, kann erst nach der Untersuchung der Kardinalpunkte der kolonialen Erziehungsphilosophie beantwortet werden. Dabei wird der Schwerpunkt auf die Schlüsselqualifikationen bzw. Werte gelegt, welche die sogenannten Eingeborenen im Laufe des Erziehungsprozesses erwerben sollten.

2. DIE VERMITTLUNG VON SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN UND WERTEN

Die Kardinalkonzepte der kolonialen Erziehungsphilosophie erwachsen aus der (nicht fundierten) Vorstellung, die sich die Kolonialherren von den Kolonisierten machten. Die Kolonialverwaltung sah die Institution Schule als das Mittel, das am besten geeignet sei, um die bei den Einheimischen identifizierten Mängel zu verbessern und somit die Kolonisierten nach ihrer Idealvorstellung zu model-

lieren. Gemäß dem Motto „mit der Schule die Jugend gewinnen und damit die Zukunft“ wurden Erwachsene aus dem Prozess der Umformung ausgeschlossen, weil diese von ihren ‚heidnischen‘ Gewohnheiten nicht mehr abzubringen gewesen wären.

Im Laufe des Schulbesuchs hatten Jugendliche sich bestimmte Qualifikationen anzueignen. M. Schlunk (1914, 249) nennt sechs Schlüsselqualifikationen, die in der Schule gelehrt werden sollten: Gehorsam, Pünktlichkeit, Selbstbeherrschung, Fleiß, Beständigkeit und Ausdauer. A. Markmiller (1995, 194) identifiziert acht Werte und Verhaltensweisen, die den Heranwachsenden vermittelt werden sollten: Gehorsam, Pünktlichkeit, Leistungswille, Nächstenliebe, Sauberkeit und Ordnung, Vaterlandsliebe und Anerkennung der Macht der Deutschen.

Aus den beiden Katalogen geht hervor, dass die geistige Hebung der Einheimischen, die Erziehung für das/zum Deutschtum und die Entwicklung des Charakters sozusagen/gewissermaßen die Säulen der kolonialen Erziehungsphilosophie darstellten. Angestrebt wurde also keine wirkliche Förderung der Einheimischen, sondern eher eine Assimilation, Verherrlichung und Anerkennung der Superiorität der weißen Rasse sowie eine Infantilisierung der einheimischen Bevölkerung, insbesondere der heranwachsenden Generation. In Bezug auf die Infantilisierung und die Assimilation schreibt A. Markmiller, dass die koloniale Erziehungsphilosophie die Funktion hatte, die Mentalität der Kolonisierten derjenigen der Kolonialherren anzupassen. Die durch jene Anpassung bezweckte Deformation und Perversion dienten dazu, die Einheimischen zu domestizieren und handlungsunfähig zu machen. Denn die Kolonisierten sollten nicht handeln, sondern behandelt werden. Der einzige Wunsch, den sie hegen durften, war, ihre Herren nachzuahmen. Die einzige Forderung, die sie haben durften, war die Forderung nach Integration in das koloniale System. (Markmiller 1995, 53)¹

An dieser Stelle kann Markmillers Beschreibung einer kolonialpädagogischen Deformation und Perversion mit der These einer „Kultur des Schweigens“ von Paulo Freire in

¹ Vgl. ebd. S. 53

Verbindung gebracht werden. Denn wie Markmiller, so zeigt auch Freire (1981) auf, wie sich der Kolonialismus bzw. der Neokolonialismus des Instruments Erziehung zur Vermittlung seiner Ideologie bedient und wie er damit den Menschen seiner Menschlichkeit, d. h. seiner Freiheit, beraubt. Eine „Kultur des Schweigens“ ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kolonialherren ihre Sprache einführen und sie durchsetzen, und zwar mit dem Ziel, die Sprache der Kolonisierten herabzuwürdigen und zu tilgen. Denn mit der Sprache erlernt der Mensch nicht nur ein Vokabular, er übernimmt auch Wortbedeutungen und ideologietragende Wertungen in sein Denksystem. Somit verfestigt sich, was H. Bosse „innere Kolonisierung“ nennt (1977, 170) und was sich in einer Art Faszination für das Wirken der Europäer sowie für die Schule als Öffnung und Zugang zur europäischen Kultur manifestiert. Zur Illustration dieser Faszination zitiert Markmiller die kleine Rede, mit der ein Häuptling einem Missionar dafür dankte, dass er in seinem Dorf eine Schule errichten möchte.

Deine Worte sind schön, und mit Freude haben sie meine Ohren vernommen, und dass du gut bist und die Schwarzen liebst, das weiß ich, und ich werde tun, wie du verlangst. Ich bin alt und kenne die vergangenen und die jetzigen Tage: Die Zeit von heute gehört den Europäern (...) Wer nicht einsieht, dass die jetzigen Tage den Europäern gehören, der hat den Verstand eines Kindes: Darum sage ich, meine Kinder können zu Dir kommen und europäisch lernen. Ich halte sie nicht ab. (Markmiller 1995, 195)

Dass dieser Zugang und diese Öffnung zur europäischen Zivilisation in sich Keime der Zerstörung der traditionellen Werte enthalten sowie die Gefahr der Entfremdung und Assimilation mit sich bringen, das/dies alles scheint dem Häuptling nicht bewusst zu sein.

3. DIE UMFORMUNG DES „KOLONIALOBJEKTES“ DURCH BESTIMMTE UNTERRICHTSINHALTE

Der Frage, an welchen Inhalten die Umformung des „Kolonialobjektes“ erfolgte, lässt sich anhand der Texte nachgehen, welche die Schüler im Sprachunterricht² zu lesen bekamen und auswendig lernen mussten. Daher will ich exemplarisch Daten aus einigen damals gebräuchlichen Fibeln³ untersuchen. Es geht hier um eine qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Bortz/Döring 2002), d. h. es wird versucht, verbale Daten in den Sachtexten, Sprüchen und Erzählungen mit dem Ziel zu erheben, darin die Vorstellungen und/oder Werte zu identifizieren, die sich Jugendliche an Schulen aneignen sollten. Als Beleg werden die entsprechenden Sätze wiedergegeben, und zwar mit dem Titel der Fibel in verkürzter Form und der Seitenangabe.

Gehorsam: „Ein gutes Kind gehorcht geschwind.“ – „Dem Kind, das seine Eltern ehrt, wird Glück und Heil von Gott beschert.“ (Waßmann o. J., 5)

Dankbarkeit: „Danken kostet nichts und gefällt Gott und den Menschen.“ – „Sei die Gabe noch so klein, dankbar musst du immer sein.“ (Waßmann o. J., 5)

Verherrlichung/Anerkennung der Superiorität der Deutschen: „Nächst Gott verdanken die Kameruner diese Wohltaten den Deutschen: Daher lieben die Kameruner das deutsche Volk, und Deutschland ist ihnen wie ein zweites Vaterland geworden.“ (Waßmann o. J.: 13)

² Am 25. April 1910 verabschiedete die Gouvernementsregierung eine Schulordnung, die den Gebrauch allein der deutschen Sprache als Unterrichtssprache durchsetzte und die Verwendung einheimischer sowie anderer europäischer Sprachen verbot. Diese Schulordnung galt per se für die Regierungsschulen. Missionsschulen, die der neuen Regelung folgten, bekamen vom Staat eine finanzielle Zuwendung: Der Gedanke, der dahinterstand, war die Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur. Für den deutschen Sprachunterricht sah der Lehrplan in den Kursen 1-5 Lesen und Schreiben mit unterschiedlicher Gewichtung und Stundenanzahl vor.

³ Die Korpora entnehme ich folgenden Lehrbüchern: 1. Waßmann, P. J.: *Sammlung Kameruner Lesestücke zum Gebrauch für deutsche Schulen in Kamerun*. Limburg an der Lahn: Verlag der Kongregation der Pallotiner o. J. 2. Skolaster, P. H.: *Kalala Nzaman: Handbuch der deutschen Sprache für die Schulen in Kamerun*. Verlag der Limburg an der Lahn: Kongregation der Pallotiner 1910. 3. *Das zweite Schuljahr der zweisprachigen Volksschule: Heft II (Schülerheft)*: Verlag der Limburg an der Lahn: Kongregation der Pallotiner o. J. 4. Nekes, Hermann: *Fibel für die Schulen in Jaunde (Kamerun)*. Verlag der Limburg an der Lahn: Kongregation der Pallotiner 1910.

Arbeitsethos und Fleiß: „Junger Müßiggänger, alter Bettler.“ – „Fleiß bringt Brot, Faulheit Not.“ (Waßmann o. J., 3) – „Ihr müsst schneller arbeiten, ihr seid faul.“ (Skolaster 1910, 125)

Ordnung: „Ordnung ist die halbe Arbeit; lerne Ordnung, liebe sie, sie erspart dir Zeit und Müh.“ (Waßmann o. J., 3) Ehrlichkeit: „Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht.“ – „Redliche Hand geht durch das ganze Land.“ (Waßmann o. J. 6) – „Wenn dein Gewissen rein wäre, würdest du meine Frage beantworten.“ (Skolaster 1910, 115)

Nächstenliebe: „Nimm alles, was ich habe, es sei deins.“ (Skolaster 1910, 112)

Liebe zum Vaterland: „Wir werden bald ernsthaft mit dem Feinde zu tun haben; aber ich fürchte mich nicht. Sollte mir ein Unglück geschehen, so gräme dich nicht; es ist ehrenvoll, für das Vaterland zu sterben.“ (Skolaster 1910, 118)

Sauberkeit: „Ihr sollt jeden Morgen Hände und Gesicht waschen, bevor ihr in die Schule kommt.“ (Skolaster 1910, 123) – „Die Strümpfe sind nicht rein, wasche sie noch einmal.“ (Skolaster 1910, 125)

Pünktlichkeit: „Wenn du nicht pünktlicher zur Arbeit kommst, muss ich dir vom Lohn abziehen.“ (Skolaster 1910, 123)

Strafe bei schlechtem Verhalten: „Wem bringt der Schüler den Stock? Der Lehrer schlägt, weil der Schüler faul gewesen ist.“ (Das zweite Schuljahr o. J. 13)

Die qualitative Inhaltsanalyse ergibt Folgendes: Im Sprachunterricht ging es darum, die Verhaltensweisen, die aus den Afrikanern „Barbaren“ machten, auszumerzen und ihnen Werte zu vermitteln, die sie deutschen Erziehungsidealen annäherten. Dazu wurden den Afrikanern in zusammenhanglosen Sätzen oder Texten ihre Mängel vor Augen geführt. Es besteht ein auffallendes Verhältnis zwischen den negativen Eigenschaften, die den Einheimischen zugeschrieben werden, und den Werten der Kolonialmacht, die ihnen in Sprüchen, Texten etc. vermittelt werden und zu internalisieren sind.

4. DIE QUALIFIKATION DER AN SCHULEN TÄTIGEN LEHRER

In der Kolonialliteratur finden sich keine Hinweise auf die Existenz einer Ausbildungsstätte ausschließlich für die didaktisch-methodische Ausbildung von Sprachlehrern vor deren Einsatz in den Kolonien. Es gab jedoch in Witzhausen an der Werra die Deutsche Kolonialschule, deren Ausbildungsinhalte auf die praktische und theoretische Vorbereitung für überseeische und heimische Land- und Forstwirtschaft, Gemüse- und Obstgärtner, Obstanbau, Gewächshäuser, Weinberge, Handwerksbetriebe (Schmied, Schreiner, Maurer, Sattler) zugeschnitten waren. Folgende Bedingungen sollten die Bewerber erfüllen: Gesundheit, körperliche Leistungsfähigkeit, Reife für die Obersekunda. Junge Leute, die direkt von der Schule kamen, wurden als Praktikanten aufgenommen. Ihre Ausbildung dauerte zwei Semester; ansonsten erstreckte sich die Ausbildung über vier Semester, pädagogische Fragen spielten dabei keine Rolle. So wurden Beamte, Kaufleute und Landwirte von heute auf morgen zu Lehrern umfunktioniert.

Auch über die Missionare, die nahezu sämtliche Erziehungsaufgaben in Kamerun wahrnahmen, indem sie Schulen errichteten und dort selber unterrichteten, liegen kaum Daten hinsichtlich ihrer Vorbildung im pädagogisch-methodisch-didaktischen Bereich vor. Bis auf die Bereiche Handwerk, Landwirtschaft und Theologie kamen die Kolonialbeamten sowie die Patres und die Schwestern völlig unvorbereitet im Kolonialland Kamerun an. Bezüglich des Standes der wissenschaftlichen Ausbildung der Entsandten in Philosophie und ihrer Grundkenntnisse in den Naturwissenschaften wies J. Pietsch auf alarmierende Mängel hin:

Man glaubt, um in den Heidenländern wirken zu können, sei wenig Studium erforderlich, und nicht selten wird an die Leute der Missionsanstalten die Zumutung gestellt, den Jüngling, der auf dem Gymnasium nicht mehr mitkommen kann und zur akademischen Laufbahn in der Welt nicht die nötigen Fähigkeiten besitzt, zum Missionar heranzubilden. (Markmiller 1995, 193)

Dass die erforderliche logistische Absicherung bei den Entsandten nicht vorhanden war, um effizient ihrer Aufgabe nachzugehen, hebt Groths in einer Untersuchung hervor, aus der Markmiller zitiert:

Ethik und Moral der Missionare, die sie in den Schulen lehrten, lag (sic!) einige Jahre hinter der neuesten Entwicklung zurück und entsprang zudem der Ethik des einfachen Bürgertums: Dies lag daran, dass sich die Missionare vor allem aus diesen Schichten rekrutierten und notwendigerweise nicht Menschen waren, die das tiefste Verständnis ihrer eigenen kulturellen Werte hatten. Schließlich waren sie oft nicht gebildet in den philosophischen Grundlagen der Kultur, die sie repräsentieren. (Markmiller 1995, 192)

Den vorausgegangenen Ausführungen ist zu entnehmen, dass den Entsandten nicht nur die philosophischen Grundlagen ihrer eigenen Kultur fehlten, sondern auch und vor allem die erforderlichen pädagogischen Fertigkeiten, mit deren Hilfe sie die Jugendlichen hätten gewinnen können. Dies führte dazu, dass sie Schwierigkeiten damit hatten, Kontakte zu den Einheimischen herzustellen. Das Problem lösten die Missionare dadurch, dass sie die Einheimischen durch geringfügige Prämien motivierten: Die Kinder bekamen eine Prise Salz als Belohnung, wenn sie eine Katechismusfrage gut beantworteten. Wer das das Vaterunser „Gegrüßet seist Du, Maria“ und den „Akt der Reue“ hersagen konnte, bekam ein Stück gebrauchten Stoffes, meistens Überreste der alten Kleider der Patres. Schaffte ein Erwachsener das Kreuzzeichen, erhielt er ein Blatt Tabak. Reichte jedoch diese Art der Motivation nicht aus, um die Jugendlichen für das Lernen zu gewinnen, wurde auf die Prügelstrafe zurückgegriffen: So berichtet der Afrikaner Ndabaningi Sithole – später wurde auch er Lehrer – aus seiner Schulzeit:

Wir hatten einen sehr strengen Lehrer, der mit dem Stock nicht sparte, wir hatten ihn nötig (...) Unser Lehrerstock war ein Zauberstock: Er brachte genau das zustande, was jener wollte. Trotz der Schläge hatten wir die Schule gern: Lernen und Verhauen wurden für uns untrennbar. Wir erkannten alle an, dass es ohne Schläge kein Lernen gab. Prügel gehörte zum Tagesablauf. (Markmiller 1995, 187)

Schenkt man Sithole Glauben, so ist man versucht anzunehmen, es hätten alle Schüler diese „Kultur der Gewalt“ widerstandslos über sich ergehen lassen. Dem war aber nicht so. Groths zufolge soll es in den Internaten und Schulen immer wieder Revolten gegen die institutionalisierte Prügelstrafe gegeben haben. Jugendliche seien sogar fortgelaufen und hätten sich in anderen Schulen gemeldet.

Um das erklärte Ziel der Gewinnung der Jugend mittels der Schule zu erreichen, waren die Kolonialbeamten auf die Unterstützung Einheimischer angewiesen. Ich beziehe

mich erneut auf die in diesem Beitrag mehrfach zitierte Untersuchung von H. Berger (1978), weil er auf die Frage der Ausbildung einheimischer Lehrkräfte eingeht und wertvolle Hinweise zur Auswahl der Auszubildenden und der Ausbildungsinhalte liefert. So erfährt man z.B., dass die Missionare in Einsiedeln am Kamerunberg 1907 ein Lehrer- bzw. Katechetenseminar errichteten, und zwar mit dem Ziel, dort einheimische Lehrkräfte zur Entlastung der Entsandten heranzubilden. In den engeren Kreis kamen die „besten“ Absolventen der Stationsschulen, die in einem Internat drei Jahre lang auf den Lehrerberuf – vorwiegend in den Dorfschulen – vorbereitet wurden. Die Ausbildung erfolgte in den Fächern Lesen, Schreiben, Rechnen, Erdkunde, Geschichte, Naturkunde, Pädagogik und Kirchengeschichte. Ergänzt wurde diese theoretische Ausbildung durch ein Praktikum in einer Übungsschule. Da die angehenden Lehrer verschiedenen Ethnien angehörten, galt dort Deutsch als Umgangssprache und Unterrichtssprache. (vgl. Berger 1978, 230)

Einer früheren Untersuchung von R. Kaeselitz (1965) ist zu entnehmen, dass in den Dorfschulen Katechisten oder Hilfskatechisten unterrichteten, die selbst kaum lesen und schreiben konnten. Ihnen hatten die Missionare in zwei oder drei Jahren lediglich die Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen beigebracht. Von Unterrichtsmaterialien konnte gar nicht die Rede sein: Als Tafel diente ein Palmenblatt, auf das mit einem eisernen Griffel die ersten Buchstaben eingeritzt wurden. Manchmal fungierte die Erde als Tafel und der Finger als Griffel. (Kaeselitz 1965, 116)

Vor dem Hintergrund der vorausgegangenen Ausführungen kristallisieren sich folgende Punkte heraus:

Man muss sich zum einen ernsthaft fragen, ob die Einheimischen bei der intensiven Konfrontation mit den ihnen zugeschriebenen negativen Eigenschaften wie Faulheit, Verlogenheit, Mangel an Charakter etc. nicht dazu neigten, sich diese zu eigen zu machen, weil bei ihnen das Gefühl aufkommen konnte, dass sie tatsächlich die Mängel verkörperten und tatsächlich so seien, wie sie von den Europäern wahrgenommen wurden. Diese Vermutung ist umso plausibler, als die Jugendlichen mit keinem einzi-

gen Text konfrontiert wurden, der den Afrikaner positiv dargestellt hätte.

Die Kultur der Subordination und Gehorsamspflicht, wie sie in den Lesetexten immer wieder betont wird, macht zum anderen die Entwicklung eines kritischen und autonomen Denkens zunichte: Subordination begünstigt die Neigung zu Konformismus und kann zur Resignation führen.

Noch gravierender ist aus meiner Sicht die Kluft zwischen den erklärten Zielen der Vertreter der Kolonialverwaltung und der Missionare, den Afrikaner geistig zu heben, und ihrer Umsetzung in die Praxis. Eine Reihe von Belegen erhärtet diese These. D. Westermann bringt eines der Defizite des kolonialen Erziehungssystems folgendermaßen auf den Punkt: Dieses System habe es nicht geschafft, den Eingeborenen die Mittel und Wege für eine bessere Ausnutzung ihrer Kräfte zu geben, weil sie in erster Linie Wissen vermittelt bekommen hätten, wie es das Leben der Bauern und Handwerker erfordere. (Westermann 1924, 34) Und nach Markmiller hielt es der Missionsinspektor M. Schlunk für richtig, dass die Erziehung und Bildung auf ein Minimum reduziert werde, weil der auf buchmäßiges Lernen und auf intellektuelle Bildung ausgerichtete europäische Schulbuchunterricht für die Eingeborenen ungeeignet sei. (Markmiller 1995, 130) Vor diesem Hintergrund ist Markmiller Glauben zu schenken, wenn er die These vertritt, dass die Kolonialmächte fähig gewesen seien, ein Erziehungswesen aufzubauen, das den Erfordernissen der afrikanischen Gesellschaft entsprochen hätte, dass sie dies jedoch nicht gewollt hätten.

Ferner darf nicht übersehen werden, dass die Entscheidung der deutschen Kolonialregierung für Deutsch als Umgangs- und Unterrichtssprache auf scharfe Kritik bei Deutschen stieß. Stellvertretend für diese Position seien die Bedenken zitiert, die von einem gewissen C. Mirbt überliefert sind:

Die allgemeine Kenntnis der deutschen Sprache wird die Distanz zwischen den Eingeborenen und der weißen Bevölkerung in einer vielleicht nicht heilsamen Weise und den Nimbus der Überlegenheit des Europäers beseitigen helfen, der für die Behauptung der Herrschaft durch eine kleine Minderheit nicht ohne Bedeutung ist. Auch ist es nicht zu vermeiden, dass die sich verbreitende Kenntnis des Deutschen zugleich das Medium sein wird, mancherlei Dinge den Afrikanern bekannt

zu machen, die ihnen vom kolonialen Standpunkt aus beurteilt, besser verborgen blieben. (Markmiller 1995, 191f.)

Ein weiteres Indiz dafür, dass die Kolonialmacht eine höhere Bildung für die Afrikaner nicht wollte, ist die unzulängliche Qualifikation der Lehrer, denen es oblag, die Afrikaner „aus der Finsternis“ zu holen. Die Folge war: Mit der Einführung der Schule und vor allem mit der Entscheidung, die deutsche Sprache zu verbreiten, wurden Hoffnungen und Wissensdurst geweckt, die dann zerstört bzw. nicht gestillt wurden. Die erworbene Bildung beurteilte einer der Absolventen so:

Was wir wussten, war keine Bildung; Bildung war, was wir nicht wussten: Wenn es nach uns gegangen wäre, wir hätten einstimmig nur Klassenarbeit und keine Außenarbeit gewählt. Wir wollten das Buch lernen, bis es in unserem Kopf blieb, und Deutsch sprechen lernen, bis wir es durch die Nase sprechen konnten. (Markmiller 1995, 195)

Deutsch sprechen zu lernen, bis es durch die Nase gesprochen werden konnte, wie die von den Afrikanern gehegte Hoffnung war, stand für die Kolonialmacht nicht auf der Tagesordnung. Denn, wenn man das von ihr erstellte Curriculum betrachtet, so fällt auf, dass die Herausbildung der Fertigkeit Sprechen nicht vorgesehen war. Hinzu kommt, dass im Anschluss an Lesetexte keine Fragen gestellt werden, obwohl Fragen Denkanstöße sind, welche die epistemische Neugierde der Schüler unterstützen und Wissen generieren können. Die Schüler lernen im Unterricht nicht, Fragen zu stellen, damit sie die kolonialen Missstände nicht in Frage zu stellen lernen.

Abschließend sei gesagt, dass das erklärte Ziel einer geistigen, kognitiven und affektiven Hebung der Afrikaner auch durch den Sprachunterricht sich im Lichte der praktischen Durchführung als eine Strategie der Gehirnwäsche, der Infantilisierung und der Assimilation entpuppt, also insgesamt gesehen als Verschwörung gegen die afrikanische Bevölkerung.

Insbesondere künftigen afrikanischen Führungskräften wurden Werte und Verhaltensweisen vermittelt, die aus ihnen Hybriden machten. Ihnen waren und sind weder eine innere Revolte, die zur Dekolonisierung des eigenen Denkens führen könnte, noch das Streben nach einer intellektuellen Befreiung oder nach einer kulturellen Disidenz anzumerken. Es wäre nicht falsch zu sagen, dass

im kolonialen Bildungssystem die Weichen für eine Perpetuierung von Abhängigkeit in der postkolonialen Ära gestellt wurden. Unterricht war nichts anderes als ein *dou-ble-bind*, eine Falle.

LITERATUR

- Adick, Christel u. a. (1982): *Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation*. Hamburg: Institut für Afrikakunde.
- Berger, Heinrich (1978): *Mission und Kolonialpolitik: Die katholische Mission in Kamerun während der deutschen Kolonialzeit*. Immensee: Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bosse, Hans (1977): „Die ‚weiße Schule‘ macht die Afrikaner krank“. In: *Materialien zur politischen Bildung*, 4/1977, 54–59.
- Freire, Paulo (1981): *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kaeselitz, Rudi (1965): *Untersuchung über die Rolle der christlichen Missionen in Kamerun während der deutschen Kolonialherrschaft (1884–1914)*. Dissertation an der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Markmiller, Anton (1995): *Die Erziehung des Negers zur Arbeit. Wie die koloniale Pädagogik afrikanische Gesellschaften in die Abhängigkeit führte*. Berlin: Reimer.
- Nekes, Hermann (1910): *Fibel für die Schule in Jaunde (Kamerun)*. Limburg an der Lahn: Verlag der Kongregation der Pallotiner.
- Nestvogel, Renate (1978): *Die Rolle der schulischen und außerschulischen Bildung im gesamtgesellschaftlichen Kontext eines Entwicklungslandes, dargestellt am Beispiel Kameruns*. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft.
- N. N. (o. J.): *Das zweite Schuljahr der zweisprachigen Volksschule, Heft II (Schülerheft)*. Limburg an der Lahn: Verlag der Kongregation der Pallotiner.

Schlunk, Martin (1914): *Die Schulen für Eingeborene in den deutschen Schutzgebieten am 1. Juni 1911 auf Grund einer statistischen Erhebung der Zentralstelle des Hamburgischen Kolonialinstituts*. Hamburg: Friederichsen. (Nachdruck bei Berlin: de Gruyter)

Skolaster, Hermann (1910): *Kalala Ndzaman: Handbuch der deutschen Sprache für die Schulen in Kamerun*. Limburg an der Lahn: Verlag der Kongregation der Pallotiner.

Stern von Afrika 11/1904.

Tonye, Simon Pierre: *Nos pères dans la foi. Les Pallotins, premiers missionnaires catholiques du Cameroun 1890–1916. Essai d'analyse de l'œuvre missionnaire pallotine au Cameroun*. Strassburg, Dissertation 1991.

Waßmann, P. J. (o. J.): *Sammlung Kameruner Lesestücke zum Gebrauch für deutsche Schulen in Kamerun*. Limburg an der Lahn: Verlag der Kongregation der Pallotiner.

Westermann, Diedrich (1924): „Mission und Schule“. In: *Koloniale Reichsarbeitsgemeinschaft, Hg.: 40 Jahre deutsche koloniale Arbeit. Gedenkschrift zum 24. April 1924*. Berlin, 24–45.

ÜBER DEN AUTOR:

Alexis Ngatcha ist Professor für Sprachlehrforschung/Didaktik Deutsch als Fremdsprache an der Université de Yaoundé I/Ecole Normale Supérieure Yaoundé/Kamerun. Er hat Lehraufträge am Goethe-Institut Kamerun, ist Mitautor des Regionallehrwerks „Ihr und Wir Plus“ und Präsident des Kameruner Deutschlehrerverbands. angatcha2002@yahoo.fr



Die Schülerinnen der Alliance Girls High School bei der Nutzung der neuen VR-Headsets auf der Feier des 60. Jubiläums im Goethe-Institut Nairobi.
Fotograph: Humphrey Gateri

Die Masai Mara im Klassenzimmer – mit Virtual Reality (VR) neue Welten in Ostafrika erkunden

CLAUDIA SCHILLING

SÜDLICHES UND ÖSTLICHES AFRIKA – MIT INNOVATION GEGEN DIE DIGITAL DIVIDE¹

Deutsche Jugendliche, die einfach so in einem südafrikanischen Township auftauchen und diese – in einem VR-

Game-Jam² – gemeinsam mit Jugendlichen aus Johannesburg besuchen: Ist das problemlos möglich? Jugendliche aus Johannesburg Townships bauen ihre Wohngegend im VR-Chat nach und bringen sie gleichzeitig deutschen

² Ein **Game-Jam** ist ein Zusammentreffen von Spieleentwickler*innen, um gemeinsam innerhalb einer kurzen Zeitspanne ein Spiel zu entwickeln. Dabei arbeiten Personen mit verschiedenen Kenntnissen zusammen. Das umfasst unter anderem Softwareentwickler*innen, Game Designer*innen, 2D- und 3D-Künstler*innen, Audio-Designer*innen oder Musiker*innen, oft aber auch Menschen mit anderen beruflichen Hintergründen und Amateur*innen (Quelle: Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Game_Jam, Zugriff am 05.05.2023)

¹ Der Begriff **digitale Kluft** (englisch *digital gap*), auch **digitale Spaltung** (englisch *digital divide*), beschreibt Unterschiede im Zugang zu und in der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie, insbesondere dem Internet, zwischen Volkswirtschaften bzw. verschiedenen Bevölkerungsgruppen aufgrund technischer und sozioökonomischer Faktoren. (Quelle: Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Digitale_Kluft, Zugriff am 05.05.2023)



Eine Besucherin bei den Feierlichkeiten des 60. Jubiläums des Goethe-Instituts Nairobi.
Fotograph: Humphrey Gateri



Die Einführung in die Nutzung der VR-Headsets mit einem Mitarbeiter des Goethe-Instituts Nairobi und den Schülerinnen des Starehe Girls Centre am Wochenende des 60. Jubiläums des Goethe-Instituts.
Fotograph: Humphrey Gateri

Jugendlichen nahe, die sich im selben VR-Game-Jam tummeln.

Im Gegensatz zu diesem Beispiel kommt der afrikanische Kontinent in Diskussionen über technologische Innovationen jedoch immer noch nur selten vor oder gilt oft als von der durch die Pandemie enorm beschleunigten digitalen Revolution größtenteils abgehängt.

Sicherlich sind (weltweit) viele dieser technischen Errungenschaften, wie z.B. Virtual Reality³, mit sehr teuren Hochleistungsgeräten verbunden, was eine (finanzielle) Barriere für viele öffentliche Schulen im südlichen und östlichen Afrika, aber auch in Deutschland darstellt. Trotz dieser Herausforderungen entsteht gleichzeitig eine Vielzahl von Tech-Start-ups in verschiedenen Ländern Afrikas, die alle zum Ziel haben, die Zugangsbarrieren für junge Menschen herabzusetzen und Technik dazu zu nutzen, Jugendlichen einen Raum für kreative Schaffensprozesse sowie eine neue, vielleicht revolutionäre Form des Lernens im Klassenzimmer zu bieten. Auch in Deutsch-

³ Als **virtuelle Realität**, kurz **VR**, wird die Darstellung und gleichzeitige Wahrnehmung einer scheinbaren Wirklichkeit und ihrer physikalischen Eigenschaften in einer in Echtzeit computergenerierten, interaktiven virtuellen Umgebung bezeichnet. Eine Vermischung der virtuellen Realität und der physischen Realität wird **gemischte Realität** (englisch *Mixed Reality*, auch *Augmented Reality*) genannt. (Quelle: Wikipedia: https://de.wikipedia.org/wiki/Virtuelle_Realit%C3%A4t, Zugriff am 05.05.2023)

land ist VR bisher noch wenig in der Schule angekommen und es werden derzeit die ersten Versuche mit dem Einsatz von VR im Fremdsprachenunterricht gestartet.

Bereits vor der Pandemie, doch sicherlich durch die Einschränkungen der Lockdowns verstärkt, entstanden in Ostafrika viele Start-ups, die mittels Virtual Reality versuchten, die entstandenen Lücken zu schließen bzw. neue Felder aufzutun. Es entstanden viele Unternehmen, die VR nutzen, um über bedrohte Tierarten wie z. B. die Berggorillas in Ruanda⁴ etc. zu informieren. Diese Unternehmen bieten VR-Safaris, also Reisen in ostafrikanische Naturparks an, die v. a. während der Pandemie zunehmend nachgefragt wurden. So konnten und können Menschen nun von allen Orten der Welt z.B. eine VR-Erkundung des Nairobi-Nationalparks vornehmen.

Neben vielen Tourismusanbieter*innen und Immobilienmakler*innen, die VR nutzen, um für Lodges, Hotels oder den Kauf einer Wohnung zu werben, gibt es zunehmend mehr Unternehmen, die mit VR neue Lerntechnologien in die Schulen bringen möchten.

⁴ Vgl. Simone Schindwein: Virtuelles Afrika. Digitale Gorillaprojekte in Ruanda. In: taz online, 30.5.2020. URL: <https://taz.de/Digitale-Gorillaprojekte-in-Ruanda/!5686876/> [Zugriff: 05.05.2023].

Seit einigen Jahren erarbeitet eine Reihe von Start-ups in Kenia, Südafrika oder Nigeria Unterrichtsinhalte in Form von 360-Grad-Filmen oder animierten Inhalten für die Klassenzimmer. So sollen Schüler*innen z.B. Experimente in virtuellen Labors durchführen oder der Masai Mara im Geografieunterricht einen virtuellen Besuch abstatten können. Auch in der beruflichen Bildung gibt es Initiativen, die VR dafür nutzen möchten, Berufsausbildungsinhalte mittels VR darzustellen und somit einer breiten Gruppe von Auszubildenden zugänglich zu machen.

VR ALS NEUES MEDIUM IM KLASSENZIMMER

Wie in Süd- und Ostafrika ist VR auch in Deutschland noch längst nicht in den Schulen oder gar im Fremdsprachenunterricht angekommen. Viele Lehrkräfte nutzen Quizztools wie z.B. kahoot oder Sprachlernapps im Unterricht. Jedoch sind nach Andrea Kienle et. al. (2021) „Sprachlernanwendungen mit 360-Grad- und Virtual Reality-Technologie wenig bis kaum genutzte Lehrlernräume. Diese Räume bieten jedoch große Potenziale für die Förderung sprachbezogener Kompetenzen und die inter- und transkulturelle Bildung sowie zur Umsetzung didaktisch-pädagogischer Prinzipien, etwa Handlungsorientierung und Individualisierung“⁵.

Daran anknüpfend verweisen Advokat*innen von VR in Schule und Lehre darauf, dass die Lernerfahrung aufgrund des „immersiven“ Charakters intensiver wirken und dadurch auch länger im Gedächtnis bleiben könne. In Bezug auf das Sprachenlernen bietet VR noch viel mehr interaktive Möglichkeiten, mit einer Fremdsprache in Kontakt zu kommen, sie auszuprobieren und mit ihr zu spielen. Die Lernenden betreten eine virtuelle Welt und können diese selbstgesteuert und dem eigenen Interesse folgend erkunden und dabei spielerisch die Fremdsprache erlernen. Somit wird der traditionell stark durch ein Lehr-

buch gesteuerte lineare Lernverlauf aufgebrochen. Schüler*innen haben nun in einer immersiven Umgebung noch mehr die Möglichkeit, an einem spezifischen Thema zu arbeiten, das für sie gerade sehr relevant ist.

Weiter bietet die Arbeit mit 360-Grad-Filmen im DaF-Unterricht, wie oben zitiert, ganz neue Möglichkeiten im Bereich des transkulturellen Lernens. Bei der Arbeit mit zweidimensionalen Medien wird der*die Schüler*in sehr stark von der bildaufnehmenden Person in eine bestimmte Perspektive geleitet. Bei 360-Grad-Filmen macht sich die*der Betrachter*in einen eigenständigeren Eindruck, indem sie*er selbst die ganze Umgebung erkunden kann. So könnte die Verwendung von 360-Grad-Filmen auch dazu dienen, stereotype, weit verbreitete, aber sehr eingeschränkte Sichtweisen von z.B. einem Land (wie Kenia oder Deutschland) aufzubrechen.

Projekte des Goethe-Instituts Nairobi in Ostafrika

Das Goethe-Institut Nairobi nimmt diesen Trend auf und versucht gemeinsam mit lokalen Partner*innen Zugangsbarrieren für ostafrikanische Schüler*innen für neue technologische Formen des Lernens abzubauen. Dabei wurden bisher drei verschiedene Ansätze gewählt. Zum einen soll im Bereich Berufsorientierung mit VR ein Einblick in verschiedene Ausbildungsberufe in Deutschland gegeben werden. Zum anderen werden Schüler*innen mittels „360 Grad Storytelling“-Workshops mit der Technologie vertraut gemacht und dazu eingeladen, 360-Grad-Geschichten aus ihrem Alltag oder über ihre Schule zu erzählen. Weiter sollen mit anderen Partner*innen künftig VR-Inhalte, sogenannter „Content“, erarbeitet werden, bei denen die Deutschlernenden ihre Schule in 360-Grad-Filmen und auf Deutsch, Englisch und Kiswaheli beschreiben.

VR- BERUFSORIENTIERUNG

Während der Pandemie haben alle Goethe-Institute auf dem afrikanischen Kontinent VR-Brillen mit Lizenzen für Berufsorientierungsfilm angekauft. Dabei handelt es sich um 360-Grad-Videos, die einen Tag im Leben eines*einer Auszubildenden in Deutschland porträtieren. Die Lizenzen decken derzeit über 100 Berufssparten ab. Die Filme sind auf Deutsch mit eigens für die Goethe-In-

5 Andrea Kienle et al. (Hg.): Die 19. Fachtagung Bildungstechnologien (DELFI), Lecture Notes in Informatics (LNI), Gesellschaft für Informatik, Bonn 2021, 85. 360-Grad- und Virtual Reality-Anwendungen im Fremdsprachenunterricht. Praxiserfahrungen aus einem multimodalen Masterseminar im hybriden Lehrformat (Fremdsprachendidaktik Französisch/Spanisch).

stitute auf dem afrikanischen Kontinent angefertigten Untertiteln auf Englisch und Französisch. Dazu kommt noch ein interaktives 360-Grad-Bewerbungstraining, bei dem die Schüler*innen ein Bewerbungsgespräch schrittweise durchführen können, indem ihnen Fragen gestellt werden und sie verschiedene Antworten auswählen können.

Die VR-Brillen kommen nun auf dem ganzen afrikanischen Kontinent vielfältig zum Einsatz: Z.B. führt das Goethe-Institut Nairobi gemeinsam mit der deutschen Außenhandelskammer (AHK) Berufsorientierungswshops durch, bei denen die Schüler*innen über die duale Ausbildung in Deutschland und Kenia informiert werden. Anhand der VR-Brillen können sie sich einen Einblick in verschiedene Ausbildungsberufe verschaffen.

Weiter richten die Goethe-Institute Berufsinformationsecken in ihren Bibliotheken ein. Dort sind die VR-Brillen zum Ausprobieren ausgestellt. In Kombination mit vielen Informationsmaterialien können sich Ostafrikaner*innen über Berufsmöglichkeiten vor Ort oder in Deutschland informieren.

Auf Karrieremessen oder Informationsveranstaltungen im Bereich der Fachkräftemigration werden die VR-Brillen eingesetzt, um einen plastischeren Einblick in das Leben eines*einer Auszubildenden in Deutschland zu geben. Dies soll zum einen dazu dienen, Deutsch im beruflichen Kontext zu vermitteln, und zum anderen dazu, Ostafrikaner*innen auf einen Berufsstart in Deutschland vorzubereiten.

VR-STORYTELLINGWORKSHOPS

In Zusammenarbeit mit dem VR-Unternehmen Black Rhino VR⁶ führte das Goethe-Institut in Nairobi erstmals zwei „360 Grad Storytelling“-Workshops an kenianischen Gymnasien durch.

Diese Workshops hatten das Ziel, zum einen wieder die Zugangsbarrieren für die Schüler*innen für diese Art von Technologie weiter herabzusetzen – eine „Demystification“ der Technologie, wie Black Rhino VR es nennt. Zum

anderen wurden den Lehrer*innen und Schüler*innen 360-Grad-Filme und VR als Lern- und Kreativitätsmedien vorgestellt.

In den Workshops lernten die Schüler*innen sehr viel über die Theorie von VR, AR und 360-Grad-Videos. Dabei ging es z.B. um räumliches Audio, Stitching oder darum, eine Geschichte in 360 Grad zu erzählen – das sogenannte Storyboarding. Außerdem probierten sie natürlich die Headsets aus und hatten erstmals die Möglichkeit, in eine immersive Lernerfahrung einzutauchen. „It shows you more about the reality and you can learn more about other places. That makes your mind big.“ beschreibt Brenda Kawira (16 Jahre) von der PASCH-Schule Kaaga Girls High School das Workshopserlebnis für sich.

Weiter erstellten die Schüler*innen unter Anleitung der Moderator*innen von Black Rhino VR ein immersives Miniprojekt. Als Thema wählten sie die Erstellung eines Porträts ihrer Schule. Dazu filmten sie verschiedene Bereiche der Schule mit mehreren Kameras aus unterschiedlichen Winkeln. Im Anschluss schnitten sie die jeweiligen Elemente zusammen, um einen größeren Teil der Schule in 360 Grad abbilden zu können. Auf diese Art und Weise entstanden die ersten 360-Grad-Minischulporträts in Ostafrika.

Die Schüler*innen waren von den Möglichkeiten, die VR-Headsets für das Lernen und die Entfaltung ihrer Kreativität bieten, sehr begeistert. So sagte Valentine Adhiambo Juma (16 Jahre) von der Alliance Girls High School in Nairobi: „I found it extremely fun playing games, fascinating, educational and even motivational as you revealed to me that I am capable of doing much more, as long as I set my mind to it.“

Es sollen nun noch weitere Schulporträts in 360 Grad von ostafrikanischen Schüler*innen erstellt werden. Für den Unterricht bieten 360-Grad-Filme auch die Möglichkeit, mit Schüler*innen verschiedener Schulen gemeinsam an einem Film zu arbeiten und diesen z.B. mit deutschen Untertiteln zu versehen, oder Begriffe auf Deutsch, Englisch und Kiswaheli in den Film einzubauen.

6 Vgl. <https://www.blackrhinovr.com/home/> [Zugriff: 05.05.2023].



Momente der erstmaligen Nutzung der VR-Headsets im Goethe-Institut Nairobi.
Fotograph: Humphrey Gateri



Die Schüler der Highway Secondary School erkunden die neuen VR-Headsets gemeinsam mit einem Mitarbeiter des Goethe-Institut Nairobi.
Fotograph: Humphrey Gateri

Perspektivisch strebt das Goethe-Institut Nairobi an, einen 360-Grad-Austausch zwischen Schulen in Kenia und Schulen in Deutschland anzustoßen, bei dem die Schüler*innen mehr über die jeweiligen Lebensrealitäten erfahren und das umfassendere Medium der Filme gleichzeitig dazu zu nutzen, stereotype Vorstellungen vom jeweils anderen Land abzubauen.

MIT VR NEUE WELTEN ERKUNDEN

Wie viele Tech-Unternehmen im südlichen und östlichen Afrika stellt auch das Start-up Ukwenza VR⁷ aus Nairobi fest, dass es in Kenia viele Schüler*innen gibt, die nicht die finanziellen Ressourcen haben, um die herausragenden Sehenswürdigkeiten im eigenen Land zu besuchen. Viele Schüler*innen haben noch nie die kenianische Küste bereist, die weltbekannte Maisai Mara besucht oder den Victoria-See gesehen. Ukwenza VR hat es sich zum Ziel gemacht, Kenias Kultur- und Naturgüter in 360-Grad-VR-Filmen für den Unterricht aufzubereiten.

Durch den Einsatz von VR-Brillen kommen diese Landschaften direkt in die Klassenzimmer, die Schüler*innen haben so die Möglichkeit, emotional stärker in die Lernmaterie einzusteigen und ein besseres Verständnis für die Natur- und Kulturgüter ihres Landes zu entwickeln, wel-

ches aufgrund der immersiven Erfahrung tiefgreifender und eindrücklicher ist.

Dieser Ansatz passt sehr gut zu den Curriculums-Reformen (CBC – Competency Based Curriculum), die in den letzten Jahren in allen ostafrikanischen Ländern stattgefunden haben. Bei den Reformen geht es darum, den Unterricht auf die Bedürfnisse der Schüler*innen zu fokussieren und die Wissensvermittlung sowie Aneignung praktischer und „be-greifbarer“ zu gestalten. Gemeinsam mit anderen VR-Unternehmen hat sich Ukwenza VR diesen pädagogischen Wandel zur Grundlage genommen und setzt langsam Unterrichtsinhalte aus dem CBC in VR um. So gibt es z. B. auch ein animiertes Spiel, bei dem die Schüler*innen Plastik einsammeln und dabei etwas über Mülltrennung und Umweltschutz lernen.

Das Goethe-Institut Nairobi plant, die bereits existierenden 360-Grad-Filme und animierten Spiele pädagogisch für den DaF-Unterricht aufzubereiten. Die Filme sollen deutsch untertitelt und viele Dinge, die darin gezeigt werden, mit deutschen Wörtern hinterlegt werden. Dazu werden DaF-Unterrichtsmaterialien, z. B. zum Thema Müllvermeidung bzw. Müllproblematik, in Kenia erarbeitet.

7 Vgl. <https://ukwenzavr.com/> [Zugriff: 05.05.2023].



Eine Darstellung der Berufsvorbereitung mit VR-Headsets, illustriert in einem Comic von der Kulturweit-Freiwilligen des Goethe-Institut Nairobi Vivien Götze.

GRENZEN UND HERAUSFORDERUNGEN VON VR INKLUSION – EIN- UND AUSSCHLÜSSE

Wie oben beschrieben ermöglicht der Einsatz von VR Schüler*innen mit z. B. körperlichen Einschränkungen, potenziell an alle Orte der Welt zu „reisen“, die sie physisch möglicherweise nur schwer erreichen könnten. Es gibt zudem Theorien, wonach Menschen mit körperlichen Behinderungen durch die selbst angepasste und geleitete VR-Umgebung dem Erlebnis einer wirklichen Bergwan-

derung oder einer Skateboardfahrt sehr nahekommen können, viel näher als durch einen nur zweidimensionalen Film.

In einem Interview mit Black Rhino VR berichtete der Geschäftsführer Brian Afande, dass das Unternehmen VR auch schon dazu genutzt habe, Therapieangebote im Bereich der Emotionsregulation zu gestalten, die z. B. für Jugendliche im Autismusspektrum hilfreich sein können.

Gleichzeitig können Jugendliche mit bestimmten körperlichen Einschränkungen die Headsets nicht oder nur ein-

geschränkt nutzen, da sie die körperlichen Bewegungen, die für deren umfangreiche Bedienung notwendig sind, nicht vollständig ausführen können.

Es gibt auch Nutzer*innen, die von Übelkeit bzw. Schwindel bei längerer Nutzung der VR-Brillen berichten, sodass diese VR im Unterricht nur bedingt nutzen können.

Überdies bringt VR noch viele weitere digitale Barrieren mit sich, wie z.B., die Notwendigkeit einer Gebärdensprachenübersetzung oder stärkeren Bildkontrastes sowie einer einfacheren, übersichtlichen Navigation oder von Übersetzungen in leichte oder einfache Sprache etc.

Weitere Nutzungseinschränkungen werden sicherlich durch ökonomische Ungleichverhältnisse geschaffen. Viele Schulen in Ostafrika und auch in Deutschland verfügen nicht über die Mittel, VR-Headsets oder gar sehr teure VR-Laptops und hochwertige 360-Grad-Kameras anzuschaffen. Wie Liz Chebet (15 Jahre) von Kaaga Girls sagt: „VR is limited and only for few people because it is expensive.“ Das Goethe-Institut Nairobi versucht, dem entgegenzusteuern, indem ein Set von sechs VR-Headsets sowie zwei 360-Grad-Kameras angeschafft wurde, die von den Schulen ausgeliehen werden können.

SCHLUSSPLÄDOYER – AUSBLICK

Es lässt sich bei den Schüler*innen und Lehrkräften in Ostafrika eine große Begeisterung für das Experimentieren mit einer neuen Technik und mit den dadurch entstehenden neuen Welten feststellen. Wie im eingangs beschriebenen Beispiel der Jugendlichen aus den süd-afrikanischen Townships gibt es auf dem afrikanischen Kontinent eine sehr technikbegeisterte Jugend, die sich die neuen Technologien im Handumdrehen aneignet und gemäß ihrer Bedürfnisse und Zukunftsvisionen weiterentwickelt. Vulane Mthembu, VR- und Gaming-Experte am Goethe-Institut Johannesburg, berichtet darüber, dass diese jungen Menschen möglicherweise gerade aufgrund ihrer teilweise ökonomisch weniger privilegierten Hintergründe über eine besondere Kreativität und Problemlösungskompetenz verfügen, welche die internationale Weiterentwicklung dieser Technologien erheblich voranbringt.

Es liegt nun u. a. an den Bildungsinstitutionen, die ökonomischen und digitalen Zugangsbarrieren für Jugendliche für dieses Lernmedium zu reduzieren und die Jugendlichen gleichzeitig bei ihrer kritischen Hinterfragung der Technologie zu begleiten.

Weiter sind Forschungsprojekte notwendig, um die Auswirkungen, Chancen und auch Herausforderungen von VR im Sprachunterricht im südlichen und östlichen Afrika genauer zu untersuchen. Wo hilft die neue Technik im Besonderen und welche Fallstricke wie z. B. Datenschutz etc. müssen bedacht werden?

Letzten Endes wird diese Technologie nur so gut werden, wie wir sie machen – und sie wird sicherlich sehr viel besser und humaner, wenn eine Vielzahl von Jugendlichen mit unterschiedlichen Perspektiven in die Erschaffung der neuen Welt(en) der Zukunft mit einbezogen wird und Zugang dazu hat.

Lage des Deutschlehrens und lernens in Benin

ABDOU-ZAKIOU TAKPARA

PERSPEKTIVEN DES DEUTSCHLERNENS IN BENIN

Wir haben in Benin mehrere Kategorien von Deutschlehrkräften. Einerseits diejenigen, die mit akademischen Diplomen lehren (Abitur, Licence, Magister, Master) und andererseits diejenigen, die eine berufliche Schule besucht haben und professionell handeln können (BAPES und CAPES). Theoretisch lehren fast 450 DeutschlehrerInnen in öffentlichen und privaten Schulen. Unter den 450 Deutschlehrenden sind 70 Lehrende, die eine weiterführende berufliche Schule besucht haben und das „Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire (CAPES) ou master professionnel“ besitzen. 50 Lehrer haben ihre Magisterarbeit an der Universität verteidigt und wurden so ohne berufliche Fortbildung in die Schulklassen geschickt. Die meisten Deutschlehrkräfte (150 Personen) arbeiten mit einem beruflichen Diplom (Brevet d’Aptitude a u Professorat de l’Enseignement Secondaire (BAPES) ou licence professionnelle). Der Rest sind Deutschlehrkräfte, die sehr gut mit einer einheimischen Lizenz funktionieren, aber keine berufliche Ausbildung bekommen haben. Die Fachberater und Inspektoren für Deutsch als Fremdsprache kümmern sich um diese Kategorie von Lehrkräften, indem sie nach den Hospitationen und während der wöchentlichen oder trimestriellen Sitzungen der Deutschlehrkräfte praktische Hinweise und Fortbildungen geben.

In diesem Sinne brauchen Fachberater und Inspektoren für Deutsch als Fremdsprache didaktische und pädagogische Hilfe und Unterstützung für die Betreuung der verschiedenen Lehrkräfte ohne berufliche Fortbildung. Die Lehrkräfte haben auch Schwächen im Bereich des mündlichen Ausdrucks, was die Gründung von Deutschklubs in den Schulen verhindert. So gestaltet sich die Lage des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache in Benin.

An vielen Sekundarschulen wird Deutsch als dritte Fremdsprache neben Französisch und Englisch ab der 9. Klasse angeboten. Bei der Konzipierung der Lehrprogramme für den Deutschunterricht lässt sich die Direktion für pädagogische Inspektion von wichtigen Grundlagen leiten. Aus diesen Grundlagen geht hervor, dass Kommunikationsfähigkeit Vorrang hat, wobei Fertigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben erworben werden sollen. Festgelegte Lernziele sollen dazu beitragen, dass im Sinne von sprachpolitischen Absichten ganz bewusst eine Veränderung in den Kenntnissen, Fertigkeiten oder Haltungen der Lernenden angestrebt wird. In unserem Programm geht es sowohl um mündliche als auch schriftliche Sprachkompetenzen. Die große Mehrheit der Deutschlehrer*innen in Benin, deren Zahl jährlich zunimmt, weist ein gewisses Defizit an pädagogisch-didaktischer Fortbildung auf. Ihnen fehlen oft Vermittlungskompetenz sowie Methoden- und Fachkompetenzen

Das Deutschlernen in Benin ist auch mit vielen Problemen konfrontiert, für die Lösungen gefunden werden sollten. Auf der logistischen Ebene benötigt ein effizientes Lernen von Deutsch als Fremdsprache geeignete Lern- bzw. Lehrmaterialien, womit die Deutschlernenden verschiedene Fertigkeiten lernen bzw. vermittelt bekommen. Die bisher verwendeten Materialien (Texte, fotokopierte Bilder, Plakate oder Lehrwerke) und Medien bzw. Mittel (Kreide, Tafel, CDs) sind manchmal unzureichend, sogar unzugänglich und funktionieren eher unzuverlässig. Deshalb ist wünschenswert, dass unsere Sekundarschulen und Gymnasien mit geeigneten Sprachlaboren ausgestattet werden können. Diese gelten in Benin als fortschrittlich. In diesen Sprachlaboren muss die regelmäßige Nutzung von audiovisuellen Materialien und Methoden im DaF-Unterricht effektiv sein. Natürlich erfordert eine solche Revolution ein Minimum an Ausbildung und Fortbildung für die Deutschlehrenden. Anders gesagt müssen sie sich



Deutschlehrkräfte in Benin
Fotograph: Abdou-Zakiou Takpara

umschulen lassen, um Fähigkeiten für eine effiziente Nutzung der audiovisuellen Materialien und für eine Umsetzung der didaktischen Prinzipien im Unterricht zu erwerben. Auch dürfen in der beruflichen Aus- und Fortbildung der Deutschlehrenden Kenntnisse über Computernutzung und im Umgang mit audiovisuellen Materialien nicht (mehr) fehlen.

Groß ist unsere Hoffnung, dass die beninische Regierung, die Schulbehörden, die Schulverwaltung, die Lehrpersonen der anderen Schulfächer und vor allem die Eltern und Freunde die Lernenden ermutigen, damit sich ihre Freude an der deutschen Sprache und ihre Motivation zum Deutschlernen als erste Fremdsprache erhöht. Fremdsprachen wie Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch bilden die Hauptsprachen zur internationalen Kommunikation. Daher ist es wichtig, den Lernenden Weltoffenheit und darüber hinaus den Umgang mit den

Sprachen und Kulturen anderer Länder vertraut zu machen. Was den Mangel an Sprechanlässen angeht, sollte die gelernte Sprache effektiv geübt werden, indem Kontakt mit den Zielsprachpersonen aufgenommen wird. Lehrkräfte sollen von den Schulbehörden, Schulverwaltungen und Gemeinden dabei unterstützt werden, mehr Deutschklubs zu gründen oder Ausflüge zur Besichtigung der deutschen Botschaft, von Betrieben in Benin und des Goethe- Instituts in Togo zu organisieren. Schließlich ist auch wünschenswert, dass häufiger Preisausschreiben zur deutschen Sprache mit Auszeichnung für die Preisträger in den Schulen bzw. in den Arrondissements veranstaltet werden.

Abdou-Zakiou TAKPARA, Inspektor für Deutsch als Fremdsprache, Benin

Erfolgreich durchstarten!



©Getty images, München: COROIMAGE, DaniloAndjus



www.klett-sprachen.de/kurs-daf

Das neue Lehrwerk **Kurs DaF** für Studierende und Lerngewohnte ab 16 Jahren fördert konsequent die Selbstlernkompetenz, führt zu schnellen Lernerfolgen und ist flexibel für verschiedene Kursformate nutzbar.

Sprachen fürs Leben!



Schulen: Partner der Zukunft (PASCH) in Ägypten – Momente der Begegnung

CORDULA HUNOLD, CARSTEN TREUBER

1. PASCH – WAS IST DAS EIGENTLICH?

Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland unterstützt die schulische Bildungsarbeit im Ausland. Mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), dem Goethe-Institut (GI), dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der KMK sind damit verschiedene Organisationen betraut. Um die Anstrengungen für eine bestimmte Gruppe exzellenter Schulen der nationalen Bildungssysteme bzw. der Deutschen Auslandsschulen zu bündeln und unter ein Dach zu stellen, rief das Auswärtige Amt die PASCH-Initiative ins Leben. Was vielleicht an einen Wurf in einem Würfelspiel erinnert, bedeutet hier: „Schulen: Partner der Zukunft“. Vom Deutschlernen im Kindergarten bis zu Stipendien für Absolvent*innen der PASCH-Schulen, von den ersten Schritten eines qualifizierten DaF-Unterrichts auf A1-Niveau bis zum Deutschen Sprachdiplom (DSD) II der Kultusministerkonferenz (KMK) PASCH ein weites Spektrum. Dazu gehören auch Beratung, Fortbildung, Vermittlung von Lehrkräften und Prüfungstätigkeit für die mehr als 2000 PASCH-Schulen mit über 600.000 Deutschlernenden weltweit (Auswärtiges Amt 2020: 3). „PASCH ist es zu verdanken, dass der fremdsprachige Deutschunterricht weltweit verstärkt in den Mittelpunkt des Fachdiskurses zwischen deutschen und einheimischen Partnerinstitutionen einzelner Länder gerückt ist, insbesondere aber zwischen den beteiligten Lehrern und Lehrerinnen, die diesen Unterricht in der täglichen Praxis gestalten.“ (Wicke & Baumgart 2009: 8)

Eines der wichtigsten Ziele von PASCH ist die Vernetzung der Schulen und der Schülerinnen und Schüler untereinander. Außerdem werden Verbindungen nach Deutschland geschaffen, beispielsweise in Form von digitalen Angeboten (über pasch-net.de und über bi- oder multilaterale

Projekte) oder über reale Austausch (vgl. Hoffmann u. a. 2019:431). Die PASCH-Website (www.pasch-net.de) zeigt auf der Weltkarte der ca. 2000 PASCH-Schulen die Vielfalt dieses Netzwerkes. Sie informiert über Aktivitäten weltweit und präsentiert den Einsatz aktueller Lehr- und Lernmaterialien zu Deutsch als Fremdsprache. In den Communitys, Blogs und auf der Lernplattform der Website tauschen sich Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte aus aller Welt in gemeinsamen Projekten innerhalb oder außerhalb des Unterrichts auf Deutsch aus und lernen dabei von- und miteinander (vgl. Hoffmann u. a. 2019: 435).

Die von der ZfA betreuten rund 1100 PASCH-Schulen im nationalen Bildungssystem bieten allesamt das Deutsche Sprachdiplom an und werden DSD-Schulen genannt. Auch die ca. 140 Deutschen Auslandsschulen (DAS) werden von der ZfA gefördert. Der PAD betreut die PASCH-Schulen in Deutschland, also Schulen, die für eine nachhaltige Partnerschaft mit einer PASCH-Schule im Ausland ausgezeichnet wurden. Die vom Goethe-Institut unterstützten Schulen nennt man nach der dort möglichen Prüfung „Fit in Deutsch“ Fit-Schulen. Die „Marke“ PASCH wird von den Schulen als Auszeichnung und Alleinstellungsmerkmal angesehen und für Werbung eingesetzt.

2. DEUTSCHUNTERRICHT UND PASCH IN ÄGYPTEN

In Ägypten ist das Interesse am Erwerb der Fremdsprache Deutsch ungebrochen, die Anzahl der Deutschlernenden stieg zwischen 2015 und 2020 um ca. 60 %. Mehr als 400.000 Menschen lernen in Ägypten zurzeit Deutsch, davon ca. 371.000 in schulischen Einrichtungen. Es gibt über 2000 Schulen, die Deutsch als Fremdsprache anbieten (Auswärtiges Amt 2020: 11)

An den sieben Deutschen Auslandsschulen, sieben DSD-Schulen und 20 FIT-Schulen, die das PASCH-Netzwerk in Ägypten bilden, lernen ca. 27.000 Schüler*innen bei ca. 250 Lehrkräften Deutsch (lt. eigener Datenerhebung GI bzw. ZfA 2023). Die Diversität dieser Einrichtungen ist hoch: Sie reicht von drei traditionsreichen Deutschen Auslandsschulen in Kairo und Alexandria, die seit mehr als 150 Jahren existieren, und vier jüngeren Deutschen Auslandsschulen in Kairo, Alexandria und Hurghada über die DSD-Schulen, an denen das Sprachdiplom II (Niveau B2/C1) der KMK abgenommen wird bis zu betrieblichen Ausbildungsschulen, die DaF-Grundlagen vermitteln und zu staatlichen Fit-Schulen, die versuchen, ihre Schüler*innen auf das Sprachniveau A2 zu bringen. Einige wenige PASCH-Schulen in Ägypten haben Deutsch erst mit PASCH eingeführt, in den meisten PASCH-Schulen half und hilft PASCH dabei, Deutsch im Curriculum auszubauen (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 42ff.).

2.1 Expert*innen für Unterricht und Fachberater*innen für Deutsch

Um das Programm vor Ort umzusetzen, vermittelt das Goethe-Institut sogenannte Expertinnen und Experten für Unterricht, die ZfA Fachberaterinnen und Fachberater für Deutsch, die die Bildungsinstitutionen des Gastlandes in allen Fragen des Deutschunterrichtes (Curricula, Lehrwerkeinsatz, Bildungsplanung) beraten, Lehrerfortbildungsveranstaltungen für Multiplikatoren und Lehrkräfte des Gastlandes konzipieren und durchführen und die Sprachprüfungen an den Schulen betreuen. Zielgruppe sind sowohl die Schulleitungen als auch die Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie zunehmend mit der Dauer der PASCH-Initiative auch die Alumni der PASCH-Schulen.

2.0.1 Beitrag des Goethe-Instituts zu PASCH in Ägypten

Die Expertinnen und Experten arbeiten von den jeweiligen Goethe-Instituten im Ausland aus, aber auch in Ländern ohne Goethe-Institute. PASCH ist Teil der Bildungs-kooperation der Goethe-Institute, die seit Jahrzehnten nicht nur Schulen, sondern auch Universitäten und andere

Partner bei der Einführung oder dem Ausbau von Deutsch unterstützt.

Die 20 Fit-Schulen in Ägypten werden von den Goethe-Instituten Kairo und Alexandria durch Projektkoordinatorinnen und eine/n Expert*in für Unterricht betreut, es handelt sich dabei sowohl um sechs staatliche als auch um 14 private Schulen. Alle Schulen bieten Deutsch ab Klasse 7, die meisten aber auch schon im Kindergarten oder in der Grundschule an. Eine Berufsschule für KFZ-Mechatroniker*innen ist auch dabei.

Das Goethe-Institut fördert die Schulen im Rahmen von PASCH projektbasiert, d. h. es wird kein Personal an die Schulen vermittelt oder bezahlt. Vielmehr arbeitet das Goethe-Institut verschiedene Projekte für Schulen aus, in Ägypten vom Vorlese- über den Debattierwettbewerb bis zum Laternenfest. Wo nötig, wird auch mit Ausstattung unterstützt. Viele Schulen führen regelmäßig Fremdsprachen- oder Deutsch(land)tage durch, für die Materialien, deutschsprachige Filme oder kleinere Projekte vorbereitet werden. Im Rahmen einer Kooperation mit der weltweit agierenden Schüleraustauschorganisation YFU (Youth for Understanding) werden in jedem Jahr einige Schüler*innen aus ägyptischen Fit-Schulen ausgewählt, die ein Stipendium für einen einjährigen Aufenthalt in Deutschland mit Schulbesuch und Aufenthalt in einer Gastfamilie erhalten

Die Fit-Prüfungen, die im Rahmen von PASCH den vom Goethe-Institut betreuten Schulen ihren Namen gaben, im Bereich A1 und A2 sind im wesentlichen Motivationsprüfungen. Sie sollen den Schüler*innen ihren Sprachstand aufzeigen und sie motivieren weiter zu lernen. B1- und B2-Prüfungen dienen als Auswahlkriterien für Stipendien für dreiwöchige Jugendsommerkurse in Deutschland, sind aber auch für als Einstufung für ein Studium in Deutschland interessant.

Auch nicht-deutschlernende Schülerinnen und Schüler der Fit-Schulen können einen Einblick in Deutsch erhalten, in dem sie an Deutschtagen oder kleineren Projekten teilnehmen. PASCH unterstützt auch immer mehr Projekte, die nicht im engeren Sinne dem Deutschlernen gewidmet sind, die über den reinen Deutschunterricht hi-

nausgehen. Seit ca. acht Jahren gibt es in Kairo z. B. einen PASCH-Chor, dem auch Jugendliche von PASCH-Schulen angehören, die nicht Deutsch lernen. Der Chor pflegt einen regen Austausch mit Jugendbegegnungen zu einem Partnerchor im bayrischen Wolfratshausen.

2.1.2 Beitrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu PASCH in Ägypten

Die Aufgabe der Fachberatung für Deutsch ist Begeistern für Deutsch: Die in Deutschland ausgebildeten Lehrkräfte mit festen Stellen im Inlandsschuldienst sind nur für begrenzte Zeit im Ausland tätig und beraten die Schulen bei der Entwicklung eines Curriculums im Fach Deutsch als Fremdsprache, das die Lernenden der DSD-Schulen auf das Sprachniveau B1 oder B2/C1 führt. Dabei ist es besonders wichtig, mit den DaF-Leitungen an den Schulen zusammenzuarbeiten und für die Lehrkräfte an den Schulen Fortbildungen und Beratungen zur Planung eines modernen, kommunikationsorientierten Deutschunterrichts anzubieten. Die ZfA-Fachberatungen wirken dabei allein vor Ort. Das heißt, sie sind direkt Ansprechpartner*innen für die Schulen und entwickeln sich im besten Fall zu Vertrauenspersonen für alle Beteiligten.

Für die Beratung und Fortbildung der Kolleg*innen stehen den Fachberatungen verschiedene Mittel zur Verfügung: die direkte Beratung vor Ort, die gemeinsame Vorbereitung von Unterricht, der Besuch im Unterricht sowie kurze Fortbildungsveranstaltungen an den Schulen. Die Fachleitungen der Schulen kommen in unregelmäßigem Abstand online zusammen und beraten über Strategien und Methoden für den Unterricht. Außerdem machen die Fachberatungen mit Blended-Learning-Kursen auf PASCH-net Kolleg*innen mit der langfristig angelegten Vorbereitung auf die Sprachdiplom-Prüfungen vertraut.

Nicht zuletzt obliegt der Fachberatung, die vorschriftsgemäße Durchführung der Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom der KMK zu organisieren, die einen Zugang zum deutschen Ausbildungs- und Studiensystem ermöglichen. Was sich trocken anhört, kann durchaus zu einer den Horizont erweiternden Erfahrung im Gastland werden. Wenn man in den Prüfungen zur Mündlichen

Kommunikation im DSD I einen weiten Überblick über die sportlichen, musikalischen, familiären Erfahrungen der Schüler*innen erhält oder im DSD II Einschätzungen aus jugendlicher Sicht zu aktuellen Problemen erfährt, ist das ein tiefes Eintauchen in das Leben des Gastlandes.

Es ist nicht vorgesehen, dass die Fachberater*innen vollumfänglich selbst unterrichten. Unterrichtssequenzen bieten sich für die Fachberatungen in Ägypten z. B. an, wenn mit den Schüler*innen Projekte durchgeführt werden (z. B. die Erarbeitung eines Museumsführers für das Museum in Sharm El Sheikh) oder in Vorbereitungskursen für die Sprachprüfungen.

2.2. Gemeinsame PASCH-Projekte der ZfA und des Goethe-Instituts in Ägypten

Einerseits sind ZfA und Goethe-Institut gehalten, die Arbeit an ihren jeweiligen Schulen getrennt zu halten, um Doppelfinanzierung an einer Schule zu vermeiden, andererseits entstehen durch Kooperationen erst Synergien.

So richtig Spaß macht PASCH-Arbeit vor allem, wenn sich Schülerinnen und Schüler verschiedener PASCH-Schulen treffen. Wer einmal erlebt hat, wie sich Lernende auf A2- und B2-Niveau erst fremdelnd einander begegnen, um dann eine Stunde später in einer Arbeitsgruppe gemeinsam Papiere zu studieren und Redebeiträge vorzubereiten, möchte das nicht mehr missen. Deutschlernen wird hier am Anfang oft noch als ‚gemeinsames Schicksal‘ empfunden, am Ende eher als einigende Qualifikation, die Türen öffnet.

2.2.1 Beispiele für schulformübergreifenden Aktivitäten: Bundestagswahl 2017 und 2021

Kontroverse und Diskurs sind für das Miteinander in Deutschland eine Selbstverständlichkeit. In vielen Ländern ist das nicht so. In unserer alltäglichen Arbeit versuchen wir immer wieder Anlässe für Diskussionen und Erörterungen zu schaffen, sei es durch Diskussionswettbewerbe oder das Einüben schriftlicher und mündlicher Erörterungen. Anlässlich der beiden letzten Bundestagswahlen konnte wir darüber hinaus Veranstaltungen orga-

nisieren, auf denen sich Schüler*innen unterschiedlicher PASCH-Schulformen begegneten.

Grundidee war dabei, dass sich zu einer fiktiven Kandidatenrunde von Vertreter*innen verschiedener Parteien treffen und zu verschiedenen Themen diskutieren, z. B. über die gleiche Bezahlung von weiblichen und männlichen Arbeitskräften. Wichtig war uns, dass in diesen Gruppen Schüler*innen der unterschiedlichen Schulformen zusammenarbeiteten. Es war immer spannend, zu sehen, welche Kompetenzen die Schüler*innen besitzen, in einem vielsprachigen Diskurs die letztlich auf Deutsch und Arabisch formulierten Positionen zu erarbeiten und rhetorisch durchaus selbstbewusst im ‚Kandidatenduell‘ zu vertreten.

An diesem Beispiel wird auch deutlich, wie wichtig bei PASCH die Rolle der deutschen Auslandsvertretung vor Ort ist. Goethe-Institut und ZfA sind Organisationen mit unterschiedlicher Struktur und unterschiedlichem Selbstverständnis. Wenn hier die Botschaft gemeinsam mit GI und ZfA Veranstaltungen durchführt, macht das die Zusammenarbeit leichter. Vergibt am Ende der Botschafter persönlich die Preise, ist das eine sehr willkommene Anerkennung für das PASCH-Programm selbst.

ModelCOP

Vor dem Hintergrund der Weltklimakonferenz COP27 (Conference of Parties; Weltklimakonferenz 2022) im ägyptischen Sharm El Sheikh fand in Kairo eine Simulation der Klimaverhandlungen für Schülerinnen und Schüler der Schulen des PASCH-Netzwerks in Ägypten statt. Die Veranstaltung sollte Jugendliche mit dem Modus der Klimaverhandlungen im Rahmen der Vereinten Nationen vertraut machen. Sie wurden für die Menschheitsaufgabe Weltklima sensibilisiert, schlüpfen dabei aber auch selbst in die Rolle von Klimadiplomaten*innen. Sie recherchierten und bereiteten Themen auf vor allem im Bereich Wasserschutz, bereiteten Diskussionsbeiträge und Argumente vor und ‚verhandelten‘ im Namen von Deutschland, Ägypten, Ghana, Bangladesch, Indien und den USA.

Diese Model-COP bot eine gute Gelegenheit, Jugendliche aller Schultypen des PASCH-Netzwerks zusammen-

zubringen. Alle Beteiligten konnten sich bei einem interaktiven Projekt einzubringen. Aus sprachlicher Sicht war interessant festzustellen, dass sich die Schülerinnen und Schüler sehr bewusst mehrsprachig profilierten. Es trafen hier Lernende mit solidem A2-Level auf junge Menschen mit B2-Niveau, die sich alle sehr souverän mehrsprachig auf Deutsch, Englisch oder Arabisch verständigten, weil die inhaltlichen Aspekte für sie hier im Vordergrund standen und nicht der Spracherwerb im engeren Sinne. Das heißt durchaus nicht, dass fortgeschrittenere Jugendliche schwächeren Schüler*innen eine der drei Sprachen aufgedrängt hätten, es war vielmehr zu beobachten, dass alle 35 Jugendlichen die Sprache wählten, die am zielführendsten schien. Das konnte dazu führen, dass beispielsweise eine Anfrage eines Schülers auf Deutsch von einer Schülerin auf Arabisch beantwortet wurde. Diese Generation wächst in den überwiegend privaten Schulen sehr natürlich mehrsprachig auf, ganz im Sinne der Internationalisierung.

PASCH-Videoettbewerb

Auf Initiative der ZfA fand rund um die COP 27 außerdem ein Video-Wettbewerb für PASCH-Schulen in Ägypten zum Thema ‚Zusammen. Jetzt. Für die Zukunft.‘ statt. Der Vorteil solcher künstlerischen Wettbewerbe ist, dass sprachliche Fertigkeiten zwar relevant sind, hier aber nicht so sehr im Vordergrund stehen. So haben dann auch wieder Schulen die ersten drei Plätze belegt, die für unterschiedliche Bereiche des PASCH-Universums stehen. Und als sich die Gewinner*innen zum Abschluss in Kairo trafen, gemeinsam in einem ökologischen Projekt am Nil arbeiteten und in der Deutschen Botschaft ihre Preise erhielten, war er wieder da: der Moment der Begegnung.

2.2.2 PASCH-Alumniarbeit

Goethe-Institut und ZfA sind dabei, nach fünfzehn Jahren Laufzeit des Projektes eine neue Zielgruppe stärker in den Fokus der PASCH-Arbeit zu nehmen: die Alumni. Durch die Alumniarbeit sollen die PASCH-Schulabsolvent*innen auch nach ihrem Schulabschluss weiter gefördert werden. Auch hier steht der Vernetzungs- und Austauschgedanke im Vordergrund. In Form von Bewerbungstrainings oder Stipendien für weitere Deutschkurse sollen die Alumni die Möglichkeit haben, sich weiter zu quali-

fizieren. Absolvent*innen von PASCH-Schulen identifizieren sich – gerade wenn sie im Laufe ihrer Schulzeit Sprach- oder Qualifizierungsprogramme in Deutschland, große Projekte oder die Arbeit an einer der zahlreichen Schülerzeitungen durchlaufen haben – mit ihrer Schule, dem Goethe-Institut bzw. der ZfA, aber eben auch mit der PASCH-Initiative selbst.

Wenn es während der Schulzeit gelungen ist, eine – positiv konnotierte – Deutsch- und Deutschlandbindung aufzubauen, können diese Alumni starke Vorbilder für nachfolgende Schülerinnen und Schüler sein (vgl. Hoffmann u. a. 2019: 434). Eine weltweite Vernetzung der Alumni erfolgt über die Plattform <https://www.pasch-alumni.de/> im Alumniportal Deutschland, das vom DAAD betreut wird. Alumniarbeit kann auch als „Ergebnissicherung“ von PASCH betrachtet werden, wenn sie zeigt, dass die PASCH-Initiative z. B. Studierende in deutschsprachigen Ländern, aber auch Nachwuchs in deutschen Firmen in den Heimatländern hervorbringt. Wir wissen von Alumni, die inzwischen selbst an PASCH-Schulen unterrichten, von Studierenden an deutschen Hochschulen oder Mitarbeiter*innen beim Goethe-Institut. Erste Ansätze, den Alumni Vorteile für ihre eigene Entwicklung zu bieten, indem sie z. B. zu gemeinsamen Feiern oder zu Workshops eingeladen werden, zeigen, dass sich die Alumni vorstellen können, weiter Kontakt zu halten.

2.2.3 Kulturweit und SCHULWÄRTS! – junge Deutsche an den Schulen in Ägypten

Als Absolvent*innen der Deutschen Auslandsschulen oder der Sprachfakultäten verschiedener ägyptischer Universitäten spricht ein großer Teil unserer Lehrkräfte Deutsch auf einem sehr hohen Niveau. Trotzdem ist die Begegnung mit jungen Muttersprachler*innen für die Schüler*innen ein wichtiges Erlebnis. Sie erhalten nicht nur Einblick in den aktuellen Sprachgebrauch, sondern gewinnen auch ein Bild davon, wie junge Menschen momentan in Deutschland leben. Die kulturweit-Freiwilligen – also Freiwillige des vom Auswärtigen Amt geförderten und von der Deutschen UNESCO-Kommission konzipierten und koordinierten Dienstes – stehen für ein solches zeitgemäße Bild. (vgl. www.kulturweit.de). Bei

kulturweit kooperieren PAD und ZfA sehr eng, denn sie vermitteln gemeinsam Freiwillige (z. T. direkt nach deren Schulabschluss, teilweise jedoch auch nach einem Bachelor- oder Masterabschluss) an von der ZfA betreute Schulen im Ausland.

In den letzten Jahren ermöglichen mehr deutsche Universitäten im Rahmen der Lehramtsausbildung ein Praktikum im Ausland. Das Goethe-Institut bietet seit einigen Jahren Lehramtsstudierenden und (angehenden) Lehrkräften die Möglichkeit, Praktika an vom Goethe-Institut betreuten Schulen (also u. a. auch an Fit-Schulen) im Ausland durchzuführen. Das Programm SCHULWÄRTS! möchte damit den Horizont gerade auch Studierender, die keine Philologien studieren, erweitern. Sie lernen die unterschiedlichen Situationen von Schulen, Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler*innen in ihren Gastländern kennen und können sich für alle Seiten gewinnbringend einbringen. Im Vergleich zu den kulturweit-Freiwilligen, die häufig direkt nach der Schule den Freiwilligendienst wählen, haben die schulwärts-Praktikant/-innen i. d. Regel schon erste Berufserfahrungen als Lehrkräfte sammeln können und können sich hier in den Schulsystemen fachlich und systematisch noch tiefer einbringen. Die Praktikant*innen in Ägypten konnten hier bisher sehr prägende Erfahrungen in einem Schulsystem, das sich vom deutschen Schulsystem unterscheidet, sammeln. Morgenappell, sehr große oder sehr kleine Klassen, andere Hierarchien innerhalb der Schule, unterschiedlicher Umgang mit Ferien/Feiertagen/Unterrichtsausfall durch verschiedene Umstände usw. sind bereichernde Erfahrungen und ermöglichen immer wieder den Blick über den Tellerrand.

3 BEITRAG DES PÄDAGOGISCHEN AUSTAUSCHDIENSTES (PAD) ZU PASCH

Der Pädagogische Austauschdienst des Sekretariats der Kultusministerkonferenz bietet für Lehrkräfte an den PASCH-Schulen Fortbildungs- und Hospitationsprogramme an, die diese Lehrkräfte für vier Wochen nach Deutschland führen und mit den dortigen Lehr- und Lernmethoden vertraut machen. Vermittelt werden auch landeskundliche Aspekte. Ein Fortbildungsangebot sieht sogar einen einjährigen Aufenthalt in Deutschland vor, bei

dem die Lehrkräfte auch eine Unterrichtsverpflichtung an einer deutschen Schule haben. Es ist nicht einfach, Schulen davon zu überzeugen, ihre Lehrer*innen für einen so langen Zeitraum freizustellen; die Wirkung dieses Praktikums ist aber immens.

Eine weitere Aufgabe vom PAD ist die Vermittlung von Schulpartnerschaften zu Schulen in Deutschland (<https://www.kmk-pad.org/>).

4 BEITRAG DES DAAD ZU PASCH (STUDIEN- UND BERUFSBERATUNG)

Die Außenstelle des DAAD in Kairo ist eine der größten weltweit. Außerdem sind vor Ort verschiedene deutsche Universitäten mit Repräsentant*innen vertreten. Traditionelle Veranstaltungen wie der einmal jährlich stattfindende ‚Studieninformationstag‘ an einer Deutschen Auslandsschule bieten einen Überblick über die Studiemöglichkeiten in Deutschland. Hier richtet sich das Angebot vor allem an junge Menschen, die mit ihrem Schulabschluss und ggf. einem Sprachdiplom direkt in Deutschland studieren können. Daneben führt die Fachberatung einen Aufnahmetest für einige staatliche Studienkollegs in Deutschland direkt vor Ort durch.

Um den Zugang zu einem Studium zu erleichtern, bietet das Goethe-Institut ein Studienkolleg in Kairo selbst an (<https://www.goethe.de/ins/eg/de/spr/stu/klg.html>); ZfA und DAAD pilotieren ein Online-Studienkolleg.

Letztlich bleibt die Werbung für den Studienstandort Deutschland eine Daueraufgabe. Einerseits gilt Deutschland vor allem in den präferierten Studienfächern wie beispielsweise Ingenieurwesen oder Medizin) als hoch angesehener Standort. Das Nichtvorhandensein von Studiengebühren ist ein weiteres Argument für Deutschland. Andererseits ist die erforderliche Bankbürgschaft für die Lebenshaltungskosten in Deutschland gerade in wirtschaftlich schwierigen Zeiten eine hohe Hürde, und auch nicht alle Studierenden schaffen eine erfolgreiche Umstellung und Eingewöhnung in eine neue (inter)kulturelle und akademische Umgebung, vor allem, wenn der Auslandsaufenthalt der erste Schritt in die Eigenständigkeit fernab der Familie ist.

Mit dem Fachkräfteeinwanderungsgesetz steht den PASCH-Schüler*innen auch das System der dualen Ausbildung in Deutschland offen. Um junge Menschen aber dafür zu interessieren, bedarf es eines langen Atems. Was in Deutschland als Abschluss hoch anerkannt ist, ist in Ägypten weitgehend unbekannt. Rückkehrer*innen müssen damit rechnen, dass es keine Anerkennung beruflicher Abschlüsse aus Deutschland gibt. Hier müssen wir – in Zusammenarbeit auch mit der Auslandshandelskammer (AHK) – neue Formen der Beratung und Werbung überlegen.

5 AUSBILDUNG VON DAF-LEHRKRÄFTEN

Dringendste Herausforderung, um letztlich alle Programme der Zusammenarbeit mit Schulen in Ägypten aufrecht erhalten zu können, ist die Versorgung mit qualifizierten Lehrkräften (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 43). Dies ist auch der limitierende Faktor, der uns im Moment nicht an eine durchaus im Land gewollte Ausweitung des Programms denken lässt. Von der ZfA vermittelte Lehrkräfte sind wichtige Ansprechpersonen hier vor Ort. Programme wie ein Kurs für Ortslehrkräfte der DAS und DSD-Schulen oder das Grüne Diplom des Goethe-Instituts sind hilfreich, können aber den Bedarf ebenfalls nicht befriedigen. Fortbildungen und Lehrkräfteberatungen durch das Goethe-Institut oder Fachberater*innen der ZfA können gezielt an den Schulen wirken, können aber den Mangel an gut qualifizierten Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache nicht grundsätzlich beheben.

Die Lösung könnte darin liegen, die Lehrkräfteausbildung in Ägypten selbst zu forcieren. Seit fast 15 Jahren gibt es z. B. an der staatlichen Ain-Shams-Universität in Kairo den Exzellenz-Studiengang ‚Deutsch und Arabisch als Fremdsprache‘. An diesem Projekt sind neben dem DAAD auch die anderen Netzwerkpartner beteiligt. Goethe-Institut und ZfA stellen Praktikumsplätze an PASCH-Schulen und in den Sprachkursen des Goethe-Instituts zur Verfügung. Am Ende stehen zwar gut ausgebildete DaF-Lehrkräfte, die aber nur in seltenen Fällen den Weg an Schulen finden. Zum einen ist von vornherein für viele Studierende die Tätigkeit als Lehrkraft in einer Schule nicht sehr attraktiv. Kurse der Erwachsenenbildung sind

reizvoller. Außerdem ist die Bezahlung an den Schulen häufig so gering, dass z.B. eine Beschäftigung in einem der vielen deutschsprachigen Call-Center in Ägypten für die sprachlich hervorragend ausgebildeten Absolvent*innen – zumindest mittelfristig als Berufsanfänger*in – finanziell wesentlich attraktiver ist.

Da die diversen Akteure und auch ägyptische politische Entscheidungsgremien dieses Problem erkannt haben, könnten hier in Zukunft in Zusammenarbeit von DAAD, Goethe-Institut und ZfA neue Möglichkeiten der Lehrkräfteausbildung im Land unterstützt werden.

DIE ZUKUNFT

34 PASCH-Schulen gibt es in Ägypten. Das ist im Vergleich zu anderen Ländern viel, im Vergleich zu weiteren Ländern in der Region sehr, sehr viel. In einem Land mit einer derart rasanten demographischen Entwicklung wie Ägypten wird diese Zahl wohl nicht das Ende der Entwicklung markieren. Ständig erreichen uns Anfragen aus bestehenden und in Gründung befindlichen Schulen nach einem (umfangreicheren) DaF-Programm oder gar nach einer Ausrichtung als Deutsche Schule. Wir setzen hier im PASCH-Bereich mittelfristig zunächst auf Konsolidierung und Förderung der bestehenden Schulen. Damit eine Schule im Programm bleibt, ist es notwendig, dass sie Qualitätskriterien einhält. Das erfordert Ausdauer und Eigeninitiative der Schulen. Schulleitende bzw. Schulträger, Deutschabteilungsleitungen sowie DaF-Lehrkräfte müssen unter den gegebenen Bedingungen hart arbeiten, um einen langfristigen Erfolg der PASCH-Initiative zu sichern. Die Mittlerorganisationen stehen hier gern zur Seite sowohl im PASCH-Bereich als auch für weitere Vorhaben, die die kulturellen Verbindungen zwischen Ägypten und Deutschland stärken.

LITERATUR:

- Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. [36](https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf?enodia=eyJleHAIQjE2O-DAwMDU0MTUsImNvbnRlbnQiOnRydWUsImF1ZCI-6ImF1dGgiLCJlb3N0Ijoid3d3LmF1c3dhZXJ0aWdldy1hbXQuZGUuLjE2b3V5Y2VJUCI6IjQxLjMzLjIwMS-4xNDYiLCJDb25maWdJRCI6IjhhYWRjZTEyNWZk-MmMzOTMyYjk0M2I1MmU5ZDZjZDY1MDU3NTRIM-TYyMjEyYTJjZTFiYjVhZjE1YzBkNGJiZmUifQ==.qooAq46sCMID47VkJyp9wnSzDvUqrx9j79_sFUyJuQ=(28.03.2023)</p>
<p>Hoffmann, Christian; Hunold, Cordula; Hoischen, Ina (2019): Der Fördererfolg für DaF des Programms „Schulen: Partner der Zukunft (PASCH)“. In: Ammon, Ulrich; Schmidt, Gabriele (Hrsg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin: De Gruyter.</p>
<p>Wicke, Rainer E. & Baumgart, Susanne (2009): Schulen: Partner der Zukunft – eine weltweite Initiative. <i>Fremdsprache Deutsch</i> Sonderheft Schulen: Partnerschaft der Zukunft, 6–13.</p>
</div>
<div data-bbox=)

Recyclinggeist im Deutschunterricht

IBRAHIMA NATA GAYE

Das Ziel des Deutschunterrichts ist es, Kompetenz beim Lernenden zu entwickeln. Wegen des Drucks durch den Stoff beschränkt sich die Lehrkraft *meistens nur* auf die Produktion von prozeduralem oder implizitem Wissen bzw. von persönlichkeitsbezogenen Fertigkeiten, indem sie die üblichen Lernmaterialien *verwendet*. Und gerät direkt in eine Routine. Zwar garantiert diese die Festigung der Struktur und eine Erleichterung bei der Vorbereitung des Lernstoffs, aber Kreativität und Herausforderung, die den Unterricht seitens der Lernenden abwechslungsreich machen und sogar zum Nachdenken über den Lernprozess anregen, nehmen gleichzeitig ab.

Der Lernprozess ist immer mit dem alltäglichen Leben verbunden (es wird über ein lebenslanges Lernen gesprochen). So ist das Prinzip der *Handlungsorientierung* im Deutschunterricht eines der wichtigsten methodisch-didaktischen Prinzipien. Die Handlungsorientierung repräsentiert den Link zwischen der Theorie in der Klasse und der Anwendung im realen Leben. Die Macht des Unterrichts kommt ans Licht, wenn es der Lehrkraft gelingt, den Zeitgeist durch den Unterrichtsstoff fantasievoll hervorzuheben. Das heißt auch, dass das Gelernte zukünftiges Verhalten positiv beeinflussen soll.

Der Ausdruck *wertschätzen anstatt wegwerfen* kommt in dieser Eigenschaft sehr gelegen. Bekanntlich trinkt die Mehrheit der Senegalesen besonders nach dem Mittagessen Tee. Diese bestimmte Art und Weise, Tee zu kochen und zu trinken, ist kulturell geworden. Dieses Phänomen betrifft auch Frauen und Jugendliche aller gesellschaftlicher Schichten. Die Kartonverpackung (Bild 1) wird am Ende immer weggeworfen. Nur schon der Blick auf die Teeverpackung schafft Nähe und eine positive Atmosphäre wie beim Teegespräch (Bilder 3, 4). Das fällt zusammen mit dem Willen, die Umwelt zu schützen und weniger Müll zu produzieren. Also kommt dieser *Müll* für die Herstellung von Lernmaterialien gelegen.

Die Lernmaterialien sind notwendig und unverzichtbar für einen erfolgreichen Deutschunterricht. Und das wichtigste m. E. ist sind die Kärtchen. Jeder Lernstoff kann mit ihnen angereichert oder Aktivitäten können mit ihnen realisiert werden. Die Handhabung und der Gebrauch sind sehr einfach und sie spielen eine beachtliche Rolle besonders bei der Interaktion, z. B. Rollenspiel, Klassenspaziergang (Bild 9), Karussell...

Das erste Beispiel ist das Alphabet (Bild 5) mit deutschen Vornamen¹. Die Vorderseite ist nicht verändert und repräsentiert das Teemodell. Jedes Kärtchen hat einen Buchstaben und einen Namen mit demselben Buchstaben (H wie Heinrich, I wie Ida, B wie Berta...). In der Wimmelaarbeit finden die SuS die anderen Namen mit anderen Buchstaben und am Ende können sie nicht nur ihre eigenen Namen buchstabieren, sondern auch mit deutschen Namen verbinden (z. B.: Modou M wie Markus, O wie Odon, D wie David, O wie Otto, U wie Ute).

Das zweite Beispiel sind Recyclingkärtchen für Gruppenbildung und Kreativität (Bild 6). Die Vorderseite ist nicht verändert und repräsentiert das Teemodell. Auf der Rückseite gibt es sechs Linien mit sieben Rubriken (in derselben Linie sind ein Buchstabe: A und eine Nummer: 2, eine berühmte Person: Goethe, ein Ort: das Meer, eine Uhrzeit: 19 Uhr 15 Minuten, eine Beere: Stachelbeere, eine Gruppenrolle: Zeitmanager): also mit der Vorderseite kann man acht Kombinationen für eine Gruppenbildung machen. Insgesamt gibt es fünf Gruppen und jede Gruppe besteht aus fünf Mitgliedern. Es hängt von der Lehrkraft ab, mit welcher Rubrik die Gruppen gebildet werden: z. B. bei Linie zwei geht jede/r Lernende in die Gruppe mit demselben Namen der berühmten Person. Aber vor der Bildung erfolgt entweder eine kleine Reflexion über die Umwelt oder über den interkulturellen Aspekt des Tees (es gibt einen grossen Unterschied zwischen der abendländischen und afrikanischen Wahrnehmung). Man kann

¹ Nach dem Ziel sind andere Wörter möglich: Namen von Städten, von Bäumen...



1. Verschiedene Teeverpackungen
Autor: Ibrahima Nata Gaye

2. Recycling von Teeverpackungen
Autor: Ibrahima Nata Gaye



3. Kumpels beim Teegespräch (Kafountine)
Autor: Ibrahima Nata Gaye

4. Lernende beim Teegespräch (Ziguinchor)
Autor: Ibrahima Nata Gaye

diese Kärtchen auch wie die Würfel *Rorys Story Cubes* einsetzen. SuS kombinieren die Wörter der verschiedenen Rubriken und produzieren je nach der Fantasie komische und lustige Sätze, die die Stimmung erheitern können und sie gleichzeitig motivieren (erfolgsorientiert).

Die Handschriften sind nicht per Zufall gewählt. Die SuS mit einem französischen Background sagen, sie lesen und verstehen schneller Handschriften als Druckschriften. Jedoch ist das ganz anders bei den SuS mit englischem Background (die Meinungen der SuS sind sehr wichtig für eine erfolgreiche Anwendung der *recycled materials*, da die Lebenswelt der Lernenden berührt und einbezogen werden soll).

Das dritte Beispiel ist eine Kettenübung mit dem recycelten *Material*. Nützlich ist diese Art von Übung, wenn man die Teilnehmenden spontan aufrufen und die Aufmerksamkeit von der Lehrkraft weglenken will. Auf jedem Kärtchen gibt es die Antwort auf die erste bzw. vorherige Frage und die nächste Frage. Mit Uhrzeiten (Bild 7) oder Liedern (Bild 8) sind die Wiederholung und die Festigung sehr einfach. Etwas Wichtiges ist die Wahl der Schriften.

Zusammenfassend ist dieser Recyclinggeist sehr interessant und vielversprechend. Hier stehen nicht nur Fragen zur Umwelt und Interkulturalität im Zentrum, sondern auch Fragen zu Kunst und Ästhetik im Deutschunterricht. Gemäss dem Ziel der Lehrkraft produzieren SuS am Ende ein Galerie-Projekt und daraus entwickelt sich eine Geschichte über ästhetische Erziehung.



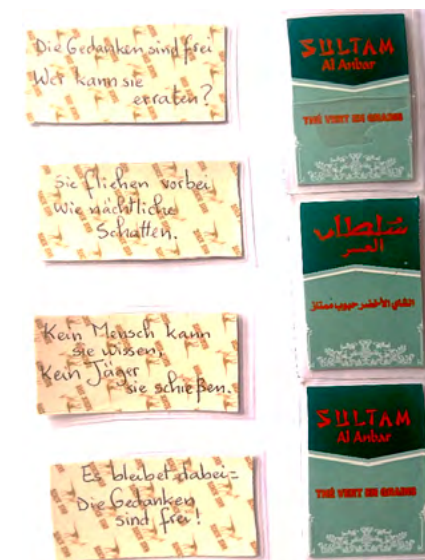
5. Kärtchen mit Alphabet
Autor: Ibrahima Nata Gaye



6. Kärtchen für Gruppenbildung / Kreativität
Autor: Ibrahima Nata Gaye



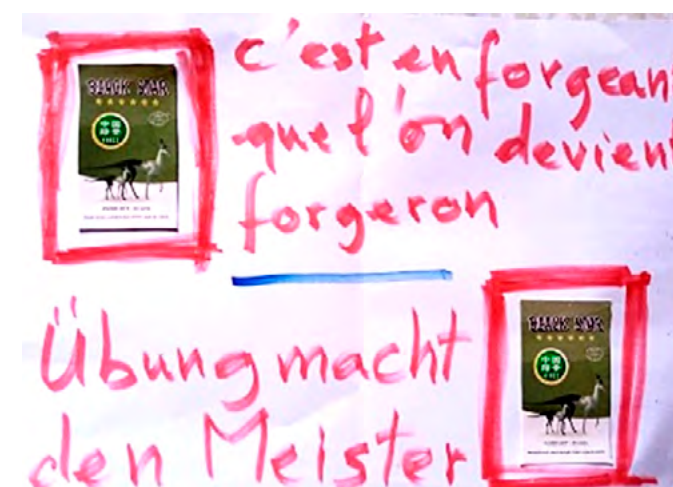
7. Kettenübung (Festigung Uhrzeiten)
Autor: Ibrahima Nata Gaye



8. Das Lied: Die Gedanken sind frei
Autor: Ibrahima Nata Gaye



9. Wimmelarbeit mit Kärtchen
Autor: Ibrahima Nata Gaye



10. Plakat für Galerie (mehrsprachig)
Autor: Ibrahima Nata Gaye



[www.hueber.de/
beste-freunde-plus](http://www.hueber.de/beste-freunde-plus)



[www.hueber.de/
gute-idee](http://www.hueber.de/gute-idee)



[www.hueber.de/
ein-tolles-team](http://www.hueber.de/ein-tolles-team)

Jugendliche emotional berühren

Mit unseren neuen DaF-Lehrwerken für Jugendliche von 11 – 17 Jahren. Inklusive Code zur interaktiven Version!



© Getty Images/E+/CoffeeAndMilk

Hueber Freude an Sprachen

Deutschunterricht in Afrika – Kunst des Drachentötens? Nachdenken über einen Paradigmenwechsel

ALEXIS NGATCHA

EINLEITUNG

In seinem Aufsatz „Wirklichkeit berühren. Umriss einer neuen Lernkultur“ moniert Horst Rumpf (1996), dass in der Schule am Leben vorbeigelernt werde, indem man dort vor allem unproduktives Konkurrenzdenken und ungesunden Wettbewerb schule. Rumpf fordert einen Unterricht, in dem man lernt, die Wirklichkeit zu berühren und sich von ihr berühren zu lassen. Er übt Kritik an einem Unterricht, der keine Brücke zwischen Schule und Leben schlägt und somit die Frage nach der Lebensrelevanz dessen, was gelernt und gelehrt wird, kaum stellt. Im herkömmlichen Unterricht stehen Lernende mit ihren Problemen und Sorgen allein da. Man tut oft so, als wären Jugendliche von gesamtgesellschaftlichen Problemen nicht betroffen, als wären sie nur da, um Lehrerfragen zu beantworten; eigene Fragen und Probleme hingegen dürfen sie nicht zur Sprache bringen. Sie müssen pauken. Deshalb hört man in den Reden von selbststüchtigen afrikanischen Machthabern oft solche Parolen: „Die Schule den Schülern, die Politik den Politikern.“ Und sich auf diese narkotisierenden Parolen stützend erteilen Lehrer und Lehrerinnen Unterricht, dessen Inhalt von der gesellschaftlichen Konstellation völlig losgelöst ist.

Hartmut von Hentig (1999: 45) würde diesen Verkäufern von Chimären Folgendes entgegen. „Lebensprobleme der heute heranwachsenden Kinder sind viel größer als ihre Lernprobleme, sie schieben sich so gebieterisch vor diese oder fallen ihnen in den Rücken, dass die Schule, wenn sie überhaupt belehren will, es mit den Lebensproblemen aufnehmen muss. Sie muss zu ihrem Teil Leben ermöglichen. Wichtig ist, dass man eine geistige Bewegung, einen Frage-Progress und -prozess auslöst, der dazu führt, dass man versteht, nicht nur auswendig lernt.“ (1987: 41)

Aus den Positionen Rumpfs und Hentigs geht hervor, dass Jugendliche im Unterricht, d. h. auch im Deutschunterricht, ihre Probleme und Fragen – egal welcher Natur – zur Sprache bringen dürfen. Dies zeigt deutlich, dass Politikum und Didaktikum miteinander vernetzt sind. Daher kann es aus meiner Sicht nicht länger um die Frage gehen, ob im Fremdsprachenunterricht Deutsch gesellschaftspolitische Probleme reflektiert werden und nach deren Lösungen gesucht werden muss, sondern eher um die Frage, an welchen Inhalten und unter welchen Voraussetzungen.

Ziel meines Vortrages ist es, anhand des Informieren-Erziehen-Kommunizieren-Modells (IEK-Modell) und des Aktionsforschungsansatzes einerseits aufzuzeigen, dass und wie man im Deutschunterricht Jugendliche zur Beschäftigung mit ökonomischen, sozialen und politischen Problemen ihres Landes bewegen kann. Auf diesem Wege möchte ich darauf aufmerksam machen, dass die Reflexion über wirtschaftliche, soziale und politische Fragestellungen zu den genuinen Aufgaben des Sprachunterrichts gehören sollten. Mit dieser Orientierung der Fragestellung wird die Rolle thematisiert, die der Deutschunterricht aus der Innensicht des jeweiligen Landes zur Entwicklung beitragen kann. Gerade dieser Aspekt wird in der Debatte über die Funktion des Deutschunterrichts außerhalb Europas wenig beachtet. Andererseits will ich daraus Konsequenzen für das Lehrerverhalten, die Lehrerausbildung und für das Lehrmaterial ziehen.

Der Operationalisierung der Ziele meines Beitrages möchte ich die Darstellung des Kontextes vorausschicken, in dem Jugendliche in vielen Ländern Afrikas aufwachsen und lernen.

2. KONTEXTANALYSE

Horst Rumpf fordert einen Unterricht, in dem man lernt, die Wirklichkeit zu berühren und sich von ihr berühren zu lassen. Dies impliziert, dass die Rahmenbedingungen in der Praxis des Deutschunterrichts nicht aus dem Fokus geraten dürfen. Es ist daher erforderlich, folgenden Fragen nachzugehen: Mit welchen Problemen sind afrikanische Jugendliche konfrontiert? Welche sind die Facetten der Wirklichkeit auf dem afrikanischen Kontinent? Zur Beantwortung der gestellten Frage möchte ich eine schauerliche Szene aufgreifen, die sich am 2. August 1999 dem Personal von Sabena auf dem Brüsseler Flughafen bot. Im Frachtraum lagen zwischen den Koffern die erfrorenen Leichen von Fodé Tounkara (15) und Yaguine Koita (14), zwei Jugendlichen aus Guinea, einem Land im Westen des Schwarzen Kontinents. In der Tasche eines Verstorbenen fand man einen Brief, eine Art Testament, in dem sie die Gründe ihres Fluchtversuchs erläuterten: Perspektivlosigkeit, dramatische Misere und Armut, Gewalt des in Guinea herrschenden Regimes. Sie hegten die Hoffnung, in Europa eine Arbeit zu finden, die ihnen ein Existenzminimum garantieren und ihnen erlauben würde, ihre in Guinea zurückgebliebenen Eltern (finanziell) zu unterstützen. Ferner richteten Fodé und Koita im Brief den Appell an die westeuropäischen Regierenden, zu der sich in Afrika abzeichnenden Katastrophe nicht zu schweigen und die Jugendlichen von den dort herrschenden Herrschaftsstrukturen zu befreien sowie ihnen eine Chance auf ein besseres Leben zu ermöglichen.

Der tragische Tod der zwei Jugendlichen aus Guinea ist kein Einzelfall. Eine unbestrittene Tatsache ist, dass viele afrikanische Jugendliche auf gepackten Koffern leben; eine unbestrittene Tatsache ist ebenfalls, dass viele ihr Leben bei ihrem Exodus nach Europa entweder in der Sahara oder im Mittelmeer verlieren. Jugendliche sehen sich mit multidimensionalen Problemen konfrontiert, deren Ausmaß jegliche Grenze des menschlichen Verstandes übersteigt, weil sie sich einer rationalen, objektiven Erklärung entziehen. Kriege hier, Katastrophen und Hunger da sowie ethnische Konflikte mit verheerenden Folgen bilden eine ernsthafte Hypothek für die Zukunft und Entwicklung des Kontinents. Den gemeinsamen Nenner dieser Kriege und Katastrophen stellen Revitalisierung des Ethnischen, feh-

lende Demokratie, Kapitalflucht, Verschuldung und Misswirtschaft dar. Diese Phänomene sind weder das Produkt des Fatalismus noch das Ergebnis einer Naturkatastrophe. Nein, sie sind von Menschen gewollt. So ist die düstere Konstellation, in der Deutsch gelehrt und gelernt wird.

Kein Wunder also, dass eine Polemik über die Legitimation der deutschen Sprache besteht, insbesondere in frankophonen afrikanischen Ländern. In linguistischer Hinsicht haben Deutschlernende und Germanisten kaum Karriere-möglichkeiten in Wirtschaft, Kultur, Wissenschaft. Von ihren im Laufe mehrerer Jahre erworbenen Deutschkenntnissen können Jugendliche kaum Gebrauch machen. Dies ist gleich *der Kunst des Drachentötens, was bedeutet, dass man jahrelang die Kunst erlernt und beherrscht, wie man einen Drachen tötet, jedoch nie die Gelegenheit hat, einen Drachen zu töten*. Ein weiteres Paradoxon ist, dass sich deutsche Firmen und Institutionen in den Ländern niederlassen, wo die Nachfrage nach Deutsch sehr gering ist. Den frankophonen afrikanischen Ländern mit den meisten Deutschlernenden und Germanisten kehren deutsche Firmen hingegen den Rücken.

3. NOTWENDIGKEIT EINES PARADIGMENWECHSELS: DEUTSCH ALS REFLEXIONSSPRACHE

Was man in vielen Ländern Afrikas erlebt, ist eine Chronik des Leidens und des Unglücks, die nur dann enden kann, wenn man eine neue Führungskräftegeneration ausbildet. Und dies impliziert, dass man im Unterricht, das heißt auch im Deutschunterricht, als Bestandteil des Kanons der Schulfächer Lern- und Lehrprozesse initiiert und unterstützt, die Jugendliche zur Reflexion über ihre Verantwortung für die Veränderung ihrer Lebenswelt, zur Entwicklung und Verinnerlichung lebenswichtiger Verhaltensweisen und Einstellungen anregen. Für Deutschals-Fremdsprache-Unterricht bedeutet dies einen Paradigmenwechsel, der wie folgt umrissen werden kann: Seine Legitimation und sein Erfolg in Afrika werden daran zu messen sein, ob und inwiefern er sich den Problemen stellt und seinen bescheidenen Beitrag zur Transformation der düsteren Realität leistet. Die Veränderung der vorgefundenen Wirklichkeit zum Positiven setzt Denken, ernsthaf-

tes Wollen und Handeln voraus. Insofern muss in Afrika Deutschunterricht immer mehr als nur Deutschunterricht sein. Das heißt, er hat sich stärker als bisher auf konkrete Notwendigkeiten zu beziehen.

Man könnte mir entgegen, dass es eine Utopie sei, zu glauben, dass die afrikanische Gesellschaft am Deutschen genesen könne, zumal die Anzahl der Deutschlernenden, die später im Berufsleben wichtige Ämter bekleiden, relativ gering ist. Da würde ich sagen, es kommt nicht auf die Masse an. Nein, es kommt auf die Klasse an. Und hier würde ich Margaret Mead zu Hilfe rufen. Sie sagt: „*Never doubt that a small group of thoughtful, committed citizens can change the world, indeed it's the only one that ever has.*“ (z. n. Michael. W. Apple/James A. Beane, 1994: 102). Des Weiteren könnte man fragen, ob die Bewältigung sozialer und politischer Probleme zum Ressort des Sprachunterrichts gehört. Als Antwort sei gesagt, Jugendliche sind von wirtschaftlichen, sozialen und politischen Problemen nicht verschont. Deshalb stimme Henry Giroux zu, wenn er schreibt: „*In the postcolonial period we are not allowed to evacuate questions surrounding political life, economy, social problems and other difficult problems. Thinking critically about education demands no less.*“ (Henry A. Giroux, 1998: 47). Ich stehe also nicht allein mit meiner Position da, dass politischen, wirtschaftlichen und sozialen Fragen im Unterricht nachgegangen werden muss. Es liegt ferner auf der Hand, dass Jugendliche lernen müssen, mit offenen Augen durch die Welt zu gehen, Gefahren zu erkennen und diese zu bekämpfen. Ohne diese Impulse ist eine Überwindung des Stillstands, der die heutige Wirklichkeit in Afrika und den Kontinent zum Sozialfall macht, nicht zu überwinden. Sollen wir immer die *Verdammten der Erde* sein, wie Franz Fanon uns Afrikaner nannte?

Vor dem Hintergrund des Vorausgegangenen dürfte deutlich geworden sein, dass die deutsche Sprache und der Deutschunterricht in Afrika zu den Herausforderungen und anstehenden Problemen nicht schweigen dürfen. Ein Deutschunterricht, der im Dienste afrikanischer Schüler stehen will, darf nicht neutral sein. Warum? Ein neutraler Unterricht – um mit Paolo Freire zu sprechen – versetzt die Menschen nicht in die Lage, mutig die Probleme ihrer Umwelt zu diskutieren und in diesem Kontext einzugrei-

fen. Er warnt die Menschen nicht vor den Gefahren der Zeit. Er gibt ihnen kein Selbstvertrauen und keine Stärke, sich diesen zu stellen. Er ermöglicht den Menschen nicht, beständig neue Bewertungen vorzunehmen und die dialektische Beziehung zu begreifen, in der sie zur gesellschaftlichen Wirklichkeit stehen. Dies hat zur Folge, dass die Menschen gegenüber der Welt/der Welt keine kritische Einstellung gewinnen und sie nicht verändern können. Die Philosophie, die hinter diesem (revolutionären) Erziehungs- und Bildungsverständnis steckt, ist die, dass vor allem Jugendliche als Zukunftssymbol den Bewusstseinsprozess durchmachen müssen, indem sie lernen **zu denken, nachzudenken, umzudenken, ihre Verhaltensweisen zu überdenken und vor allem zu handeln**. Jugendliche sollen lernen, sich vor Schwierigkeiten nicht zu scheuen, sich und ihre Lebenswelt ständig in Frage zu stellen und nach adäquaten Lösungen für die Herausforderungen ihrer Zeit zu suchen. In diesem befreienden Erziehungsverständnis ist der Mensch das Maß aller Dinge und wird somit von der Peripherie ins Zentrum des Denkens und Handelns gerückt.

Der Fremdsprachenunterricht Deutsch in den afrikanischen Ländern darf in seinen Zielsetzungen und Inhalten nicht neutral sein. Dort muss man also eine politische Pädagogik einsetzen, wobei man Lernenden hilft, ihre gesellschaftlichen Probleme und die politische Situation ihres Landes wahrzunehmen und eigene Schlussfolgerungen zu ziehen. Daher kann es im Sprachunterricht nur noch heißen, Lernende zur Reflexion und Aktion zu bewegen.

4. KONKRETISIERUNG DER ANFORDERUNG AN DIE DEUTSCHE SPRACHE UND DEN DEUTSCHUNTERRICHT

Diese Anforderung an die deutsche Sprache und an den Deutschunterricht wirft eine Reihe von Fragen auf: Wie kann man afrikanische Schüler dazu bewegen, die Herrschaftsverhältnisse zu hinterfragen, ihre Kausalität zu begreifen und die Gesellschaftsordnung nicht länger als statische und gottgewollte aufzufassen? Wie kann man ihnen helfen, von einer Resignations- zu einer Emanzipationsmentalität überzugehen?

Wie man diese Anforderungen an den Deutschunterricht konkretisieren und in Aktionsforschung umsetzen kann, möchte ich unter Zuhilfenahme des IEK- Modells zeigen. Das Modell verstehe ich im Sinne der Aktionsforschung als direkte Intervention in den Lern- und Lehrprozess. Vor allem möchte ich die politische Relevanz dieses Modells betonen und damit hervorheben, dass Schule und Unterricht gesamtgesellschaftliche Probleme nicht außer Acht lassen dürfen. Hier erwachsen drei Grundfragen: 1. Bei welchen Lehr- und Lernprozessen besteht die Chance, die Schüler zur Reflexion und Aktion zu bewegen? 2. Welchen Aufgaben sollen sich die Lernenden zuwenden und welchen Aktivitäten haben sie nachzugehen? 3. Welche Materialien sind geeignet, um den Prozess der kritischen Wahrnehmung, d. h. der Existenzanalyse auszulösen? Der Aktionsforschungsansatz, der den Rahmen für die Operationalisierung des IEK-Modells darstellt, postuliert, dass die Beteiligten weitestgehend am Forschungsprozess, d. h. am Veränderungsprozess gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse beteiligt sein müssen.

Sprachunterricht, der Jugendliche zur Existenzanalyse verhelfen will, hat die Aufgabe, sie zu informieren, nicht aber in dem Sinne, dass sie die Informationen als neutrales, totes, zusätzliches Wissen vermittelt bekommen. Nein, die Informationen, die sie sich aneignen und verarbeiten, sollen helfen, die Indikatoren für Fluch oder Segen zu erkennen. Es geht um Informationen, die den Schülern und Schülerinnen Einsicht in die Komplexität gesamtgesellschaftlicher Konstellationen verschaffen: Ja, Informationsvermittlung und -aneignung haben immer mit der Suche nach der Wahrheit zu tun, und zwar durch die Infragestellung vorgefundener Verhältnisse.

Es geht um die Aufklärung der heranwachsenden Generation. Solch eine aufklärerische Informationsaneignung mündet in die Verhaltensänderung / Entwicklung einer kollektiven Identität: Schülerinnen und Schüler lernen, wie Menschen, ja, Gleichaltrige in anderen Ländern, mit Herrschaftsstrukturen fertig werden, etwa durch die Verteilung von Flugblättern zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit für bestimmte Probleme; durch die Veranstaltung von Demonstrationen, um die Machthaber unter Druck zu setzen. Ein solcher phänomenologischer Ansatz hinterlässt sicherlich Spuren: Jugendliche erfahren auf diesem

Wege, dass Angstgefühle oder Angst vor Repressalien nur in den status quo ad infinitum führen können. Wenn sie also etwas bewegen wollen, – und das müssen sie, wenn sie nicht untergehen wollen – kann nur noch eines gelten: An die Stelle der Logik der Resignation muss die Logik der Kontestation treten. Durch Unterrichtsversuche, die ich im Rahmen meiner Habilitation durchgeführt habe, lässt sich das oben genannte Ziel anhand eines Textes wie „Widerstand gegen Hitler – Das Manifest der Münchner Studenten“ erreichen. Dieser Text erscheint in dem früheren Buch für den Deutschunterricht „Yao lernt Deutsch, Band 3“. Ein solcher Text hat eine subversive Prägung, weil Schülerinnen und Schüler am Beispiel von Hans und Sophie Scholl lernen, dass man gesamtgesellschaftlichen Problemen nicht passiv gegenüberstehen sollte. Bei der Reflexion des Unterrichtsversuches sagte eine Schülerin *„Sophie und Hans sind ein Modell von Mut. Sie haben die Gefahr gesehen, aber sie haben etwas gemacht, sie waren engagiert“*. Ein anderer Schüler kommentierte Folgendes: *„Hans und Sophie sprechen auch zu den kamerunischen Jugendlichen. Wir sollen keine Angst haben, unsere Meinung über den Problemen von unserem Land zu sagen.“*

Eine weitere Möglichkeit, Lernende zur Existenzanalyse zu bewegen, liegt in der Schaffung kommunikativer Situationen, in denen sie schreibend und/oder sprechend zur Sprache bringen, was sie bewegt. Um nicht auf einer abstrakt-theoretischen Ebene zu bleiben, seien an dieser Stelle einige praktische Überlegungen formuliert, wie man die Schüler durch Schreibaufgaben dazu bewegen kann, ihre Umwelt mit anderen Augen wahrzunehmen. Die Auswahl der Schreibaktivität beruht auf einigen Erkenntnissen aus der Schreibforschung. Rainer Bohn (1989: 31) unterstreicht aus informationstheoretischer Sicht die größere Bedeutung von graphischen Zeichen gegenüber akustischen, weil sich die ersteren leichter übermitteln, speichern und verarbeiten lassen. Aus lernpsychologischer Sicht hat das Schreiben eine gedächtnisbildende Funktion, weil sich sprachliche Informationen endgültig in das Langzeitgedächtnis überführen lassen. Eine ähnliche Position nimmt F. Herrmanns (1989: 30 f.) ein, wenn er im Schreiben eine Möglichkeit sieht, sich über die Dinge klar zu werden und damit rational zu sein. Herrmanns hebt hervor, dass man sich im Schreibakt selbst verändert. So hinterlässt das Schreiben nicht nur auf dem

Papier Spuren, sondern auch in Seele und Geist. Er sieht die bildende Funktion des Schreibens darin, dass der Schreibende die Fähigkeit entwickelt, seinen Bewusstseinsstrom zu beobachten. Dies ist meines Erachtens eine Grundvoraussetzung für die Veränderung, d. h. Erneuerung der Gesellschaft, die ohne die Erneuerung von Menschen nicht denkbar ist. Sich die Existenzanalyse zu eigen zu machen, ist nur dann denkbar, wenn Heranwachsende die Gelegenheit bekommen, sich zu den Problemen ihrer Gesellschaft zu äußern. Die Probleme können wirtschaftlicher, sozialer oder politischer Natur sein. Ein solches Verfahren ordnet sich in der „task-based instruction“ in den „process syllabus“ (Skehan, 1998: 269) ein. Kennzeichen dieses Verfahrens ist, dass die Schüler autonom entscheiden, zu welchem Thema sie Texte schreiben wollen. In Unterrichtsversuchen mit Deutschlernenden an 2 Sekundarschulen in Yaoundé und Obala wurden sie gebeten, zu sozialpolitischen Themen ihrer Wahl Texte zu verfassen. Sie sollten ihre Texte in einer Woche abgeben. So wurden Texte verfasst zu Themen wie Demokratie, Pressefreiheit, Kapitalflucht, Armut, Justiz, Kriminalität, Frieden, Korruption, Schulden, Waldzerstörung und Menschenrechten.

Schülerinitiierte Texte zeigen deutlich, dass aktionsorientierter Deutschunterricht dialektisch Reflexion und Aktion verknüpfen kann. Zugleich machen sie darauf aufmerksam, dass bei den Schreibenden kognitive und affektive Dispositionen für die Veränderung des Gesamtgesellschaftlichen vorhanden sind, die im Lehrprozess zur vollen Entfaltung kommen können. Bei der Auseinandersetzung mit den Themen, die sich auf die soziale politische Wirklichkeit beziehen, zeigen die Schüler Klarsicht und Zivilcourage. Sie sehen ein, dass die Veränderung der Gesellschaft nicht zum Null-Tarif erfolgen kann. Des Weiteren problematisieren die Schüler-Texte Situationen, die im schulischen wie außerschulischen Kontext erlebbar sind. Die Themen, zu denen Schüler Texte schreiben, sind von brennender Aktualität. Es liegen deutliche Beweise vor, dass Heranwachsende handelnd auf die Wirklichkeit einwirken wollen.

Deutschunterricht, der Jugendliche zur Existenzanalyse bewegen will, darf den Erziehungsaspekt nicht außer Acht lassen. Die Forderung nach einem Wechselverhält-

nis zwischen Unterricht und Erziehung ist nicht neu. Sie geht auf Johann Friedrich Herbart zurück, der mit dem Satz „und ich gestehe hier, keinen Begriff von Erziehung ohne Unterricht, sowie rückwärts keinen Unterricht, der nicht erzieht. anzuerkennen.“ sein Konzept des erzieherischen Unterrichts vorstellt. Dies heißt für den Deutschunterricht, dass er unter anderem auch edukative Ziele, Einstellungen, positive Haltungen und Persönlichkeitswerte anzustreben hat.

Schüler und Schülerinnen können nur dann handelnd auf das Soziale einwirken, wenn man im FSU Deutsch, aber auch in den Fächern Staatsbürgerkunde und Sozialkunde Folgendes anstrebt: Training des positiven Konkurrenzdenkens; Förderung von Ehrlichkeit; Herausbildung der Widerstandsfähigkeit; Bekämpfung ethnozentrischen Denkens; Förderung des Gefühls für das Gemeinwohl; Ausdauertraining; Entwicklung der Kultur des Dissenses; Erweiterung des Bewusstseins der Schüler; Entwestlichung; Gewaltbekämpfung; Erziehung zum Mut; Erziehung zur Demokratie; Aufdecken von Manipulation; Konfliktbewältigung und Bekämpfung der Korruption.

Diese Aufgaben, die der Deutschunterricht in den afrikanischen Ländern zu übernehmen hat, waren Grundlagen für Unterrichtsversuche mit Lernenden der Oberstufe der Sekundarschulen in Kamerun.

5. FAZIT DER UNTERRICHTSVERSUCHE UND KONSEQUENZEN FÜR DAS LEHRERVERHALTEN UND DIE LEHRERAUSBILDUNG

Vor dem Hintergrund meiner bisherigen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein 1. dass die Konzeption und Praxis des Fachs Deutsch in Afrika eine besondere Gewichtung erfahren kann und muss, indem dort spezifische Sinnfragen zur Sprache kommen, 2. dass Deutsch als Medium der Existenzanalyse nicht länger eine Utopie ist. Dies gilt als Paradigma der Veränderungen, denen sich Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung aussetzen müssen, und es gilt zudem, 3. dass in den Lernenden kognitive und affektive Dispositionen für die Veränderung

des Gesamtgesellschaftlichen erkennbar sind. Diese müssen im Unterricht zur vollen Entfaltung gebracht werden.

Voraussetzungen für die erfolgreiche Konzeption und Durchführung eines Deutschunterrichts, der im Dienste der Lernenden steht, indem er sie zur Reflexion und Aktion anregt, sind,

1. dass der Lehrende mündliche und schriftliche Leistungen der Lernenden korrigiert. In seinem Aufsatz „Ein Glück, dass Schüler Fehler machen“ (1990: 102) warnt Hans-Jürgen Krumm vor übermäßiger Korrektur, die in den Lernenden Frustrationen hervorruft, weil sie sich ernst genommen fühlen. Dauerndes Korrigieren und Unterbrechung des Äußerungsflusses zerstören das Selbstbewusstsein und das Vertrauen der Schüler und beeinträchtigen ihren Willen und ihr Bemühen um Kommunikation.

2. ein Deutschlehrer, der im Unterricht seine Lernenden zur kritischen Analyse gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge anregen will, muss das, was Krumm „imperative Kognitionen“ nennt, überwinden. Imperative Kognitionen bedeuten, dass Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf Richtlinien und Lehrpläne ihre Vorstellungen über Unterricht in Vorschriften wie „ich muss“ bzw. „ich darf nicht“ organisieren. Innovative Unterrichtsversuche sind nicht möglich, wenn der Lehrer an dem Buch festhält, welches das Lehrwerk für den Deutschunterricht festhält.

3. ein Deutschlehrer muss seine Aufgabe als Aufklärer der Jugendlichen verstehen, in dem Sinne, dass er ihnen Möglichkeiten aufzeigt, mit offenen Augen durch die Welt zu gehen, Gefahren zu erkennen und zu bekämpfen. Indem Jugendliche sich mit lebenswichtigen Fragen auseinandersetzen, machen sie, so Jürgen Habermas (1987), eine Entwicklung durch, in deren Mittelpunkt die Bekämpfung der „inneren Kolonisierung“ steht.

Vier wichtige Voraussetzungen liegen der Operationalisierung der Ziele des IEK-Modells zugrunde: Die eine ist die Flexibilität und Humanität: Der Lehrende muss im Sinne von Van Lier (1996) „*balanced teaching*“ machen sowie eine „*dual vision*“ entwickeln können: *Balanced teaching* impliziert die Kombination von Planung und Improvisation. Dies erfordert den Verzicht auf das Festhalten

am zu Hause geplanten Stoff und die Kunst, Neues in den Unterrichtsprozess einzubauen. *Dual vision* hat zu tun mit der Fähigkeit, prospektiv zu denken und dabei aktuelle Herausforderungen anzunehmen. Die andere Voraussetzung ist die Bereitschaft des Lehrers, von seiner traditionellen Rolle als Wissensvermittler Abschied zu nehmen und sich vielmehr der neuen Aufgabe als „*problem maker*“ anzunehmen. Er muss seine Rolle verstehen als Aufklärer der Jugendlichen und deshalb auch Tabu-Themen zum Unterrichts- und Reflexionsgegenstand machen. Denn seine zentrale Rolle besteht darin, der heranwachsenden Generation zu verstehen zu geben, dass man sich die politische, wirtschaftliche, geistige und innere Freiheit erkämpfen muss. Dies impliziert – und damit bin bei der dritten Voraussetzung –, dass Lehrende im Rahmen der Ausbildung oder Fortbildung mit den Ansätzen der Aktionsforschung, die Reflexion und Aktion kombiniert, vertraut gemacht werden. Die vierte Voraussetzung betrifft die Veränderung des Verständnisses der Schülerrolle: Die Generation @ kann nicht länger Konsument fertiger Lehrbuchprodukte sein, sondern vielmehr die Rolle von Textlieferanten übernehmen.

Die fünfte Voraussetzung ist, dass sich Lehrende die Erkenntnisse aus der Gehirnforschung aneignen, denn: Nur wenn Lehrende sich einen Einblick in die Prozesse verschaffen, die im Gehirn beim Lernen vonstattengehen, sind sie in der Lage, ihre Schülerinnen und Schüler zu unterstützen

Das IEK-Modell schließt das Prinzip der Mehrsprachigkeit nicht aus. Diesem Prinzip folgend sollte man in künftige Lehrwerke expositorische Texte in anderen Fremdsprachen aufnehmen, soweit diese zur Existenzanalyse verhelfen könnten. Lehrende haben dafür zu sorgen, dass die Unterrichtssprache die deutsche Sprache ist und dass die Schüler ein paar Tage Auseinandersetzung mit dem Text eine Kopie erhalten, damit sie im Vorfeld Wort-schatzarbeit durchführen können. Der Vorteil solch eines Ansatzes ist der, dass die Schüler einsehen: Man kann das in anderen Sprachen erworbene Wissen für das Erlernen der deutschen fruchtbar machen. Durch die Einbeziehung von Zusatzmaterialien entstehen weitere Möglichkeiten, den Unterrichtsverlauf sinnvoller und interessanter zu gestalten.

SCHLUSSBEMERKUNG: DEUTSCH IN AFRIKA – KUNST DES DRACHENTÖTENS?

Ich komme zum Schluss: Also Deutsch in Afrika als Kunst des Drachentötens? Die vorausgegangenen Ausführungen weisen unmissverständlich nach, dass dem nicht so ist: Unter veränderten Bedingungen nimmt Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht Kommunikations-, Informations- und Erziehungsfunktionen wahr. Mit Aktionsforschung kann man garantieren, dass sich die Herzen vieler Lernender dauerhaft der deutschen Sprache öffnen. Richtet der Lehrende einen intensiven Fokus auf die Reflexion über das Gesamtgesellschaftliche, hat dies eine fördernde Wirkung auf die Sprech- und Schreibhaltung der Lernenden. Diese pädagogisch-emanzipatorische Orientierung des Fremdsprachenunterrichts Deutsch schließt die pragmatische mit ein. Weil der Unterricht ihnen Spaß macht, trauen sich die Schülerinnen und Schüler mehr zu schreiben und zu sprechen, und dies bedeutet, so Hans-Jürgen Krumm, „selbst mit Sprache zu handeln sowie die Wirkung von Sprache zu erproben“. In diesen meditativen bzw. aktiven, engagierten Momenten ist nicht die Rede davon, dass das Deutsche zu viele Fälle, zu viele Regeln und viele grammatische Ausnahmen aufweist. Indem die Lernenden im Erfahrungsraum und im Erfahrungsmilieu der Fremdsprache Deutsch darüber reflektieren, wie sie ihre Lebenswelt neugestalten können, bildet sich ein neues Bewusstsein heraus.

LITERATUR

- Bohn, R.: *Das Schreiben im Ensemble der sprachlichen Tätigkeiten*. In: M. Heid (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Dokumentation eines Kolloquiums*. München 1989, S. 51–56
- Fanon, F.: *Les damnés de la terre*. Paris 1961
- Freire, P.: *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Berlin 1974
- Freire, P.: *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart 1971
- Giroux, H. A.: *Education in unsettling times: Public intellectuals and the promise of cultural studies*. In: D. Carlson / M. W. Apple (Hg.): *Power, Knowledge, Pedagogy. The meaning of democratic education in unsettling times*. Oxford 1998, S. 41–60
- Herbart, J. F.: *Pädagogische Schriften*. Stuttgart 1965
- Herrmanns, F.: *Schreiben als Lernen. Argumente für das Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: M. Heid (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München 1989, S. 28–50
- Ngatcha, A.: *Der Deutschunterricht in Kamerun als Erbe des Kolonialismus und seine Funktion in der postkolonialen Ära*. Frankfurt am Main, Berlin, New York 2002
- Rumpf, H.: „*Wirklichkeit berühren. Umrisse einer neuen Lernkultur*“, In: *Fragen und Versuche* 77 (1996), 8–22
- Schröder, M.: *Yao lernt Deutsch*. Hamburg/Dakar 1988
- van Lier, L.: *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London 1996
- Von Hentig, H.: „*Humanisierung*“ - eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? *Andere Wege zur Veränderung der Schule?* Weinheim 1987

Digitales Lernen: Memes versus Stickers im Deutschunterricht

IBRAHIMA NATA GAYE

Die vergangene Quarantäne hat gezeigt, dass Kreativität keine Beschränkungen hat und Kompetenzerwerb nicht immer physische Nähe braucht. Das verändert die Wahrnehmung, die wir bis jetzt vom Deutschunterricht hatten. Das heißt, jede(r) verfügt über Zugang zu Materialien, die zum Lernerfolg führen können. Die verfügbaren Medien sind zahlreicher denn je: Webseiten für Lektionen und Übungen, Audiodateien, Erklärvideos und Mindmaps. Verschiedene Apps mit Texten, Hörbeispielen, interaktiven Videos – mehrsprachig oder nicht – sind heutzutage vorhanden. Die Vielfalt der Mittel erlauben diverse Kombinationen und Anpassungen: „Wer eine Fremdsprache beherrschen möchte, muss daher kombinieren lernen“¹. In diesem Rahmen spielt das Smartphone eine wichtige Rolle beim Online- oder Präsenzunterricht.

Wenn die Lernenden bereits wissen, wie eine App heruntergeladen wird, besteht der nächste Schritt darin, ihre Ressourcen für die Produktion zu mobilisieren. Handlungs- und Schülerorientierung stehen im Vordergrund, um Interesse zu wecken. Was die Aufmerksamkeit sehr schnell auf sich lenken kann, sind Abbildungen, zum Beispiel Memes oder Stickers.



Memes oder Stickers tauchen vor allem im Rahmen des digitalen Unterrichts auf. Digitales Lehren oder Lernen bedeutet, mit elektronischen Hilfsmitteln wie Computer oder Smartphone und mittels Internet zu lehren oder lernen. Es

gibt verschiedene Formen, u. a. synchron (gleichzeitig) und asynchron (mit Zeitverschiebung). Je nach gewählter Form bestehen unterschiedliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Unterrichtseinheit. Memes und Stickers können sowohl in synchronem wie auch asynchronen Unterricht eingesetzt werden.

Was Memes betrifft, lässt sich folgendes sagen: „Ein Meme ist ein kreativer Inhalt, der sich vorwiegend im Internet verbreitet. Dieser ist in der Regel humoristisch und aufheiternd, manchmal auch satirisch und entsprechend gesellschaftskritisch. Bei Memes kann es sich um selbst erstellte Werke handeln, aber auch um montierte oder aus dem ursprünglichen Kontext gerissene Fotografien, Zeichnungen, Animationen oder Filme von anderen.“ Ein Meme besteht aus mindestens einem Bild und zwei oder mehreren Aussagen. Das Bild dient als Impuls oder Einstieg ins Thema und die Aussagen stellen Redemittel und Grammatik (implizites Wissen) dar. Lehrkräfte können Memes im Unterricht einsetzen und die Lernenden dazu animieren, eigene Memes zu produzieren. Memes vermitteln spielerische Impulse für verschiedene Bereiche: Kreativität, Emotionen, Humor, Fantasie, Spass, Flexibilität...



Ausserdem führen Memes auf spielerische Weise in die deutsche Pragmatik ein. Auch Kultur oder soziales Engagement können dadurch thematisiert werden. Nach der Produktion von Memes können diese online bleiben oder ausgedruckt an einer Wand im Kursraum aufgehängt werden: so können die Lernenden einige davon auswählen

ZEIGEN, WAS MAN WIRKLICH KANN.

UNSERE DEUTSCHPRÜFUNGEN.
GOETHE.DE/PRUEFUNGEN

GOETHE
INSTITUT

Sprache. Kultur. Deutschland.

¹ DLL 3, *Deutsch als Fremdsprache*, 2017, Seite 34

und mit Fantasie² Texte produzieren und kreatives Schreiben üben. Es wird dann von einer *Meme-Wand* gesprochen.

Sticker tauchen häufig im Rahmen von Diskussionen in sozialen Netzwerken auf. Mit Bildern oder Zeichnungen und einem kleinen Text stellen Sticker eine bestimmte Situation sehr schnell dar. Mit Logogramm, Ideogramm oder Piktogramm (Emoji, japanisch) lernen Lernende sehr schnell verschiedene Ausdrücke kennen und können sie durch das prägnante Format schnell automatisieren.

Die Assoziation Text zu Bild oder Emoji ist sehr hilfreich für das Memorieren von Redemitteln oder Redewendungen. Beim Online-Unterricht mit WhatsApp können die SuS dialogisch Sticker senden (vorausgesetzt, dass sie sie schon produziert haben).



Memes und Stickers machen den Unterricht interessant und jede Lehrkraft kann ihr eigenes „digital teaching system“ entwickeln. Es gibt kein „voie royale“ bei der Kombination von Methoden für ein erfolgreiches digitales Lehren oder Lernen. Wichtig ist, dass die verwendeten Mittel auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sind. Für eine gelungene Stoffvermittlung soll die Lehrkraft bei der Einführung von Stickers und Memes stets Beispiele geben und auf Webseiten und Apps verweisen. Eine nachvollziehbare Unterrichtsstruktur ist eines der wichtigen Merkmale guten Unterrichts, die man trotz des Überflusses an Medien und Einsatzmöglichkeiten nicht aus den Augen verlieren sollte.

² Siehe *Recycling Geist* im Deutschunterricht



IN BEWEGUNG -

TANZ IM

DAF-UNTERRICHT

HANDY-FILMWETTBEWERB FÜR LEHRER*INNEN



4. März -
4. August 2023

**TOLLE
PREISE ZU
GEWINNEN!**



Der Internationale Deutschlehrerinnen-
und Deutschlehrerverband e.V.