

ISSN 1431-5181



IDV

magazin

[Nr. 90 • November 2016]

THEMENHEFT AFRIKA

Regionaltagung Abidjan

Sprachenpolitik

Verbandsgeschichte

IDO 2016

www.idvnetz.org



IDV magazin

Nr. 90 | November 2016 | www.idvnetz.org

[An die Leserinnen und Leser]

Wir freuen uns sehr, Ihnen die neueste Ausgabe des *IDV-Magazins* 2016 vorstellen zu dürfen. Die diesjährige Herbstausgabe ist dem afrikanischen Kontinent gewidmet und möchte durch zahlreiche Beiträge von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern in verschiedenen Regionen Afrikas ein Bild von ihrem Wirken vermitteln. Die verschiedenen Aktivitäten werden sowohl im Rahmen des jeweiligen Deutschlehrerverbands vorgebracht, als auch individuell, da Regionen einbezogen sind, in denen noch kein Deutschlehrerverband existiert bzw. eine Gründung erst angestrebt wird.

Das vorliegende Magazin deckt zunächst zwei große Themenbereiche ab. Im ersten Block befassen sich Beiträge aus Kamerun, Marokko, Namibia, Simbabwe, São Tomé und Príncipe, Benin, Mali und Senegal mit der Sprachenpolitik in den jeweiligen Ländern. Ein Bericht über die Regionaltagung 2016 an der Côte d'Ivoi-

re schließt diesen ersten Themenblock ab und bildet die Brücke zur zweiten großen Rubrik, in der Deutschlehrerverbände aus Südafrika, Tunesien, Togo, Mali, Benin und Ägypten ihre Verbandsgeschichte und ihre wichtigsten Tätigkeiten präsentieren. Ein Best-Practice-Beispiel aus Südafrika sowie zwei wissenschaftliche Beiträge aus Senegal bilden den Abschluss des Afrika-Teils dieser Ausgabe des Magazins.

Einen weiteren Höhepunkt in diesem *IDV-Magazin* bilden die beiden abschließenden Beiträge über die Internationale Deutscholympiade 2016 in Berlin.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren für die Mitarbeit in dieser Ausgabe, die gleichzeitig das erste *IDV-Magazin* mit Fokus auf das Verbandswesen und den Unterricht für Deutsch in Afrika darstellt.

Wir wünschen Ihnen eine gewinnbringende Lektüre!



IDV - Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband

Präsidentin:	Marianne Hepp	hepp@idvnetz.org
Vizepräsidentin:	Alina Dorota Jarzabek	jarzabek@idvnetz.org
Generalsekretärin:	Puneet Kaur	kaur@idvnetz.org
Schatzmeister:	Benjamin Hedzic	hedzic@idvnetz.org
Schriftleiter:	Geraldo de Carvalho	carvalho@idvnetz.org
Experte Deutschland:	Sebastian Vötter	voetter@idvnetz.org
Expertin Österreich:	Sonja Winklbauer	winklbauer@idvnetz.org
Experte Schweiz:	Joachim Hoefe	hoefe@idvnetz.org
Grafikdesign:	Andréa Vichi	andreavichi@ig.com.br

Herausgeber: Schriftleitung des IDV

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

[In dieser Ausgabe]

Die Arbeit der Multiplikator/innen in Kamerun <i>Nadège Tchuinang</i>	6
Deutsch in Marokko <i>Mohamed Satour</i>	9
Die Sprachenpolitik in Namibia <i>Anika Kroll-Tjingaete Marianne Zappen-Thomson</i>	15
Zur Situation der deutschen Sprache in Simbabwe <i>Ki Bhebe</i>	21
Die deutsche Sprache auf den paradiesischen Inseln am Äquator: Bericht über die erfolgreichen Bemühungen, Deutsch an der Uni in São Tomé einzuführen <i>Diana Jordão da Cruz</i>	24
Fremdsprachenpolitik in Benin <i>Brice Cledjo</i>	28
Appell von AMAPLA für den Erhalt von Deutsch als zweiter Fremdsprache in Mali <i>AMAPLA-Vorstand</i>	32
Deutsch als Fremdsprache-Unterricht im Senegal: Reflexionen anlässlich der Afrika-Regionaltagung in Dakar <i>Mamadou Ndiaye</i>	34
Bericht über die IDV-Westafrika-Tagung in Abidjan vom 13.-15. Juni 2016 <i>Bernardin Kouamé</i>	35
Der Deutschlehrerverband im Südlichen Afrika: Verbandsgeschichte <i>Eckhard Bodenstein</i>	40
Die vom TGDV organisierten Tagungen als ein Höhepunkt der Verbandsaktivität <i>Ali Nasri</i>	44
Deutschlehrerverein Togo (DLV Togo): Geschichte des Vereins <i>Kossivi Goka</i>	46
Der malische Deutschlehrerverband: Eine kurze Präsentation <i>Boureima Diarra Ibrahim Keita</i>	48
Der Beniner Deutschlehrerverband <i>Emmanuel Yehouenou</i>	52

Der Ägyptische Deutschlehrerverband (ÄDV) <i>Vorstand des ÄDV</i>	53
Eine Moodle-Odyssee. ...: Ein Best-Practice-Beispiel aus Südafrika und Polen <i>Alet Conradie Justyna Sobota</i>	54
Übersetzen im Germanistikstudium: Überlegungen zur Anwendung des Fachs im multilingualen Kontext des Senegal <i>Louis Ndong</i>	58
Ortsnamen in der Landeskundevermittlung: eine Analyse an Hand von ausgewählten Beispielen aus „Ihr und Wir plus“ <i>Aliou Pouye</i>	63
Internationaler geht nicht! Die IDO 2016 aus Jurorinnen-Sicht <i>Christina Köck Naomi Shafer</i>	69
Teilnahmebericht IDO aus dem Blickwinkel eines Jurymitglieds aus Marokko <i>Mohammed Satour</i>	74

Geschichten rund um den Alltag von Jugendlichen



leicht & genial:

Unterhaltsame Geschichten aus dem Alltag jugendlicher Schüler, Niveau A1 und A2 je zwei Lektüren

- Übungen zum Lese- und Hörverstehen
- Vollständige Lektüre als Hörbuch mit Hörspielszenen zum Download



leicht & logisch:

Amüsante Geschichten um die Freunde Pia, Paul, Robbie und Nadja, Niveau A1 und A2 je vier Lektüren

- Zum Lesen & Hören mit Hörspielszenen auf CD
- Lustige Zeichnungen
- Vertiefende Übungen zu Lese- & Hörverstehen



Mehr Informationen finden Sie unter www.klett-sprachen.de

Die Arbeit der Multiplikator/innen in Kamerun

NADÈGE TCHUINANG, EDUNEC-VORSITZENDE | KAMERUN

Durch die Weisheit anderer erlernen wir Weisheit. Das Wissen eines Einzelnen ist nichts. Diese Weisheit aus Westafrika spiegelt das Grundprinzip der Arbeit der Multiplikator/inn/en für DaF in Kamerun wider. Diese Multiplikator/inn/en sind engagierte, motivierte und fachlich kompetente Deutschlehrer/innen, die 2012 vom Erziehungsministerium und vom Goethe-Institut Kamerun zertifiziert wurden, um in allen Regionen Kameruns Fortbildungsseminare zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in Sekundarschulen durchzuführen. Diese Zertifizierung erfolgte nach einer langjährigen Multiplikatorenausbildung mit verschiedenen Schwerpunkten, die sich sowohl auf methodisch-didaktische Themen des DaF-Unterrichts, als auch auf Seminardidaktik, Kommunikation und Teamentwicklung, sowie auf den Umgang mit Medien bezogen.

Mit ihren Seminaren geben die Multiplikator/inn/en den DaF-Lehrkräften die Möglichkeit sich weiterzubilden, sich mit Kolleg/inn/en über die Unterrichtspraxis auszutauschen und mehr Motivation für ihre Arbeit zu gewinnen. So lernen die Deutschlehrer/innen, wie sie trotz harter Arbeitsbedingungen (enge Klassenräume, überfüllte Klassen, fehlende Lehrwerke, Mangel an Strom und Materialien für das Hörtraining usw.) interessante, schüleraktivierende und abwechslungsreiche Unterrichtsstunden gestalten und durchführen können.

Die Stärke der Multiplikator/inn/en liegt vor allem darin, dass sie allesamt aktiv tätige Deutschlehrer/innen sind, dass sie im Alltag unter denselben Bedingungen wie die meisten Lehrer/innen arbeiten und folglich auf die oben erwähnten Schwierigkeiten selber stoßen. In ihren Fortbildungsseminaren vermitteln sie dann zwar methodisch-didaktische Inhalte und Theorien, legen aber auch viel Wert auf die Praxis. Die Multiplikator/inn/en sorgen zum Beispiel dafür, dass die in Seminaren eingeführten Methoden auch im Un-

terricht mit großer Klassenstärke umsetzbar sind. Die meisten Klassenräume in Kamerun sind ja überfüllt – in den Großstädten sind Klassen mit mehr als 100 Schülern kein Sonderfall mehr – und die Frage, wie die Lehrperson beim Deutschunterricht damit umgehen kann, kommt in allen Seminaren regelmäßig vor.

Die Gruppe der Kameruner Multiplikator/inn/en besteht zurzeit aus 10 Deutschlehrer/inne/n, die jedes Jahr etwa 25 Fortbildungsseminare landesweit anbieten. An jedem Seminar nehmen rund 40 Deutschlehrende teil. Es sind dann Hunderte von Deutschlehrer/inne/n, die jährlich die Gelegenheit haben, sich weiterzubilden und ihre Kenntnisse aufzufrischen. In Kamerun gibt es mehr als 1000 Deutschlehrer/innen, darunter können jährlich nur 15 von einem vom Goethe-Institut in Deutschland angebotenen Fortbildungstipendium profitieren. In dieser Hinsicht leisten die Multiplikator/inn/en einen bedeutenden Beitrag zur Weiterqualifizierung der Deutschlehrer/innen in Kamerun. Dabei werden sie vom Erziehungsministerium und vom Goethe-Institut Kamerun unterstützt. Beide Institutionen sorgen dafür, dass die behandelten Themen die Erwartungen der Lehrer/innen erfüllen, schicken die Einladungen zu den Seminaren und sensibilisieren die Deutschlehrer/innen für eine Teilnahme an den Fortbildungen.



Mit dem Wunsch, neue Wege einschlagen zu können und die Vernetzung von Lehrkräften zu intensivieren, haben die Kameruner Multiplikator/inn/en vor zwei Jahren den Verein EduNeC (Educational Network Cameroon) gegründet. Seither wirken sie auf nationaler und internationaler Ebene. Auf nationaler Ebene bieten sie nicht nur Seminare an, sondern organisieren jedes Jahr ein Deutschclubforum, das bereits zu einer Tradition geworden ist. Alle jungen Schülerinnen und Schüler, Mitglieder von Deutschclubs, treffen sich einen Tag lang zu einem bestimmten Schwerpunktthema. In verschiedenen Werkstätten befassen sich die Jugendlichen mit einem Aspekt des Themas. Die Ergebnisse der Arbeit dieser Werkstätten sind ganz konkret: Gedichte, Werbetexte, Lieder, Zeichnungen, Ausstellungen usw. Jedes Jahr empfängt eine neue Region das Forum. Die zwei letzten Foren - Douala 2015 und Bertoua 2016 - waren ein großer Erfolg. Dabei konnten sich jedes Mal rund fünf- bis sechshundert Schüler/innen außerhalb von Klassenräumen mit Deutsch beschäftigen und sich über das Thema „die Jugend und die Umwelt“ äußern.

Der Verein EduNeC kooperiert international mit dem Verein NetzWirkung e.V. in Hamburg. Zusammen organisieren sie seit 2014 Austauschbegegnungen zwischen Kameruner und deutschen Lehrkräften. Die Idee ist es, junge Lehrer/innen in Kamerun und in Deutschland durch gemeinsame bildungspolitische Aus- und Fortbildungen noch stärker miteinander zu vernetzen, um auf diese Weise berufliche und lebenswichtige Erfahrungen

über den Tellerrand hinweg zu ermöglichen, gezielt Schulprojekte zu etablieren und langfristig das Entstehen von Schulpartnerschaften zu fördern. Das Programm - „Bildungsfahrt“ genannt - läuft im Moment zwischen jungen Kameruner Deutschlehrer/inne/n und Referendar/inn/en des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. Dadurch haben die beiden Vereine im April 2014 und Oktober 2015 den Besuch von jeweils 10 Hamburger Referendar/inn/en nach Kamerun und im Dezember 2014 und Juli 2016 den Gegenbesuch von jeweils 10 Kameruner Deutschlehrenden nach Hamburg ermöglicht. Die beiden Vereine engagieren sich dafür, dass das Programm mit der Zeit auch in anderen Städten Deutschlands umgesetzt wird.

Im Oktober 2015 hat EduNeC mit der Unterstützung des kamerunischen Erziehungsministeriums, des Goethe-Instituts in Yaoundé und des Vereins NetzWirkung e.V. in Hamburg die Ausbildung von weiteren 15 Multiplikator/inn/en initiiert. Nach zwei Jahren Ausbildung werden diese neuen Multiplikator/inn/en ab 2018 die Qualifizierungsmaßnahmen der Kameruner Deutschlehrer/innen mit frischem Elan verstärken, für entsprechende Motivation und Lernbegeisterung sorgen und sicherlich noch viele weitere innovative Bildungsprojekte sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene ins Leben rufen. ■

Weitere Informationen über die Arbeit der Multiplikator/innen und die Aktivitäten des Vereins EduNeC auf der Webseite: <https://educationalnetwork.org/>





DEUTSCHLAND ERLEBEN

goethe.de/jugendkurse

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

Deutsch in Marokko

MOHAMED SATOUR | MAROKKO

Zur Situation der deutschen Sprache im marokkanischen Bildungssystem

Im März 2016 hat der Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband in Marokko (AMPA) am Kolloquium 40 Jahre Deutsche Studien in Rabat teilgenommen. Die Teilnahme geschah vor allem aus der festen Überzeugung heraus, dass die deutschen Studien und der DaF-Unterricht seit ihren Anfängen maßgeblich zur Förderung der deutsch-marokkanischen Beziehungen und zur Annäherung der Kulturen der beiden Länder beigetragen haben. Zur Erreichung dieses wichtigen Ziels trägt die Arbeit der Deutsch- und Germanistiklehrenden maßgeblich bei.

Im Folgenden wird der Impulsvortrag von AMPA auf dem Kolloquium in Rabat präsentiert. Er enthält vor allem Zahlen, Fakten und Perspektiven zur Situation des Deutschen im marokkanischen Bildungswesen. Dabei sollen unter anderem folgende Anhaltspunkte beleuchtet und hinterfragt und mit jüngsten Statistiken und Fakten untermauert werden: 1. Status quo des Deutschunterrichts in Marokko; 2. Herausforderungen und Maßnahmen zur Förderung des Deutschunterrichts in Marokko; 3. Die Stellung der deutschen Sprache in Marokko vor dem Hintergrund der 2015 begonnenen Bildungsreform; 4. Ausblick: Rolle und Beitrag des Marokkanischen Deutschlehrerverbands zur Förderung des Deutschlernens an marokkanischen Schulen.

1. Status quo des Deutschunterrichts in Marokko

In Marokko gibt es ca. 20.000 Deutschlernende, die sich auf 209 öffentliche Schulen, 150 Privatschulen und im Hochschulbereich auf die vier Universitäten Rabat, Casablanca, Fez und Tanger verteilen. Ergänzend möchte ich zur Geschichte des Deutschunterrichts in Marokko erwähnen, dass in Marokko erst im Jahr 1976 Germanistik an der Fakultät für Geisteswissenschaften in Rabat eingeführt wurde.

Heutzutage kann man Germanistik an den drei größten Universitäten Marokkos, nämlich Rabat, Casablanca und Fes, studieren. Die ersten zehn einheimischen Deutschlehrenden wurden im Jahr 1981 eingestellt. Seitdem nimmt ihre Zahl bemerkenswert zu. Aber das Fach Deutsch steht gegenwärtig ohne Zweifel unter Druck. Die Konkurrenz durch die anderen Fremdsprachen, vornehmlich Englisch, und das wachsende Interesse an Spanisch ist deutlich spürbar. Wir hoffen aber, dass durch die Pasch-Initiative des Goethe-Instituts weitere marokkanische Schüler veranlasst werden, Deutsch zu lernen.

Im Übrigen wird die Einführung von Deutsch als zweiter Fremdsprache in der 3. Klasse im Collège mit der gleichen Wertigkeit wie die anderen Fremdsprachen angestrebt, um die Position des Faches Deutsch in den marokkanischen Collèges zu verstärken. Diese Entwicklung könnte ganz allgemein zu einer besseren Position für das Fach Deutsch führen. Deutsch wird darüber hinaus in vielen Hotelfachschulen und an dem ISITT (Institut Supérieur International du Tourisme de Tanger) und auch an der Übersetzerschule in Tanger angeboten.

2. Herausforderungen und Maßnahmen zur Förderung des Deutschunterrichts in Marokko

Die größten Herausforderungen sind neben Überlegungen zur Umstrukturierung des Inspektoren-Systems auch die Situation von Lehrenden, die zurzeit über keine Deutschklassen verfügen.

Das Bildungsministerium stellte Fortbildungen in Aussicht, um letztere so bald wie möglich wieder im Bildungssystem einsetzen zu können. Darüber hinaus wurde beschlossen, in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Marokko an Schulen Werbung für die Wahl des Faches Deutsch zu machen. Somit



können Eltern und Schülern zahlreiche Gründe an die Hand gegeben werden, sich für den Deutschunterricht zu entscheiden.

Außerdem bildet die geplante Einführung eines neuen Lehrwerks, das den landesspezifischen und bildungsrelevanten Besonderheiten von Marokko Rechnung tragen wird, eine Herausforderung, die bald bewältigt werden soll.

3. Die Stellung der deutschen Sprache in Marokko vor dem Hintergrund der 2015 begonnenen Bildungsreform

Nach einer Erhebung von Regionalvertretern des Bildungswesens steigt die Zahl der Deutschlernenden an privaten Sprachlerninstitutionen an, während die öffentlichen Schulen einen Rückgang an Deutschlernenden verzeichnen müssen. Eine Ursache für den Rückgang von Deutsch im öffentlichen Schulsektor könnte darin liegen, dass seit Neuestem für den Zugang an marokkanischen Hochschulen Englischkenntnisse erforderlich sind und Deutsch damit vierte Sprache geworden ist.

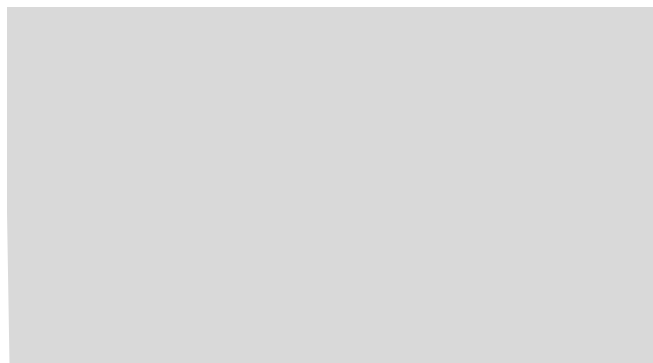
Laut Aussagen des Vertreters des Obersten Bildungsrates, Hassan Smaili, der an einer Podiumsdiskussion über Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit anlässlich des 15. Marokkanischen Deutschlehrtages beteiligt war, ist Deutsch nicht benachteiligt, es steht vielmehr gleichberechtigt

neben Englisch, Italienisch oder Spanisch. Zumindest auf theoretischer Ebene. In der Praxis dagegen wird Deutsch an staatlichen Schulen oft verdrängt. Nichtsdestotrotz ergab die Diskussion, dass viele Gründe für das Erlernen der deutschen Sprache in Marokko vorliegen, wobei vor allem zwei Faktoren ausschlaggebend sind: Deutschland gilt als attraktiver Standort für ein Studium und viele Marokkaner sind daran interessiert, in Deutschland zu arbeiten.

4. Ausblick: Rolle und Beitrag des Marokkanischen Deutschlehrerverbands zur Förderung des Deutschlernens an marokkanischen Schulen

Wir Deutschlehrenden müssen genügend Gelegenheit haben, unser wertvolles Unterrichtsfach erfolgreich zu verbreiten: Wir benötigen die geeigneten Rahmenbedingungen dazu. Wie wir wissen, sind diese jedoch nicht immer und an jedem Ort gegeben, im Gegenteil. Wir fragen uns dann, was wir tun können, um diese Rahmenbedingungen zu verbessern. Alle sind wir im Verbandswesen tätig und suchen insbesondere auf der Verbandsebene nach Lösungen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für Deutschlehrende, und zwar auf der sprachpolitischen Ebene. Wir sind alle nun aufgefordert, sprachpolitisch zu agieren, um das

Ansehen der deutschen Sprache in Marokko zu fördern, deshalb soll der Fokus auf die sprachpolitischen Möglichkeiten in der Verbandsarbeit gerichtet werden, mit Fragen der Art: Wie kann AMPA die Entscheidungsprozesse der Schulsprachenpolitik beeinflussen, die das Angebot von Sprachen im Bildungswesen in Marokko regeln? Wie können wir die Mehrsprachigkeit als ein erstrebenswertes sprachpolitisches Ziel in Marokko fördern?



Deutschlehrertag 2015

Der Marokkanische Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (AMPA) und das Goethe-Institut Marokko haben gemeinsam am 28.11.2015 den 14. marokkanischen Deutschlehrertag unter dem Motto „Deutsch in Marokko ein Plus“ im Goethe-Institut Rabat ausgerichtet. Der jährlich stattfindende Deutschlehrertag ist ein Event in Kooperation zwischen AMPA, dem Goethe-Institut Marokko und der Deutschen Botschaft Rabat. Zirkum 100 Deutschlehrerinnen, Deutschlehrer und Gäste sind der Einladung gefolgt.

Die Veranstaltung wurde von dem Vorsitzenden des Marokkanischen Deutschlehrerverbandes, Herrn Mohamed Satour, eröffnet. Anschließend sprachen der Leiter des Goethe-Instituts Marokko, Herr Dr. Friedrich Dahlhaus, die Leiterin der Sprachabteilung des Goethe-Instituts Marokko, Frau Karin Ende, und der Kulturreferent der Deutschen Botschaft in Marokko, Herr Ralf Lorig.

Der diesjährige Deutschlehrertag begann mit einer Podiumsdiskussion zum Thema „Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit in Marokko“, an der Herr Hassan Smaili, Vertreter des Obersten Rates für Erziehung, Bildung und Forschung Marokkos, Herr Ralf Lorig, Herr Dr. Friedrich Dahlhaus, Herr Prof. Dr. Mohammed Elbah vom Lehrbereich Germanistik der Universität Mohamed V, Frau Magistrat Rachida Zoubid, Frau Gabriele Harb, Experte für den Unterricht am Goethe-Institut Marokko sowie Herr Mohamed Satour teilnahmen. Moderiert wurde die Diskussion vom ehemaligen AMPA-Vorsitzenden, Herrn Larbi Ben Brahim.

Schwerpunkt der Diskussion war die Stellung der deutschen Sprache in Marokko vor dem Hinter-

grund der 2014 begonnenen Bildungsreform in Marokko.

Nach einer Erhebung von Regionalvertretern des Bildungswesens steigt die Zahl der Deutschlernenden an privaten Sprachlerninstitutionen an, während die öffentlichen Schulen einen Rückgang an Deutschlernenden verzeichnen. Eine Ursache für den Rückgang von Deutsch im Schulsektor könnte darin liegen, dass seit Neuestem für den Zugang an marokkanischen Hochschulen Englisch erforderlich ist und Deutsch damit vierte Sprache geworden ist.

Der Vertreter des Obersten Bildungsrates betonte, dass Deutsch nicht benachteiligt sei, sondern gleichberechtigt neben Italienisch oder Spanisch stehe. Die Diskussion ergab, dass viele Gründe für das Erlernen der deutschen Sprache in Marokko sprechen, wobei vor allem zwei Faktoren ausschlaggebend sind: Deutschland gilt als ein attraktiver Standort für ein Studium und viele Marok-



kaner sind daran interessiert, in Deutschland zu arbeiten.

Alle Referenten und Beteiligten waren sich einig, dass die Stellung von Deutsch im marokkanischen Bildungssystem nur durch eine erfolgreiche Sprachenpolitik gestärkt werden kann. Dies soll in enger Kooperation mit allen verantwortlichen marokkanischen und deutschen Institutionen sowie in Zusammenarbeit mit Vertretern anderer Fremdsprachen erfolgen. An Stelle einer überholten Konkurrenzsituation einzelner Fremdsprachen zueinander, solle Mehrsprachigkeit als Wert in der modernen Gesellschaft betont werden.

Im Anschluss an die Podiumsdiskussion stellte Karin Ende das neue Qualifizierungsprogramm des Goethe-Institutes für DaF-Lehrende „Deutsch Lehren Lernen“ vor.

Am Nachmittag hatten die Teilnehmenden des Deutschlehrtages die Gelegenheit, an einem von vier parallelen Workshops teilzunehmen, um Anregungen und Ideen zu verschiedenen fachrelevanten Themen zu erhalten und sich beruflich auszutauschen.

Ein Workshop wurde von Ines Nabil, Sprachlehrerin am Goethe-Institut Rabat, geleitet. Unter dem Titel „Kompetenzorientierung und standardisierte Sprachprüfungen“ wurden die existierenden standardisierten Sprachprüfungen vorgestellt und aufgezeigt, wie im Unterricht auf die für das

Bestehen der Prüfungen erforderlichen Kompetenzen vorbereitet werden kann.

In einem weiteren Workshop unter der Leitung von Barbara Belghiti, ebenfalls Lehrerin am Goethe-Institut Rabat, haben sich die Teilnehmenden mit dem Thema „Interaktionsorientierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ beschäftigt. Der Workshop gab Gelegenheit, am Beispiel von Interaktionsorientierung das Material und den fortbildungsdidaktischen Ansatz des reflektierenden Erfahrungslernens kennenzulernen und einen Einblick in die zahlreichen Videoaufzeichnungen zum Deutschlernen weltweit zu erhalten.

In einem dritten Workshop wurde von Gabriele Harb das Projekt der Region Nordafrika-Nahost „Glaubst du mir“ vorgestellt. Es handelt sich dabei um ein digitales landeskundliches Projekt, das darauf abzielt, Jugendliche zur Reflexion bzw. zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den Aspekten Wahrheit und Konstrukt anzuregen. Das Resultat des Projekts 2016 soll eine digitale Ausstellung sein, bei der die besten „Werke“ prämiert werden.

Der vierte Workshop zum Thema „Werbung für Deutsch“, den der Vorsitzende des Marokkanischen Deutschlehrerverbandes, Mohamed Satour, leitete, hatte das Ziel, den Deutschlehrenden unter Berücksichtigung der Landesspezifika Anregungen und Ideen mitzugeben, wie die marokkanischen Schülerinnen und Schüler für das Erlernen der



deutschen Sprache begeistert werden können und das Ansehen von Deutsch in Marokko gefördert werden kann.

Die Teilnehmenden des Deutschlehrtages hatten darüber hinaus während der Kaffeepausen am Vor- und Nachmittag Gelegenheit, vier Stände zu besuchen: Alumni-Portal Deutschland, DAAD, AMPA sowie Librairie Papeterie Nationale, lokaler Vertreter des Hueber-Verlags.

Das Tagungsprogramm schloss mit einem musikalisch-kulturellen Höhepunkt ab: Die Gruppe „Athir“ aus Kenitra unter der Leitung von Jan Spieler bot Gnawa-Fusion und Rai-Musik dar. Sie begeisterten die Anwesenden mit schönen Klängen und neu interpretierten Songs.

Der Deutschlehrtag wurde dann noch überraschend mit einer erneuten Diskussion belebt. Herr Fuad Chafiqi, Leiter der Abteilung für Curricula im Bildungsministerium, konnte erst am Nachmittag als Gast erscheinen und stellte sich den Fragen des Publikums. Dabei ging er auf die zentralen Fragen ein, die den Deutschunterricht an marokkanischen Schulen und die marokkanischen Deutschlehrenden betreffen, wie z.B. die bevorstehende Einführung eines neuen Lehrwerks, die Stellung von Deutsch als Unterrichtsfach im Rahmen der bevorstehenden Reform des Bildungswesens, das heißt Deutsch als 3. Fremdsprache und Wahlpflichtfach ab der 10. Klasse, sowie die Tatsache, dass von ehemals neun Inspektoren für Deutsch derzeit nur noch eine Inspektorin im Amt ist. Laut Herrn Chafiqi ist Deutsch als Schulfach an marokkanischen Schulen und die Situation der Deutschlehrenden durchaus ein wichtiges Thema im Bildungsministerium und eine Behebung der bestehenden Probleme und Schwierigkeiten ist vorgesehen.

Der 14. Deutschlehrtag wurde dann mit der Ehrung zweier kürzlich pensionierter Kollegen, des Inspektors für Deutsch Abdenasseur Touil und der Deutschlehrerin Fatima Lachhar, beendet.

Danksagungen der Vertreter des Goethe-Instituts und des AMPA-Vorstands an alle Beteiligten und an alle, die zum Gelingen des Deutschlehrtages beigetragen haben, bildeten den endgültigen Abschluss der Veranstaltung, welche eine sehr positive Resonanz erzielte.

Nun laufen die Vorbereitungen auf den Deutschlehrtag 2016 auf Hochtouren. Am 15.10.2016 findet die Tagung im Gymnasium **Lycée Moulay Idriss** in der Stadt Fes, einer bewährten Germanisten-Burg in Marokko, statt, aus der die meisten Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Marokkos herkommen und in der auch am meisten Deutsch gelernt wird. Der Deutschlehrtag wird in Zusammenarbeit zwischen dem Marokkanischen Deutschlehrerverband AMPA, dem Goethe-Institut und der Deutschen Botschaft in Marokko unter dem Motto **„Sich fortbilden - dran bleiben“** abgehalten, den Teilnehmenden winkt ein buntes und hochinteressantes Programm und jede Menge erfreulicher Überraschungen. Am Deutschlehrtag wird auch die Preisverleihung an die Gewinner der regionalen Wettbewerbe **„Glaubst du mir“** und **„Sternstunde“** stattfinden, an deren Durchführung der Marokkanische Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband aktiv beteiligt war.

Wettbewerb „Meine Sternstunde“

Organisiert vom Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit Deutschlehrerverbänden der Region Nahost und Nordafrika (DLV-NANO)

In der ersten Jahreshälfte 2016 fand zum ersten Mal auf regionaler Ebene ein Wettbewerb für die Mitglieder der Deutschlehrerverbände aus der Region Nordafrika/Nahost statt. Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache hatten die Chance, mit einem besonders gut gelungenen Unterricht zu punkten, ihre Kreativität zu zeigen und dadurch länderübergreifend Lehrerinnen und Lehrer zu inspirieren.

Die Gewinner/innen des Wettbewerbs waren Nadra Ourimi aus Tunesien, Gabriele Börschmann aus Israel, Sahar Samy und Ismail Kassem aus Ägypten und Mohamed Satour aus Marokko.

Wir Gewinner/innen dürfen uns dank unserer ausgewählten Beiträge auf eine Fortbildung im Sommer 2017 in Deutschland als Preis des Wettbewerbs freuen.

Ich habe noch nie als Lehrkraft an einem Wettbewerb teilgenommen. Ich hatte schon immer den Wunsch, gemeinsam mit meinen Schülern die Erfahrung zu machen, bei einem Wettbewerb

mitzumachen. Da der Wettbewerb „Meine Sternstunde“ genug Raum für Kreativität anbietet und international den NANO-Raum betrifft, hat das meine Motivation umso mehr beflügelt. Meine Schüler/innen haben sich auch sofort darauf gefreut und wollten gern Ihre Deutschkenntnisse auf die Probe stellen. Zumal dies prämiert wird, hat es uns alle sehr ermutigt, unser Bestes zu geben, um das Siegerpodest besteigen zu dürfen.


Meine Kursteilnehmenden, Jugendliche und Erwachsene zwischen 17 und 24 Jahren, waren anfänglich ziemlich nervös, sie haben jedoch schon genug Zeit zur Vorbereitung bekommen und haben auch allein die Reihenfolge Ihrer Auftritte untereinander aufgeteilt, was dazu beigetragen hat, dass sie sich gut in ihre jeweilige Rolle einarbeiteten. Weniger selbstsichere Kursteilnehmer/innen konnten auch von einem Blatt bzw. einem Notizzettel

ihre Aufzeichnungen ablesen, weil unter anderem ein Ziel war, dass jede/r Kursteilnehmende gemäß ihren/seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten mitwirkt. Es ist am Endeffekt jeder/jedem gelungen, einen Beitrag zu leisten.

Hinsichtlich meiner Reise nach Deutschland im Sommer 2017 freue ich mich auf neue Erlebnisse und interessante Kontakte, sowohl landeskundlich wie auch beruflich und persönlich, und nicht zuletzt auf ein bereicherndes „Sprachbad“, wie man so schön im DaF-Jargon sagt.

Die für den Wettbewerb ausgewählten Unterrichtsmaterialien finden Sie unter:

www.deutschlehrerverbaende-nano.org/material_sternstunden.html 



Internationale Deutschprüfungen für Kinder und Erwachsene

In über 60 Ländern – darunter **Ägypten, Kamerun, Marokko** und **Tunesien** – gibt es das **ÖSD-Zertifikat** für die deutsche Sprache.

... weltweit anerkannt!

Niveaustufen & Prüfungen des ÖSD

A1 ZA1	A1 KID A1	A2 ZA2	A2 KID A2	B1 ZDÖ B1	B1 ZB1	B2 ZB2	C1 ZC1	C2 ZC2
------------------	---------------------	------------------	---------------------	---------------------	------------------	------------------	------------------	------------------

ösd
österreich schweiz deutschland

ALTE
ASSOCIATION OF LANGUAGE TEACHERS OF EUROPE

www.osd.at

Die Sprachenpolitik in Namibia¹

ANIKA KROLL-TJINGAETE UND MARIANNE ZAPPEN-THOMSON | UNIVERSITY OF NAMIBIA

Will man die Sprachenpolitik dieses noch verhältnismäßig jungen Staates verstehen, muss man sich auch mit den Menschen, ihrer Geschichte und ihren Sprachen befassen. Das soll im Folgenden umrissen werden.

Namibias Bevölkerung und Sprachen

Namibia ist „extrem dünn besiedelt“ und zählt somit zu den Staaten mit der geringsten Bevölkerungsdichte weltweit (Selz, 2012, S. 13). Dies bestätigt auch Harris (2011, S. 10) „The size of the country compared to its population means [...], the second lowest population density in the world“. Statistische Datenerhebungen zu der Bevölkerung Namibias werden von der Nationalen Planungskommission (National Planning Commission) ausgeführt und eine Volkszählung wird alle zehn Jahre durchgeführt. Nach Angaben der Ergebnisse des letzten Zensus im Jahre 2011 wurde die Einwohnerzahl in Namibia auf ca. 2,1 Millionen (2,6 Einwohner pro Quadratkilometer) berechnet (National Planning Commission [NPC], 2013).

Die Bevölkerung setzt sich aus vielen einzelnen ethnischen Gruppen zusammen, daher wird Namibia als eine Vielvölkergemeinschaft betrachtet. „The population of Namibia consist of a number of different peoples“ (Maho, 1998, S. 13). Laut der NPC (2013) gibt es dreizehn Volksgruppen, dazu zählen die San, Damara, Nama, Herero, Himba, Owambo, Kavango, Caprivianer, Topnaar, Tswana, Rehobother Baster und Personen mit einem englisch-, afrikaans- und deutschsprachigen Hintergrund (NPC, 2013). Angesichts der zahlreichen Volksgruppen werden viele ver-

schiedene Sprachen in Namibia gesprochen. „Namibia has 13 ethnic groups with 13 different languages and dialects“ (Harris, 2011, S. 11). Zu den Sprachen in Namibia ergänzt Maho (1998, S. 14): „One cannot discuss the languages spoken in Namibia independently of the peoples inhabiting Namibia.“ Mit den Bantusprachen, den Khoisan-sprachen und den indogermanischen Sprachen beherrschen drei große Sprachgruppen mit über dreißig Einzelsprachen bzw. Dialekten den namibischen Sprachraum (Kellermeier-Rehbein, 2011, S. 4).

Die Amtssprache ist die Sprache, in der die Bevölkerung untereinander und mit Verwaltungsstellen (z.B. mit Behörden, der Regierung und Gerichten) kommuniziert (Nißl, 2011, S. 76). Englisch wird heutzutage als allgemeines Mittel der Kommunikation in Namibia verwendet und ist auch die Amtssprache Namibias. Die Nationalsprachen Namibias fassen alle gesprochenen Dialekte und Sprachvarianten des Landes zusammen. So bestehen neben der Amtssprache Englisch noch weitere Nationalsprachen, wie Deutsch, Afrikaans, Khoekhoegowab, Oshiwambo, Otjiherero, RuKavango und Silozi (Harris, 2011, S. 11).

Historischer Überblick Namibias in Bezug auf die Sprachen

Ab dem 19. Jahrhundert, lässt sich Namibias Geschichte in drei wesentliche Phasen unterteilen, nämlich die Deutsche Kolonialherrschaft (1884-1915), Südafrikanische Verwaltung (Apartheidzeit) von 1919 bis de facto 1989 und Unabhängigkeit (seit 1990), was auch zu einer jeweiligen Änderung in der Sprachenpolitik führte.

¹ Der Artikel beruht auf der unveröffentlichten MA-Arbeit „Strukturelle Veränderungen in der deutschen Sprache in Namibia: eine Untersuchung anhand von Texten aus der Allgemeinen Zeitung“ (2016) von Anika Kroll-Tjingaete.

Vom Jahre 1884 bis 1915 war Namibia eine deutsche Kolonie und trug den Namen Deutsch-Südwestafrika. Während dieser Zeit hatte Deutsch den offiziellen Status der Amtssprache. Zu berücksichtigen ist aber: „Seit der Niederlassung der ersten Missionare in Namibia bis heute gab es stets mehr als eine offizielle Sprache“ (Zappen-Thomson, 2002, S. 321). Die Situation änderte sich, als 1914 der erste Weltkrieg ausbrach und südafrikanische Truppen im Dienste des britischen Weltreichs in Deutsch-Südwestafrika einmarschierten. Im Jahre 1915 übernahm dann die südafrikanische Besatzung die Verwaltung des Landes und die Herrschaft der Deutschen wurde aufgehoben.

1920 trat die südafrikanische Amtssprachenregelung in Kraft, wonach Englisch und Afrikaans die neuen Amtssprachen Südwestafrikas wurden (Engelberg & Stolberg, 2012, S. 298). Afrikaans entwickelte sich zur Lingua franca. Es wurde für die Verwaltung und Bildung verwendet und bis 1950 sprach die Mehrheit der Bevölkerung Afrikaans. Deutsch wurde aber nicht völlig verboten. „Allerdings sicherte das Londoner Abkommen [...], dass die deutsche Sprache im Umgang mit und von den Behörden gebraucht werden durfte [...] Doch auf erster Regierungsebene blieben Englisch und Afrikaans die Amtssprachen“ (Zappen-Thomson, 2002, S. 321).

Die SWAPO befasste sich schon vor der Unabhängigkeit mit der Amtssprachenregelung, wie Zappen-Thomson (2002, S. 321) erklärt: „Schon 1981, in ihren ersten Überlegungen zu einer Sprachenregelung für ein unabhängiges Namibia, favorisierte die South West African People's Organisation (SWAPO) Englisch als einzige Amtssprache“.

Diese Entscheidung vertrat die SWAPO mit der folgenden Begründung: „The aim on introducing English is to introduce an official language that will steer the people away from lingo-tribal affiliations and differences and create conditions conducive to national unity in the realm of language (UNIN 1981: Foreword, zitiert nach Zappen-Thomson, 2002, S. 321).

Ferner hieß es: „Es musste eine Sprache sein, mit der sich alle Menschen in Namibia anfreunden konnten; eine Sprache, die den Menschen unterschiedlicher Herkunft gerecht wird und welche alle ethnischen Gruppierungen in der Bevölkerung

zufriedenstellen würde“ (Jaworowski, 2014, S. 26). Es wurde eine Sprache gewählt, die genau diese Mission erfüllte und „im Jahre 1990 nach der Unabhängigkeit Namibias erhob die Verfassung im Artikel 3 Englisch zur Amtssprache der Republik Namibia“ (Zappen-Thomson, 2002, S. 321). Diese Entscheidung erklärte der damalige Erziehungs- und Kulturminister Nahas Angula wie folgt: „We needed now a language which will enhance inter-communal communication in a neutral form. And the English language happened to be neutral in that respect. [...] It is nothing academic, it is nothing sentimental or anything like that; it is something just of pragmatic, practical reasons“ (Nahas Angula, 1990, zitiert nach Jaworowski, 2014, S. 27).

Im November 1989 fanden die ersten freien Wahlen in der Geschichte Namibias statt. Die stärkste Partei wurde die SWAPO. Der Weg in die Unabhängigkeit war lang und beschwerlich, aber am 21. März 1990 wurde die Unabhängigkeit Namibias proklamiert und die Verfassung der Republik Namibia wurde von allen gemeinsam erarbeitet.

Die Sprachenpolitik an Namibias Schulen

Nach Angaben des Bildungsministeriums (Ministry of Education, 2013) gibt es in Namibia über 1.700 Schulen landesweit. Von diesen Schulen sind über 1.600 Regierungsschulen, die restlichen Privatschulen. Da die Bevölkerung Namibias sich aus vielen einzelnen ethnischen Gruppen zusammensetzt, wurde nach der Unabhängigkeit Namibias 1990 eine Sprachenpolitik, die im Januar 2003 überarbeitet wurde, für alle Schulen Namibias festgelegt. Das Ziel der Sprachenpolitik war, und bleibt bis heute, dass alle Nationalsprachen in den Unterrichtsplan miteinbezogen werden. Auch wurde aus pädagogischer Sichtweise berücksichtigt, dass es von Vorteil für die Schüler wäre, wenn die frühen Phasen des Lernens – die Aneignung des Lesens, des Schreibens und der Begriffsbildung – in der Muttersprache erfolgt, da Sprache als Mittel der Übertragung von Kultur und kultureller Identität gilt. Ein weiterer Aspekt der Sprachenpolitik ist die Notwendigkeit des Englischlernens, da dieses den Schülern den Zugang zu einer weiteren Ausbildung ermöglicht und ihnen gleichzeitig die Teilnahme an weltweiter Kommunikation bietet. In Namibia sind

alle Schulen verpflichtet, diese Sprachenpolitik mit in die Planung des Unterrichts einzuschließen (Discussion Document, 2003, S. 1).

Jaworowski (2014) vertritt folgende Ansicht: „Das namibische Schulsystem basiert auf pragmatischen Kompromisslösungen, die dazu führen sollen, keine der Bevölkerungsgruppen im Land zu benachteiligen und die Chancengleichheit zu ermöglichen. Das Englische als Unterrichtssprache an allen staatlichen Schulen ab der vierten Klassenstufe ist dabei Dreh- und Angelpunkt dieses politischen Mittelweges im Bereich der Didaktik“ (S. 33).

Die Sprachenpolitik des namibischen Bildungsministeriums ist daher sehr komplex (Discussion Document, 2003) und bestimmt, dass die Unterrichtssprache an Regierungsschulen von der 1. bis zur 3. Klasse die Muttersprache des Kindes sein sollte und Englisch als Pflichtunterrichtsfach ab der ersten Klasse unterrichtet wird. In den Klassenstufen 4-7 wird der Übergang zu Englisch als Unterrichtssprache geschaffen und gilt als einzige Unterrichtssprache. Jedoch kann die Muttersprache bzw. Erstsprache unterstützend eingesetzt werden, sollte zudem aber auch als Fach

unterrichtet werden. Diese Sprachregelung wurde im Jahre 1992 vom Bildungsministerium festgelegt, wird aber seit 2014 im Rahmen einer Bildungsreform verändert. Demnach soll der muttersprachliche Unterricht in allen Fächern bis einschließlich der 5. Klasse eingeführt werden. In den Klassenstufen 8-12 wird weiterhin auf Englisch unterrichtet und die Mutter- oder Erstsprache ist Schulfach.

Auch ist es möglich, ab der 8. Klasse eine Fremdsprache, zu der Deutsch zählt, zu wählen. Je nach Schule besteht die Möglichkeit, Deutsch als „first language“ oder Fremdsprache zu wählen (Maier, zitiert nach Jaworowski, 2014, S. 31). Derzeit bieten zehn Schulen landesweit das Fach Deutsch als Muttersprache (DaM) an, die unter dem Dach der Arbeits- und Fördergemeinschaft Deutscher Schulen in Namibia (AGDS) zu einem Netzwerk zusammengeschlossen sind. Diese Schulen bestehen aus Privat- und Staatsschulen.

Das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) bieten mittlerweile über 50 staatliche und private Schulen an, die sich fast auf das ganze Land verteilen. In diesem Zusammenhang ist das 2008 von Bundesaußenminister Frank-Walter Steinmeier ins Leben gerufene Großprojekt *Schulen: Partner der Zukunft* (PASCH) besonders zu erwähnen. Die Intention des Projekts ist, durch gezielte Maßnahmen den Ausbau und / oder die Einführung des Deutschunterrichts im Ausland zu fördern und somit Deutsch als Fremdsprache weiter zu festigen (PASCH in Namibia, 2011). In Namibia gibt es derzeit fünf PASCH-Schulen. Jedes Jahr finden im Rahmen der PASCH-Initiative verschiedene Projekte (wie z.B. das Videoaustauschprojekt EinBlick) statt, die Deutsch als Fremdsprache im namibischen Bildungssystem fördern und festigen.

Die Rolle der deutschen Sprache im namibischen Alltag

Um zu verdeutlichen, wie es möglich ist, dass Deutsch als Minderheitensprache dennoch so präsent und lebendig ist, soll im Folgenden auf Deutsch im Alltag eingegangen werden.



Schulen in Windhoek

Universität

Abgesehen von Deutsch an den Schulen, besteht die Möglichkeit, Deutsch auch als Studiengang an der University of Namibia (UNAM) zu belegen. Die UNAM (die aus der Academy for Tertiary Education hervorging) wurde im Jahre 1992 gegründet und hat ihren Hauptsitz in Windhoek. Die Fakultät der Geistes- und Sozialwissenschaften verfügt unter anderem auch über die Sprachabteilung, die mit Deutsch, Afrikaans, Englisch, Französisch, Khoekhoekowab, Otjiherero, Oshiwambo, Portugiesisch, Spanisch und Chinesisch das Department for Language and Literature Studies bildet (Zappen-Thomson, 2008, S. 29). An der UNAM kann im Fach Deutsch zwischen den beiden Studiengängen German Studies und German as Applied and Business Language gewählt werden.

Der auslandsgermanistische Studiengang German Studies setzt Vorkenntnisse aus mindestens fünf Schuljahren Deutschunterricht und einen gültigen Schulabschluss voraus, während der Studiengang German as Applied and Business Language sich hingegen an Studierende ohne Deutschkenntnisse richtet und vorrangig von Tourismus-Studierenden gewählt wird (Erbe, 2012, S. 38).

Seit Anfang 2014 können sich Studierende mit einem abgeschlossenen Bachelor (Honours) für das zweijährige Programm MA German Studies immatrikulieren.

Deutschsprachige Institutionen und Initiativen in Namibia

Die Namibisch-Deutsche Stiftung für kulturelle Zusammenarbeit (NaDS), die bis Ende 2015 Träger des Goethe-Zentrums war, ging aus der 1977 gegründeten Interessengemeinschaft deutschsprachiger Südwestler (IG) hervor. Integraler und wesentlicher Teil der IG-Arbeit war die Kultur- und Sprachenpolitik, die sich für den „Kultur- und Spracherhalt für Minderheiten“ einsetzte. Mit anderen Worten kämpfte die IG für den Erhalt der deutschen Sprache noch vor Namibias Unabhängigkeit und setzte sich enorm für die Förderung des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts (DaF-Unterricht) ein.

Gemeinsam mit dem Goethe-Institut und der University of Namibia führt die AGDS jährlich

die Dieter Esslinger Lehrertagung durch. Diese Tagung ist für alle Lehrer/innen der Schulen gedacht, an denen Deutsch als Mutter- und/oder Fremdsprache unterrichtet wird. Sie bezieht aber explizit Fachlehrende mit ein. Namibische Expert/inn/en, aber auch internationale Fachkräfte bieten an einem Wochenende zahlreiche Plenarvorträge, aber auch Arbeitsgruppen an. Neben der fachlichen Fortbildung steht auch der fachbezogenen Austausch unter den Lehrer/inne/n im Vordergrund.

Weitere Organisationen, die sich für den Erhalt, die Pflege und Förderung der deutschen Sprache und Kultur einsetzen, sind einerseits die namibische Arbeits- und Fördergemeinschaft der Deutschen Schulvereine in Namibia (AGDS) und andererseits der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) der Bundesrepublik. Während sich die AGDS um Schulen kümmert, fördert der DAAD Studien-, Lehr- und Forschungsaufenthalte von Deutschen im Ausland und von Ausländern in Deutschland.

Die deutschsprachigen Medien in Namibia

Namibia ist ein Land mit einer freien Presse. Die Printmedien umfassen Tages- und Wochenzeitungen sowie monatliche oder jährliche Zeitschriften. Die zahlreichen Radiostationen sind landesweit verteilt und das Fernsehen setzt sich aus vier privaten und einem öffentlich-rechtlichen Anbieter zusammen. Die Mediensprache ist vorwiegend Englisch, aber alle Medien (Zeitung, Radio, Fernsehen) senden oder schreiben in den Nationalsprachen.

Heute gibt es noch eine deutschsprachige Tageszeitung in Namibia, die gleichzeitig auch die älteste Tageszeitung des Landes ist. Die Allgemeine Zeitung (AZ) besteht seit 1916 und wurde damals unter dem Namen *Der Kriegsbote* gegründet.

Die deutsche Sprache ist auch im namibischen Radio vertreten und so gibt es das deutsche Hörfunkprogramm der NBC (DHFP) sowie den privaten Radiosender Hitradio Namibia.

Fazit

Die Tatsache, dass sich die Namdeutschen für

ihre Sprache im Alltag und im Bildungswesen einsetzen, ist ausschlaggebend dafür, dass Deutsch in Namibia eine lebendige Sprache ist. Der deutsche Einfluss in Namibia ist und bleibt ohne Zweifel unverkennbar und hat sich über die Jahrzehnte gehalten. Doch nicht nur für die

Namdeutschen, sondern für viele Namibier gilt der deutsche Einfluss als Bereicherung. Die überarbeitete Sprachenpolitik, die sich für die Förderung aller Nationalsprachen einsetzt, kann bei optimaler Umsetzung maßgeblich dazu beitragen. ■

Literatur

- Discussion Document. (2003). *The Language Policy for Schools in Namibia*. Windhoek: MBESC.
- Engelberg, S., & Stolberg, D. (2012). *Sprachwissenschaft und kolonialzeitlicher Sprachkontakt: Sprachliche Begegnungen und Auseinandersetzungen*. Berlin: Akademie Verlag.
- Erbe, E. (2012). *Eine Schnitzeljagd auf Facebook: Bericht über ein Pilotprojekt in der Deutschabteilung der Universität Namibia (UNAM)*. eDUSA, 7(1), 37-38.
- Harris, P. (2011). *Language Schools in Namibia*. Windhoek: Solitaire Press.
- Jaworowski, L. (2014). *Die ehemalige Kolonie Deutsch Südwest-Afrika: Kulturelle und sprachwissenschaftliche Relikte des Deutschen in Namibia*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Kellermeier-Rehbein, B. (17. April 2011). *Folgen der Kolonisation in der Gegenwartssprache: Deutsch in Namibia*. Abgerufen am 8. Juni 2015 von http://www.fb10.unibremen.de/sksv/kolling2011/birte_kellermeier_rehbein.
- Maho, J.F. (1998). *Few People, Many Tongues: The languages of Namibia*. Windhoek: Gamsberg Macmillan.
- National Planning Commission. (2013). *Namibia Population and Housing Census 2011*. Abgerufen am 12. November 2015 <http://cms.my.na/assets/documents/p19dmlj9sm1rs138h7vb5c2aa91.pdf>
- Nißl, S. (2011). *Die Sprachfragen in einer Europäischen Union: Möglichkeiten und Grenzen einer Sprachenpolitik für Europa*. München: Herbert Utz Verlag.
- PASCH in Namibia. (2011). *Initiative „Schulen - Partner der Zukunft“*. In Wikipedia. Abgerufen am 25. August 2015 von <http://www.pasch-net.de/de/par/spa/afr/nam.html>
- Selz, C. (2012). *Namibia: Reisen mit Insider Tipps*. Ostfildern: Marco Polo Verlag.
- Zappen-Thomson, M. (2002). *Deutsch in Namibia hat viele Facetten: Deutsch als Fremdsprache*. In K. Hess, *Vom Schutzgebiet bis Namibia 2000* (S. 321). Göttingen/Windhoek: Klaus Hess Verlag.
- Zappen-Thomson, M. (2008). *Die Deutschabteilung der Universität Namibia*. eDUSA, 3(2), 29.



Inklusive
kostenloser
App für die
Lernenden



Schritte international Neu – so viel Neues zu entdecken!

- ▶ die Neubearbeitung des Erfolgslehrwerks Schritte international
- ▶ komplett neue Foto-Hörgeschichten
- ▶ zusätzliche Videoclips
- ▶ noch mehr Berufsbezug
- ▶ neue Übersichtseite zu Grammatik & Kommunikation
- ▶ inklusive kostenloser App zum multimedialen Lernen
- ▶ auch als digitale Ausgabe für Whiteboard, PC und Tablet erhältlich

Weitere Infos unter:

www.hueber.de/schritte-international-neu

A1 Schritte
international Neu 1
Kursbuch + Arbeitsbuch +
CD zum Arbeitsbuch
208 Seiten
ISBN 978-3-19-301082-7

A1 Schritte
international Neu 2
Kursbuch + Arbeitsbuch +
CD zum Arbeitsbuch
208 Seiten
ISBN 978-3-19-601082-4

Hueber Verlag
Bauburgerstraße 30
80992 München
Deutschland

Tel.: +49 (0)89 9602-9603
Fax: +49 (0)89 9602-286
E-Mail: kundenservice@hueber.de
www.hueber.de

Hueber

Freude an Sprachen

Zur Situation der deutschen Sprache in Simbabwe

KI BHEBE | SIMBABWE

Simbabwe ist ein Binnenstaat im südlichen Afrika. Er grenzt an die Länder Südafrika, Botswana, Sambia und Mosambik. Die Gesamtfläche des Landes entspricht ungefähr der Fläche von Deutschland und Belgien zusammen.

Die deutsche Sprache hat in Afrika eine beachtenswerte Geschichte. Zunächst kam sie im Zuge der Kolonisation auf den Kontinent. Viele deutsche Kolonialherren wollten damals jedoch nicht, dass Afrikaner Deutsch lernen. Andere äußerten Zweifel daran, ob Afrikaner überhaupt fähig seien, die deutsche Sprache zu erlernen. Und wieder andere warnten davor, dass der Kontakt der Afrikaner zur deutschen Sprache und Kultur eventuell Folgen haben könnte und sie durch die erworbene Sprache möglicherweise aufsässig werden könnten. Heute hat die deutsche Sprache allerdings einen ganz anderen Stellenwert in Afrika bekommen.

Im Moment leben ca. 450 Deutsche in Simbabwe. Ein Drittel davon sind Mitarbeiter und deren Angehörige von der deutschen Botschaft, der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) oder von anderen deutschen Organisationen.

Deutschsprachige Einrichtungen gibt es fast gar nicht mehr in Simbabwe außer der Zimbabwe German Society / Goethe-Institut. Es gibt noch einen deutschen Kindergarten in der Hauptstadt Harare. An den Schulen oder der Universität wird dagegen kaum oder gar kein Deutsch angeboten. Und dennoch hat die deutsche Sprache in Simbabwe an Attraktivität zugenommen und immer mehr Simbabweer interessieren sich für die deutsche Sprache. Somit entstanden in der Vergangenheit private Einrichtungen, die Deutsch als Fremdsprache im Angebot haben. Ein Grund für dieses steigende Interesse liegt unter anderem

darin, dass die Sprache oft für den Familiennachzug benötigt wird. Zu den Lernenden gehören somit nicht nur Erwachsene, sondern auch Jugendliche und Kinder. Gerade letztere werden durch Deutschkurse schon früh an die deutsche Sprache herangeführt.



Die Aneignung der deutschen Sprache fällt den Kindern relativ leicht und oft beherrschen sie die Sprache bei der Einreise nach Deutschland besser als ihre Eltern.

Trotz der unterschiedlichen kulturellen Traditionen und Wertvorstellungen gegenüber dem Deutschen finden sich die Lernenden in Simbabwe relativ schnell mit dem Sprachsystem des Deutschen zurecht. Konflikte, die möglicherweise durch deutsche Lehrmaterialien entstehen könnten, ergeben sich äußerst selten. Themen und Inhalte, Texte und Fotos oder Zeichnungen passen sich dem immer moderner denkenden Simbabwe an und führen deshalb selten zu Spannungen.



Eine weitere Attraktion in Simbabwe ist, die mittlere Reife und/oder das Abitur in Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache über die Universität Cambridge ablegen zu können. Die Zahl der Schüler, die sich für diesen Abschluss anmelden, steigt jedes Jahr leicht an und die Ergebnisse dieser Abschlüsse können sich sehen lassen. Die Möglichkeit, mit diesen internationalen Abschlüssen in Deutschland arbeiten oder studieren zu können, ist ein sehr großer Anreiz für junge Menschen in Simbabwe.

Besonders attraktiv ist die deutsche Sprache in Simbabwe durch das anwachsende Angebot an Bildungsmöglichkeiten in Deutschland geworden. In Deutschland zu studieren ist „in“ und somit gewinnt die deutsche Sprache seit Kurzem wieder sehr an Interesse.



Immer mehr junge Erwachsene brauchen deutsche Sprachkenntnisse als Voraussetzung für ihre berufliche Karriere bzw. für die Aufnahme an eine deutsche Universität. Hier liegt natürlich eine unterschiedliche Lernsituation zu derjenigen der kleineren Schüler vor, denn die jungen Erwachsenen werden mit völlig anderen Alltagssituationen konfrontiert. Sie kümmern sich zu Hause um ihre jüngeren Geschwister oder den Haushalt und es fehlt ihnen daher oft an Energie und Konzentration, um sich völlig auf ihr geistiges Potential zu stützen. Dennoch überwiegt der große Wunsch, in den deutschsprachigen Ländern zu studieren oder zu arbeiten. Die Lernbereit-

schaft überwiegt hier in der Regel und sowohl die Gruppendynamik als auch der Wille, Deutsch zu lernen, wird bei den Lernenden in Simbabwe hoch angesetzt und es fehlt nur selten an der nötigen Motivation.

Ins Berufsfeld einbezogen gehören selbstverständlich auch deutschsprachige Reiseführer in Simbabwe. Sie haben die Sprache oft im Land selbst erworben oder auf Fortbildungen in Deutschland erweitert und begleiten nun deutsche Touristen mit ihrem Können und Wissen bei ihrer Reise durch die Region.

Einen geringeren, aber dennoch nennenswerten Einfluss spielen auch heute noch kleine deutsche Missionskirchen und Schulen im Land. In fast vergessenen Ecken im Land findet man noch

solche Missionsstationen, die häufig weiterhin unter der Leitung von deutschen Missionsschwestern geführt werden. Diese sprechen selbstverständlich noch Deutsch, so wie gleichzeitig auch dem Personal die Grundkenntnisse der deutschen Sprache oft geläufig sind. Leider ist jedoch zu bemerken, dass die deutsche Sprache in diesen Missionen kaum mehr gefördert wird und langsam im Nichts zu versinken droht.

Aus der Missionszeit sind möglicherweise auch Lebensmittelprodukte in deutscher Sprache zurückgeblieben. So findet man in hiesigen Läden das „Kasseler Fleisch“, die „Leberwurst“ oder eine „Frankfurter“ als Aufschrift solcher Produkte. Sie sind auf nicht wenigen Produkten unverändert in deutscher Sprache zu finden, obwohl es für die meisten Einwohner natürlich Fremdwörter sind.

Zu erwähnen sind auch noch zwei SOS-Kinderdorf-Einrichtungen im Land. Dort wird leider kein Deutsch angeboten, aber viele der Einrichtungsgegenstände, Spiele und Bücher sind in deutscher Sprache vorhanden und es wäre vielleicht ein guter Ansatz, die deutsche Sprache dort als Lernfach anzubieten.

Somit wären wir wieder bei den Jüngsten im Land

angelangt, die in der Zukunft die deutsche Sprache aus den genannten Gründen möglicherweise erlernen möchten.

Natürlich müssen wir als DaF-Lehrer und DaF-Lehrerinnen genügend Anreize schaffen und Neugier erwecken, damit die deutsche Sprache in Simbabwe ihren Stellenwert nicht verliert.

Das Potential zum Erlernen der deutschen Sprache haben die Menschen in Simbabwe jedenfalls und den Willen dazu auch. 🇩🇪



Die deutsche Sprache auf den paradiesischen Inseln am Äquator Bericht über die erfolgreichen Bemühungen, Deutsch an der Uni in São Tomé einzuführen

DIANA JORDÃO DA CRUZ | SÃO TOMÉ UND PRÍNCIPE

Eine junge Nachwuchswissenschaftlerin aus Deutschland befindet sich für ihre Forschungsarbeit auf São Tomé und Príncipe¹ (STP), dem zweitkleinsten Staat in Afrika, und ahnt nicht, dass sie u.a. schon bald die erste Deutschabteilung der Universität von São Tomé und Príncipe (USTP) entwickeln und leiten bzw. den ersten Deutschkurs auf der Insel anbieten und durchführen wird. Die positiven Feedbacks reißen nicht ab, dies alles binnen kürzester Zeit und mit tatkräftiger Unterstützung durch die deutsche Botschaft mit Sitz in Gabun, die Schweizer Botschaft mit Sitz in Angola, das Goethe-Institut, den DAAD, sowie den örtlichen Deutschlehrerverband AGERESCI.

Es fing alles mit dem Besuch des ehemaligen deutschen Botschafters, Herrn Stephan Graf², und einem Kollegen vom Auswärtigen Amt aus Berlin im Januar 2015 auf São Tomé und Príncipe an. Die deutsche Botschaft hat ihren eigentlichen Sitz in Libreville, Gabun, und Herr Graf kam auf eine Stippvisite in den demokratischen Inselstaat, um v.a. auch die Deutschen kennenzulernen, eine Minderheit, die sich auf den Inseln niedergelassen hat.

Warum sollten wir nicht Deutschunterricht anbieten? Frau da Cruz, bereiten Sie mir mal einen Businessplan vor! (Botschafter Stefan Graf)

Ich lernte den Botschafter Ende Januar 2015 kennen, er fragte mich, warum ich auf São Tomé und Príncipe bin und ich erklärte ihm, dass ich für einen längeren Forschungsaufenthalt für meine Dissertation nach São Tomé und Príncipe gekommen war.

Gleich bei unseren ersten Gesprächen und Zusammentreffen vereinbarten Herr Graf und ich



Honorarkonsul Manuel Nazaré, der ehemalige Botschafter Stefan Graf sowie der ehemalige Rektor Peregrino da Costa (v.l.)

einen gemeinsamen Besuch an der „Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP)“ (Universität von São Tomé und Príncipe). Herr Graf, sein Kollege vom Auswärtigen Amt, der Honorarkonsul Deutschlands auf STP, Herr Manuel Nazaré, der ehemalige Rektor der USTP, Herr Peregrino da Costa³, der Pro-Rektor der USTP, Herr João

¹ Der Inselstaat São Tomé und Príncipe liegt im Golf von Guinea (Westafrika), etwa 250 km vor der afrikanischen Küste westlich vor Gabun sowie Äquatorialguinea und etwa 400 km südlich vor Nigeria. Die aktuelle Einwohnerzahl beträgt ca. 200.000. Die offizielle Amtssprache von São Tomé und Príncipe ist Portugiesisch.

² Stefan Graf bekleidete das Amt des Botschafters für Gabun und São Tomé und Príncipe von 2013 bis 2016.

³ Herr Peregrino da Costa war von 1999 bis 2001 Bildungsminister von São Tomé und Príncipe. Er war von 2014 bis Mai 2016 der Rektor der USTP.

Pontífice⁴, und ich kamen an der Universität von São Tomé und Príncipe für ein erstes Meeting zusammen. Da wir noch Zeit hatten, schlug ich Herrn Graf sowie dem Kollegen vom Auswärtigen Amt vor, einen Rundgang über das Unigelände zu unternehmen. Und dann folgte der Satz von Herrn Graf, der alles (ver)ändern sollte: „Warum sollten wir nicht Deutschunterricht an der Universität von São Tomé und Príncipe anbieten? Frau da Cruz, bereiten Sie mir mal einen Businessplan vor!“ Und so begann die Erfolgsstory der deutschen Sprache auf dem kleinen Inselstaat São Tomé und Príncipe im Westen Afrikas.



Diana Jordão da Cruz vor der Deutschabteilung an der USTP

Es begann die Suche nach potenziellen Unterstützern

In den kommenden Monaten war ich damit beschäftigt, potenzielle (finanzielle) Unterstützer für das neue Projekt zu finden. Mit der Zeit wurde die Projektstruktur immer klarer, denn bald kristallisierte sich heraus, dass wir eine neue Deutschabteilung an der Universität von São Tomé und Príncipe entwickeln und aufbauen und die ersten Deutschkurse (Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache) an der Universität vorbereiten und durchführen würden.

Nach langer Recherche und Arbeit an einem geeigneten Businessplan waren auch die ersten langfristigen Unterstützer für das Projekt „Entwicklung einer Deutschabteilung an der USTP und Durchführung der ersten Deutschkurse“ ausfindig gemacht.

Dabei handelte es sich um das Goethe-Institut sowie den DAAD. Nach einem ersten Telefoninterview mit dem ehemaligen Leiter der Spracharbeit für Subsahara-Afrika, Herrn Dr. Noke, wurde vereinbart, dass das Goethe-Institut die didaktischen Lehrwerke sowie die Erstausrüstung übernehmen würde. Die Goethe-Institute in Kamerun sowie in Lissabon, Portugal, kooperieren und teilen sich die Zuständigkeit für São Tomé und Príncipe. Der DAAD förderte eine Kurzzeitdozentur, die von Februar bis März 2016 realisiert wurde. Ich hatte Unterstützung für vier Wochen von Herrn Lothar

Bunn⁵, Koordinator für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität Münster, sowie von Frau Gisela Düker, DaF-Lehrkraft an der Universität Münster. Außerdem genießt die neue Deutschabteilung von der USTP die Mitgliedschaft im FaDaF sowie im IDV (über AGERESCI / Westafrika).



DaF-Lehrkraft Gisela Düker von der Uni Münster (links) und Kurzzeitdozent Lothar Bunn (Uni Münster, rechts) bei der Schnupperstunde „Deutsch“ für das *staff* der USTP

Ende 2015 habe ich intensiv daran gearbeitet, die

⁴ Herr Joao Pontífice ist außerdem der Inhaber der Professur für Portugiesisch und Kreolistik an der USTP und außerdem ist er zuständig für die internationalen Kooperationen der USTP.

⁵ Herr Lothar Bunn war bereits DAAD-Lektor in Portugal (1988 bis 1992) sowie Sprachkoordinator in Lettland (1993 bis 1997).

Deutschabteilung eröffnen zu können. Die ersten DaF-Lehrwerke wurden von Deutschland geliefert und die Schweizer Botschaft half bei der Ausstattung des Unterrichtsraumes. Nebenbei liefen die ersten Einschreibungen für den ersten Deutschkurs auf São Tomé und Príncipe. Mitte Januar 2016 konnte mit dem ersten Deutschkurs, DaF im Erwachsenenbereich, begonnen werden. Die elf eingeschriebenen hochmotivierten Interessent/inn/en konnten schon erfolgreich das erste Semester „DaF mit dem Sprachniveau A1.1“ abschließen.

Neue Herausforderungen

Das Interesse an der deutschen Sprache nimmt immer bedeutendere Formen an und so stelle ich mich gerade den nächsten Herausforderungen an der Universität von São Tomé und Príncipe sowie an einer privaten Grundschule (1.-4. Klasse), welche als Auslandsschule von Portugal betrieben wird.

Im April 2016 sprach mich der Verantwortliche bzw. Koordinator für den Studiengang Tourismus und Hotellerie der USTP an, ob ich mir vorstellen könnte, eine Schnupperstunde „Deutsch“ für die Student/inn/en der o.g. Studiengänge zu realisieren. Ich bereitete die Schnupperkurse vor und die Umsetzung in beiden Kursen war ein voller Erfolg: so konnten die Tourismus-Student/inn/en ein kurzes Rollenspiel „Vorstellung als Reiseleiter/in“ bzw. die Hotellerie-Studierenden ein Rollenspiel „An der Rezeption in einem são-toméischen Hotel“ in deutscher Sprache durchführen. Diese beiden Schnupperkurse sind der Anfang eines nächsten großen Schrittes: Im WS 2016/2017 wird Deutsch als Wahlfach in das Curriculum aufgenommen und wer von den Studierenden der beiden o.g. Studienkurse Interesse zeigt, kann sich einschreiben.

Momentan finden die neuen Einschreibungen für Kurse wie *DaF im Erwachsenenbereich* sowie für die Spezialkurse *DaF im Tourismus- und Hotelmanagementbereich* statt. Dieser Spezialkurs richtet sich an Interessent/inn/en aus dem Tourismus-, Hotel- und Gaststättengewerbe. Die Resonanz ist durchweg positiv und wir dürfen uns über eine steigende Nachfrage an unseren Deutschkursen auf São Tomé und Príncipe freuen.

Die private portugiesische Grundschule „Escola Internacional de São Tomé e Príncipe (EISTP)“ auf

São Tomé und Príncipe erfüllt die Vision und Mission einer bi- bzw. trilingualen Grundschule. Um sich diesem Ziel noch mehr anzunähern, hat die Schulleitung beschlossen, neben Englisch als Zweitsprache nun auch Deutsch als Drittsprache im neuen Schuljahr 2016/2017 für ihre Schüler anzubieten. Die Lehrer für diese beiden Fremdsprachen verfolgen die Absicht, ein trilinguales Projekt „Portugiesisch-Englisch-Deutsch“ vorzubereiten bzw. im Anschluss auch durchzuführen.



Diana Jordão da Cruz (links) und Ana Ribeiro (pädagogische Leiterin der EISTP, rechts) bei einer Schnupperstunde für die Dritt- und Viertklässler der EISTP.

Und es geht weiter...

Alles fing mit einer dahingesagten Aussage des ehemaligen deutschen Botschafters, Herrn Stefan Graf, im Januar 2015 an: „Warum bieten wir nicht Deutschkurse an der Universität von São Tomé und Príncipe an? Frau da Cruz, bereiten Sie mir mal einen Businessplan vor!“ Seither sind erst 18 Monate vergangen, aber der Erfolg ist für diese kurze Zeit schon ansehnlich: die ersten didaktischen Lehrwerke wurden vom Goethe-Institut organisiert und versendet, die Schweizer Botschaft hat geholfen, den Unterrichtsraum auszustatten, der DAAD hat für eine Kurzzeitdozentur gesorgt, das Goethe-Institut bildet einen jungen São Toméer als DaF-Lehrkraft aus, der erste Deutschkurs hat im Januar 2016 begonnen, die nächsten Deutschkurse und Spezialkurse DaF im Bereich Tourismus und Hotellerie werden für das WS 2016/2017 vorbereitet, Deutsch wird als Wahlfach im Studiengang für Tourismus und Hotellerie der Universität von

Fremdsprachenpolitik in Benin

BRICE CLEDJO | BENIN

Der vorliegende Beitrag ist ein Versuch, die neudefinierten Curricula für den Deutschunterricht an den Schulen und fürs Germanistikstudium an den Hochschulen darzustellen und auf Probleme bei der Umsetzung jeweiliger Optionen einzugehen.

1. Stand der Schulcurricula

Die Bindung der frankophonen westafrikanischen Länder ans „Mutterland“ Frankreich hat lange eine große Rolle im curricularen Bereich gespielt. Vor 1975 wurden Deutschbücher wie im Unterricht in Frankreich verwendet, unter anderen *L'Allemand Facile* von Chassard und Weil. Weder der Inhalt dieses Lehrbuches noch sein Ersatz *Yao lernt Deutsch*, dessen Verwendung die frankophonen westafrikanischen Länder (1982 in Bénin) aufgaben, hat etwas mit den afrikanischen Realitäten zu tun. Der Versuch, ein weiteres besseres Lehrwerk *Wir lernen Deutsch* zu entwickeln, schlug wieder fehl, wie Paraiso feststellte: „*Wir lernen Deutsch* (...) reprend et accentue les erreurs du Yao“¹. Dieser neue Fehlschlag führte 1990 zur Entstehung von einem regionalen Lehrwerk *Ihr und Wir*, das die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und das Goethe-Institut finanzierten. Ungefähr zwanzig Jahre später ist für die Schulen in West- und Zentralafrika das Lehrwerk *IHR und WIR plus* erstellt worden, das zur Zeit in Bénin wie in den meisten frankophonen westafrikanischen Ländern eingesetzt wird. Durch *IHR und WIR plus*

hat die curriculare Neudefinition die Aspekte Interkulturalität, Regionalisierung und Harmonisierung der Lehrpläne und -werke in Betracht gezogen.

2. Lehrpläne und -werke der Schulen: Grundlagen und Zielsetzung

„Gesellschaftssystem und Gesellschaftsstrukturen (haben) Auswirkungen auf Form und Inhalt von Bildung. Bildungsperspektiven haben auch ihrerseits von den objektiven gesellschaftlichen Verhältnissen auszugehen“². Ein solcher Nexus zwischen Bildung und Gesellschaft, zusammen mit der Methode „Approche par les Compétences“ soll die Autonomie der Lernenden erhöhen. Deshalb werden selbstentdeckende Methoden statt der Methode des Nürnberger Trichters eingesetzt. Der lernerzentrierte Unterricht zielt nicht zuletzt auf den Kompetenzerwerb ab.

An vielen Sekundarschulen wird Deutsch als dritte Fremdsprache neben Französisch und Englisch ab dem dritten Jahr (Quatrième) angeboten. Bei der Konzipierung der Lehrprogramme für den Deutschunterricht lässt sich die Direktion für pädagogische Inspektion von wichtigen Grundlagen³ leiten. Aus diesen Grundlagen geht hervor, dass die Kommunikationsfähigkeit den Vorrang hat, wobei Fertigkeiten wie hören, sprechen, lesen und schreiben erworben werden sollen⁴. Festgelegte Lernziele sollen dann darin bestehen, dass ganz bewusst eine

¹ Jean Yves Paraiso, L'Enseignement de l'Allemand en République Populaire du Bénin depuis 1979, in: Etudes Germano-Africaines, No 5/1987, S. 119-134, hier 121f.

² Moussa Gueye Zitiert nach Alioume Sow, Germanistik als Entwicklungs-Wissenschaft? Überlegungen zu einer Literaturwissenschaft des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ in Afrika, 1986, S. 56.

³ Vgl. Programmes d'études, Allemand. Classes de 3e et de 1e (Version expérimentale), Cellule de généralisation des nouveaux programmes d'études, Direction de l'inspection pédagogique, Direction de l'enseignement secondaire, Porto-Novo, Avril, 2004. Zu erwähnen sind in dieser Hinsicht le Fondement philosophique, le Fondement politique, le Fondement scientifique, le Fondement socio-économique et culturel, le Fondement pédagogique et didactique et le Fondement épistémologique.

⁴ Vgl. Guide pédagogique. Allemand Classe de 4e. Version expérimentale. Direction de l'inspection pédagogique. Porto-Novo, Septembre, 2006.



Veränderung in den Kenntnissen, Fertigkeiten oder Haltungen der Lernenden angestrebt wird. „In unserem Programm handelt es sich um sowohl mündliche als auch schriftliche Sprachkompetenzen. (Der herkömmliche Unterricht) vernachlässigt (...) die kommunikative Kompetenz, d.h. bei den Lernern entsteht ein Defizit in der mündlichen und schriftlichen Äußerungsfähigkeit. Und hier liegen jetzt die Aufgaben und die Herausforderungen, vor denen Deutschlehrkräfte stehen. Nun obliegt den Lehrkräften, diese Kommunikationsdefizite abzubauen“⁵.

Betrachten wir den Titel „IHR und WIR plus“ der konzipierten DaF-Lehrmaterialien, dann zeigt sich uns die Symbolik des Kulturaustauschs und des Kulturdialogs. Der Inhalt der Lehrwerke *IHR und WIR plus* Band 1 und 2 dokumentiert durch Adama Konate einerseits und Markus und Nina andererseits die Kulturbegegnung und den Kulturdialog, der eines der Hauptziele der Lehrwerke bleibt⁶. Zu beachten sind auch „die vielfältigen authentischen Themen und Texte (Jugendmagazine, Jugendlite-

ratur) (die) ein realistisches Bild vom Leben und der Sprache junger Menschen in deutschsprachigen Ländern (vermitteln). Gleichzeitig wird auch die afrikanische Perspektive berücksichtigt“⁷. Auf die Vorteile des Einsatzes von literarischen Texten für den Sprachlerner beim Fremdsprachenerwerb geht Gerhard Neuner ein: „Fiktionale Texte aus der fremden Welt regen die interpretatorische Phantasie des Lernenden an; einen fiktionalen Text interpretiert man, indem man eigene Lebens- und Weltenerfahrung zur Hilfe nimmt, um Hypothesen über den Sinn des Textes zu entwerfen. [...] Dass im fiktionalen Text eigene Weltenerfahrung als Deutungsfolie eine entscheidende Rolle spielt, macht ihn für den Fremdsprachenunterricht, dem es nicht nur um das Funktionieren in der Fremdsprache, sondern in gleicher Weise um die Persönlichkeitsentfaltung des Schülers geht, so interessant und wichtig“⁸. Der Einsatz von kleineren Texten der Literatur vermittelt den Lernern schon im ersten Studienjahr einen Einblick in die Mentalität eines fremden Volkes⁹. Literatur ist Ausdruck einer be-

⁵ Michael Dreke und Wolfgang Lind in Wechselspiel, Sprechansätze für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht. Siehe Guide pédagogique. Allemand. Classe de 4e. Version expérimentale. Direction de l'inspection pédagogique. Porto-Novo, Septembre, 2006, S. 10.

⁶ Vgl. Avant-propos, IHR und WIR plus Textbuch 2, Goethe-Institut, Hueber Verlag, München, Deutschland, 2009, S. 3.

⁷ Vorwort, IHR und WIR plus Textbuch 3, Goethe-Institut, Hueber Verlag, München, Deutschland, 2011, S.3.

⁸ Gerhard Neuner: Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht, in: Dilbilim VIII, Istanbul, S. 65-76, hier S. 67f.

⁹ Ebd., S. 154.

stimmten Mentalität¹⁰. Sie formt unsere Mentalität. Aber die Umsetzung der Zielsetzungen der Lehrpläne und die erreichten Ergebnisse erfüllen die Erwartungen nicht immer und automatisch.

3. Schwierige Durchführung der Bildungsprogramme

Meine Erfahrungen als Fachberater stellen heraus, dass eine manifeste Diskrepanz zwischen den pädagogisch-didaktischen und epistemologischen Grundlagen und den Unterrichtsbedingungen sowie den erworbenen Kompetenzen der Lerner herrscht. 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, Methoden- und Fachkompetenzen. Die erste Fachkompetenz, die das Rückgrat der Bildungspläne bildet, wird jedoch im Unterricht von vielen Lehrkräften nicht erarbeitet. Bei Hospitationen ist nicht selten zu erleben, dass vorwiegend Französisch gesprochen wird. Weil die Motivation beim Erwerb der ersten Fachkompetenz fehlt, ist die objektive Bewertung bei den mündlichen Abschlussprüfungen Abitur und BEPC nicht möglich. Diese erweisen sich lediglich als eine Formalität, wobei die Kandidat/inn/en sich dessen sicher sein können, dass sie ungeachtet ihrer schlechten mündlichen Leistungen gute Zensuren erhalten werden. Die Schreibkompetenz an sehr vielen Schulen, die den Lernenden die Chance eröffnen sollten, ihre Wirklichkeit zu berühren und sich von ihr berühren zu lassen, bleibt im Hintergrund der Zielsetzungen. Fast alle Deutschlehrenden besitzen keine Kenntnisse in Schreibdidaktik. Obwohl die Schreibfähigkeit im Unterricht nicht erarbeitet wird, wird sie trotzdem evaluiert. Die Schreibentwicklung ist bekanntlich ein Prozess, der sich über viele Jahre hinzieht¹¹. Ein Lehr- und Lernprozess zum Erwerb der Schreibfähigkeit findet aber nicht statt. Die Rolle der Schreiblehrer/innen wird verkannt. Die neuen Lehrwerke bieten jedoch eine Menge unterschiedlicher motivierender Aktivitäten, die im Unterricht eingesetzt werden können. Die Ergebnisse der Aus-

wertung der Textproduktionen der Abitur- und Brevetkandidat/inn/en sollte zum Nachdenken führen und zu dringend benötigten Maßnahmen veranlassen. Die Profile der Abiturienten sind insgesamt zu mangelhaft. Eine beträchtliche Studentenzahl im ersten Studienjahr an der Filière des Etudes Germaniques in Parakou, wo ich Vorlesungen erteile, ist demzufolge quasi unfähig, sich fließend auf Deutsch auszudrücken und/oder einen sinnvollen und vollständigen Satz zu bilden. Das Leseverstehen stellt sie darüber hinaus vor riesige Schwierigkeiten. Dazu kommt, dass die einjährige deutsche Abteilung an der Universität Parakou ohne Bibliothek und Lernmaterialien gegründet worden ist. Schon an den Schulen verfügten sehr wenige Schüler über das Lehrwerk. Unter solchen Umständen muss die Frage, auf welche Weise derzeit hundertachtzehn Studierende gute Leistungen erbringen können, beantwortet werden.



4. Interkulturelle Germanistik und Entwicklung

Die neue Curriculumentwicklung fürs Germanistikstudium an unseren beiden Universitäten Cotonou und Parakou erfolgt im Rahmen der Regionalisierung durch das System „Licence, Master, Doctorat“ (LMD). Unsere Studierenden, die Deutsch als Studienfach bzw. Germanistik gewählt haben, setzen sich mit der deutschen Sprache, der deutschen Literatur und Kultur, aber auch afrikanischen Kulturen auseinander. Die Curricula wer-

¹⁰ Ebd., S. 153.

¹¹ Vgl. Ingrid Böttcher (Hrsg.), Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation. Berlin, 1999, S. 18.

den also kontrastiv entwickelt. Lehrangebote wie vergleichende Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Landeskunde als kontrastive Kulturwissenschaft lassen die Studierenden wahrnehmen, dass mit und durch ihre intensive Beschäftigung mit der deutschen (fremden) Sprache und Kultur, so Abdallah Abu Hasha, auch die eigene Sprache und Literatur durch den ständigen Dialog mit der Zielsprache reflektiert wird¹². Die Identitätsbildung bei den Germanisten bereitet sie darauf vor, ihren Beitrag zur Entwicklung ihres Landes zu leisten. Aber ob die Regierenden meines Landes dieses Ziel durch eine festgelegte Sprachenpolitik anstreben, ist zu analysieren. Glitho kommt jedoch das Verdienst zu, den Zweck und die Vorteile herauszustellen, die mit dem Erlernen des Deutschen als Fremdsprache (DaF) verbunden sind: „L'apprentissage de la langue allemande est un atout majeur pour le germaniste qui veut participer au développement de son pays. Elle lui ouvre l'horizon, lui permet de comprendre et de comparer, de s'informer à la source, de pénétrer l'univers d'un autre peuple. Elle lui permet également de servir éventuellement d'intermédiaire entre le peuple germanique et son peuple d'origine. Mais la langue allemande, en tant qu'outil de communication, ne peut vraiment être utile que si celui qui s'en sert a acquis l'esprit de discernement, car il ne s'agit pas de servir d'intermédiaire, par exemple, contre ses propres intérêts“¹³.

Zum Schluss ist anzumerken, dass wir in Bénin unter und an einer Sprachenpolitik leiden, die noch nicht alle möglichen Dimensionen eines erfolgreichen Betriebs des DaF und der Germanistik im eigenen Land in Anspruch nimmt. Die Verantwortungen sollte der Staat nicht mehr dem Zielland überlassen. Diese (bisherige) Sprachenpolitik soll die Zielsetzungen und Profile der Lerner an Schulen und der Studierenden an den Universitäten überbrücken. Nicht zuletzt soll Lehrerausbildung, aber auch Kulturdialog und der Beitrag der interkulturellen Germanistik zur Entwicklung des Lan-

des am Beispiel des „Laboratoire de recherche en Germanistique et Développement en Afrique Noire“ (Labo-Gerdan) an der Universität Lomé gefördert werden. Der Mangel an einer Sprachenpolitik im Lande zieht diese Bildungs- und Fortbildungshürden in die Länge, die die bundesdeutschen Institutionen wie das Goethe-Institut jährlich ohne irgendwelche beninische Zuwendung zu überwinden versuchen. Unsere politischen, pädagogischen sowie akademischen Behörden nehmen die entwicklungsfördernde Funktion einer Fremdsprache nicht wahr. Sie bilden sich ein, nur Deutschlehrende an den Schulen würden zu Multiplikatoren, die aber auch in dieser Rolle auf keinen Fall zur Entwicklung ihres Landes beitragen können. Keiner der an der Universität Abomey Calavi tätigen Hochschullehrer hat z.B. durch ein vom beninischen Staat zuerteiltes Stipendium promovieren können: Deutschland kommt natürlich dieses Verdienst zu. Dies, wie auch die Tatsache, dass unser Staat zwar Inspektoren herangebildet hat, aber insgesamt nur drei, lässt den Mangel an einer längerfristig angelegten Sprachenpolitik erkennen. Als erster Schritt wäre der an den Schulen wie auch an den Universitäten vorliegende dringende Bedarf an Infrastrukturen, Fortbildungen und Fachberatern zu decken. Die Aufgabe des *Département des Etudes Germaniques* in Abomey Calavi und der *Filière des Etudes Germaniques* in Parakou soll aber weit über die Deutschlehrausbildung gehen.

Als notwendig erweist sich ein Ausschuss, der eine Fremdsprachenpolitik erstellen und für ihre Umsetzung Sorge tragen soll. Weitsichtige Zielsetzungen für die bestmögliche Realisierung von DaF zugunsten der Entwicklung unseres Landes sind von Belang. ■

¹² Abdallah Abu Hasha, Die angewandte Vergleichende Literaturwissenschaft im Curriculum als Beitrag zum ständigen Kulturdialog, in: Germanistentreffen. Deutschland - Arabische Länder, Iran. 2. – 7.10.2002. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.), Bonn, 2003., S. 147.

¹³ Serge Glitho, Germanistique et développement national. Le cas du Togo. In: V. Ahadji, S. Glitho, P. Oloukpona-Yinnon (Hg.): (2000) Goethe dans la Germanistique ouest-africaine. Actes du Colloque de la commémoration du 250^e anniversaire de Goethe. Collections Patrimoines. Presses de l'UB, S. 109f. ▼

Appell von AMAPLA für den Erhalt von Deutsch als zweiter Fremdsprache in Mali

AMAPLA-VORSTAND | MALI

Seit dem Jahr 2012 findet sich in Mali eine große Schulreform und eine neue Unterrichtsmethode, die **APC Methode** (l'Approche par compétence), in den Lyceen eingeführt. Diese Schulreform hat zu Unrecht die Fächer der zweiten Fremdsprachen verringert.

Der Malische Deutschlehrerverband AMAPLA ist um die Verbesserung dieser Lage sehr bemüht. Wir wollen die Abschaffung der zweiten Fremdsprachen nicht einfach hinnehmen, denn wir sind uns ihrer Bedeutung im kulturellen und ökonomischen Austausch durchgehend bewusst.

Der „AMAPLA-Verband“ ist der Meinung, dass das multisprachliche Profil die Grundbasis der Zukunft bildet.

Die Lehre der zweiten Fremdsprachen ist ein großer Beitrag für die zeitgemäße Bildung der Lernenden mit der erforderlichen Erschließung anderer (Sprach)Kulturen.

Die Lehre der zweiten Fremdsprache hilft den Schülern intellektuelle und transversale Fähigkeiten zu entwickeln und ermöglicht ihnen, einen erweiterten kritischen Blickwinkel für geschichtliche und linguistische Situationen und Bezüge einzunehmen.

Eine aktive Beteiligung am internationalen Leben des 21. Jahrhunderts erfordert die Kenntnis von mehreren Fremdsprachen.

Das Erlernen der zweiten Fremdsprachen stellt heute eine unumgängliche Grundvoraussetzung für beruflichen Erfolg dar.

Eine wichtige Zielsetzung des Fremdsprachenlernens ist der Aufbau der direkten oder indirekten Austauschfähigkeit mit den Sprechern dieser Sprachen.

Diese Kontakte nehmen eine Schlüsselstellung für das spätere Berufsleben und - schon während der Schulzeit - für die Verbesserung der Kompetenzen der Schüler ein.

Was das Deutsche anbelangt, ist das Erlernen dieser (Zweit)Sprache von besonderem Vorteil, denn:

- Deutsch wird im europäischen Handel intensiv verwendet;
- Deutsch ist ein wirksames Mittel, um sich auf dem Arbeitsmarkt von anderen zu unterscheiden;
- Deutsch bildet eine Grundbasis für das Erlernen der niederländischen bzw. skandinavischen Sprachen;

Deutschlernen ist also eine gewinnbringende Strategie. Deshalb appelliert der AMAPLA-Verband an die Regierung in Mali:

- die zweiten Fremdsprachen wieder in die Bereiche einzuführen, aus denen sie entfernt wurden;
- die zweiten Fremdsprachen in den Berufsschulen einzuführen;
- die Zeitpläne der Fremdsprachen durch Erhöhung der Anzahl der Stunden zu verbessern;
- die Fremdsprachenlehrer nicht unbeschäftigt zu lassen, im Gegenteil.

Wir appellieren an das Erziehungsministerium, seine Fremdsprachenpolitik für die Zukunft unter diesen Aspekten zu reflektieren und neu zu definieren. Die dringende bildungspolitische Aufgabe besteht darin, die bestehende Anfrage der Schulbesucher nach weiteren Fremdsprachen, darunter Deutsch, wahrzunehmen und bei den künftigen Planungen zu berücksichtigen. Entsprechend sollen die Lehranforderungen der bestehenden Nachfrage angepasst werden.

Die Vorstandsmitglieder von AMAPLA

Ramatou Kone, Hamidou Kone, Mariétou Sanogo, Ibrahim Keita, Kohiry Traore, Allassane Sy, Boureima Diarra



Für Lernende, die schnell mit Deutsch durchstarten wollen!

DaF kompakt **neu**

Die Neubearbeitung des erfolgreichen Lehrwerks!

Das ist neu:

Studierende und Berufseinsteiger im Fokus

- Gründliche inhaltliche Überarbeitung
- Neues und modernes Layout
- Relevante Inhalte für Studium und Beruf
- Tipps zum Selbststudium über das Lehrwerk hinaus

Das bleibt:

Direkt zum Erfolg

- Transparenter Lektionsaufbau
- Steile Progression mit Blick auf das Wesentliche
- Aktuelle Landeskunde aus D-A-CH-L
- Gezielte Prüfungsvorbereitung



Deutsch als Fremdsprache-Unterricht im Senegal Reflexionen anlässlich der Afrika-Regionaltagung in Dakar

MAMADOU NDIAYE* | SENEGAL

Das senegalesische Schulsystem ist eng an das französische angelehnt und könnte als eine fast getreue Kopie des französischen bezeichnet werden. Theoretisch besteht die Schulpflicht für alle senegalesischen Kinder im Alter zwischen sieben und zwölf Jahren, aber diese wird nicht überall eingehalten bzw. kontrolliert. 1998 war die Analphabetenrate trotz einiger Bildungskampagnen mit 55% bei den Männern und 74% bei den Frauen sehr hoch. Die senegalesische Regierung will durch höhere Einschulungsraten den Analphabetismus reduzieren, konnte jedoch bis jetzt dieses Ziel nicht realisieren.

Das Bildungssystem misst auch Fremdsprachen eine große Bedeutung bei und es gibt viele Wahlmöglichkeiten für die Schüler. Spanisch gilt im Allgemeinen als leichter als Deutsch und Arabisch. Arabisch spielt vor allem wegen der Hauptreligion, dem Islam, eine wichtige Rolle. Portugiesisch, Italienisch und Russisch werden vor allem in der Hauptstadt als Fremdsprachen angeboten und von den Schülern angenommen.

Durch das große Angebot an Fremdsprachen an den Schulen ist Deutsch einer starken Konkurrenz ausgesetzt. Aufgrund der Konstellation Senegals spielen Sprachen wie Englisch und Arabisch eine größere Rolle. Deutsch ist zudem mit einigen Klischees behaftet: Vor allem gilt es als eine „schwierige“ Sprache. Die Attraktivität des Deutschen würde gesteigert werden, wenn es mehr Möglichkeiten gäbe, die Sprache im Land selbst anzuwenden.

Die senegalesischen Deutschlehrer/innen unterrichten im Allgemeinen unter äußerst schwierigen Bedingungen. Beeindruckend sind jedoch ihr Engagement und ihre Motivation für einen guten Unterricht, vor allem in Klassen mit großen Schülerzahlen. Festzustellen bleibt aber trotz dieses

persönlichen Engagements weiterhin, dass die Situation des Deutschunterrichts stark bedrängt ist. Diese Lernbedingungen in den senegalesischen Schulen sind vielleicht nicht nur für unser Land typisch, andere Kolleg/inn/en in Afrika haben sicherlich in ihren jeweiligen Staaten mit sehr ähnlichen Problemen zu kämpfen.

Ein weiteres Problem ist auch die Tatsache, dass die Schüler in den meisten Klassen oft zu dritt auf einer kleinen Schulbank sitzen müssen und es ist nicht selten, dass die Kinder auch zu Hause mit drei bis vier anderen in einem Zimmer schlafen und somit keine Möglichkeit haben, ihre Hausübungen zu erledigen oder in Ruhe zu lernen. Viele Schüler machen ihre Aufgaben dann nachts unter einer Straßenlaterne.

Auf dem Land ist die Situation vielmals noch verheerender. In vielen Regionen fehlen Schulinstitutionen und wo es solche gibt, werden die vorgesehenen sechs Jahre Grundschule nicht immer eingehalten. Die Ausstattung der meisten Schulen mit Materialien ist notdürftig, die Räume sind für die großen Schülerzahlen viel zu klein und die Lehrer oft unterbezahlt.

Wir müssen aber optimistisch sein und bleiben, wenn wir über die Zukunftsperspektiven des Faches Deutsch im Senegal nachdenken. Hoffnung verdanken wir vor allem der PASCH-Initiative, die an einigen Schulen zur Motivation der Lernenden und zum Engagement der Deutschlehrer im Unterricht, aber auch über den Unterricht hinaus in Deutschclubs und Schulpartnerschaften beiträgt und neue Schüler und ihre Eltern für die Wahl von Deutsch als zweiter Fremdsprache gewinnen lässt.

* Mamadou Ndiaye ist 1. Vorsitzender und Schriftleiter des Senegalesischen Deutschlehrerverbandes (A.P.A.S.)

Bericht über die IDV-Westafrika-Tagung in Abidjan vom 13.-15. Juni 2016

BERNARDIN KOUAMÉ | CÔTE D'IVOIRE

Wir widmen diesen Tagungsbericht Henrike Grohs, der Leiterin des Goethe-Instituts Abidjan, die am 13. März 2016 auf tragische Weise ihr Leben verlor.

Der prächtige und funktionale Rahmen des Goethe-Instituts Abidjan ermöglichte dem seit November 2014 amtierenden Vorstand des ivorischen Deutschlehrerverbands (AGERESCI) ein lange geplantes Treffen mit den Partnerverbänden aus dem frankophonen Westafrika. Im Rahmen der unter der Schirmherrschaft des IDV stehenden Regionaltagung standen die strukturellen Herausforderungen der einzelnen Verbände im Mittelpunkt des Programms.

Nach langen Vorbereitungen war es am 13. Juni 2016 endlich so weit: Die Gäste konnten mit dem für die Côte d'Ivoire so typischen „Akwaba!“ herzlich empfangen werden. Die vom Goethe-Institut großzügig unterstützte Tagung konnte beginnen.

Unter dem Titel „Deutschlehrerverbände im frankophonen Westafrika: Vor strukturellen Herausforderungen“ wurden einzelne westafrikanische Deutschlehrerverbände (Senegal, Mali, Togo, Benin) mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen in der Verbandsarbeit eingeladen. Darüber hinaus sollte die Teilnahme von Delegationen aus Kamerun sowie Madagaskar behilflich sein, auch neue Einblicke zu bekommen und die Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten.

Kurzer Überblick über die drei Tage des Treffens:

Am ersten Tag:

- Empfang der Verbandsvertreter/innen im Hörsaal des Goethe-Instituts Côte d'Ivoire
- Zwei Ansprachen: Bernardin Kouamé, Präsident von AGERESCI und Mareike Steinberger, Expertin für Unterricht am Goethe-Institut Côte d'Ivoire
- Kurzer Überblick über die Verbandsarbeit
- Brainstorming zum Thema „Deutschlehrerver-

band“

- Spiel mit dem Titel „Entdeckung der Côte d'Ivoire“

Am zweiten Tag:

- Die Besonderheiten der Deutschlehrerverbände im frankophonen Afrika: Synthese der Impulse
- Gruppenarbeit zu folgenden Themen: Management der Verbände, finanzielle Autonomie der Verbände Westafrikas, Programm der zukünftigen Aktivitäten
- Kulturprogramm

Am dritten Tag:

- Madagaskar: Erfolg eines Deutschlehrerverbands in Afrika
- Konkrete Planung der weiteren Arbeit jedes Verbands
- Evaluation der Tagung
- Ende der Tagung

Das Seminar Tag für Tag:

I - Montag, den 13. 06. 2016:

1. Begrüßung und Eröffnung:

Der Präsident des Ivorischen Deutschlehrerverbands (AGERESCI), Bernardin Kouamé, und die Expertin für Unterricht des Goethe-Instituts Côte d'Ivoire, Mareike Steinberger, begrüßten die Gäste und eröffneten die Tagung.

Neben der großen Freude darüber, dass dieses langfristig geplante Treffen endlich verwirklicht werden konnte, wünschten sich beide, dass diese Veranstaltung auch zu einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Verbände beitragen kann. Dieses Treffen in Abidjan sollte vielleicht auch eine Wende bedeuten, und zwar deshalb, weil jeder nationale Deutschlehrerverband der Subregion Frankophones Westafrika darin ein Signal



Der seit November 2014 amtierende Vorstand des ivorischen Deutschlehrerverbands vor dem Goethe-Institut-Gebäude in Abidjan

für die erstrebte höhere Verbandsautonomie sehen konnte.

2. Die Vorstellung der Verbände:

Die Gäste erfuhren interessante Details zu den Gründungsjahren, der Anzahl der aktiven Mitglieder, der Lage der Lern- und Lehraktivitäten, der Anzahl der Schüler/innen und Lehrer/innen, den Lehr-/Lernmitteln, sowie zu den Aktivitäten der einzelnen Verbände.

◆ Senegal

Die Vertreter des senegalesischen Verbandes (APAS), Malick Ndao und Mamadou Ndiaye, stellten die Aktivitäten des Verbandes vor, wobei sie die erfolgreiche Internet-Plattform für Lehrer/innen besonders hervorhoben. Diese nachhaltige Präsenz im Web stieß bei den anderen Teilnehmenden auf großes Interesse. Aktivitäten in den Deutschclubs und Sprachcafés und Sprachkurse für neue Lehrer/innen sind weitere Kompetenzen des senegalesischen Deutschlehrerverbands.

◆ Côte d'Ivoire

Zuallererst gab der Verband der Côte d'Ivoire zu, dass es ihm bislang schwer gefallen war, durchgehend wirksam im Dienst der Mitglieder zu arbeiten. Die meisten Aktivitäten des vorigen Vorstands waren für Schüler-Deutschclubs bestimmt. Es wurde zwar die Zeitschrift „Die Tribüne“ veröffentlicht, eigentliche Aktivitäten zur

Methodik-Didaktik ließen bisher jedoch noch auf sich warten. Daher freute sich der Ivorische Verband unendlich über diese Chance, sich unmittelbar mit den anderen Verbänden auszutauschen. Die Präsentation über die ivorische Verbandsarbeit erfolgte durch Bernardin Kouamé und Thomas Kipoute.

◆ Togo

Koffi Karabou und Kossivi Goka traten als Vertreter von Togo auf. Sie berichteten über die von ihnen entwickelte Internetseite. Die togoischen Verbandsmitglieder können sich dort über viele Themen rund um Deutsch als Fremdsprache informieren. In Togo lernt man Deutsch erst ab der Klasse „Seconde“. Die aktive Mitarbeit bei der Erstellung von Prüfungen zählt üblicherweise zur Aufgabe des Deutschlehrerverbands in Togo.

◆ Benin

In Benin leiten Emmanuel Yehouenou und Marcellin Gando den Verein der Deutschlehrer. Obwohl der Verband bisher klein aussieht, bildet die Dynamik und der Einsatz der Mitglieder einen relevanten Faktor für das Bestehen und die Entwicklung des Verbandes, auch bei derzeit noch zu verbessernden finanziellen Mitteln. Eine stetige Aufgabe bleibt, die beninischen Lehrenden im Fach Deutsch für den Verband zu motivieren.

◆ Kamerun

Kamerun hat die Gesamtheit der Teilnehmer/innen durch eine große Menge an Angeboten beeindruckt: Zeitschriften aus DLK West- und Nordwestkamerun, DLK Ost, APAS Süd, Radiosendung, Produktionen der Schüler/innen im Bereich kompetenzorientierter Unterricht, sowie vielfache Tätigkeiten des Vereins in den Regional- und Bezirksverbänden landesweit. Eine Besonderheit im kamerunischen Management: neben dem Nationalverband bestehen auch Regional- und Bezirksverbände. Darüber hinaus scheint beim kamerunischen Deutschlehrerverband die finanzielle Autonomie eine spürbare positive Realität zu sein.

◆ Madagaskar

Madagaskar war – etwa ähnlich wie Kamerun – als spezieller Gast zur Tagung eingeladen, denn die beiden Länder liegen nicht direkt in Westafrika. Die beiden anwesenden Kolleginnen, Rondro Raelison Maholiarisoa Andriambelonirina und Razanadraibe Rabeson Nivo-Hanta, leiten mit großer Umsicht und Tüchtigkeit den Verband. Alle Teilnehmer/innen haben aus diesem Grund jeder ihrer Äußerungen viel Aufmerksamkeit geschenkt. Als der älteste Verein unter allen Gruppen hatte der Verband aus Madagaskar viel an Erfahrung zu teilen.



”Zum Thema „Deutschlehrerverband“: Assoziationen erwartet!

Was fällt Ihnen beim Stichwort „Deutschlehrerverband“ ein? So ähnlich lautete die einleitende Frage, die jeden Teilnehmer bestmöglich ins zu besprechende Thema einbeziehen wollte. Ein Landeskunde-Quiz zur Elfenbeinküste wurde durch die Verteilung von einer Zeitschrift über das Land vorbereitet. Jeder Teilnehmer sollte sich den Inhalt aneignen, propagierten freundlich die Organisatoren.

II - Dienstag, den 14. Juni 2016:

Wie kennzeichnen sich die Deutschlehrerverbände im frankophonen Afrika?

Die Ergebnisse des einleitenden Brainstormings belegten folgende Fakten:

- schwierige Finanzierung
- zu unklar definierte Ziele
- unpassende Strukturierung
- unwirksames Management
- Mangel an Sensibilisierung
- ungenügendes Engagement und Demotivation der Lehrer/innen
- Überforderung der Lehrer/innen
- Kontaktprobleme
- unregelmäßige Treffen
- das Vorstandsmonopol
- langweiliges Programm u.a.

Die Teilnehmer wurden in vier Arbeitsgruppen unterteilt. Jede Gruppe sollte sich mit einem Themenaspekt beschäftigen:

- Verbandsmanagement und Leadership
- Verbandsmanagement und Innovation
- Finanzielle Autonomie der Verbände
- Programm der Aktivitäten in den Verbänden

1. Ergebnisse der Gruppenarbeit:

Die Arbeit in den vier Gruppen brachte folgende Ergebnisse hinsichtlich der relevanten Faktoren der Verbandsarbeit hervor:

- Gute Planung und Organisation der Aktivitäten ist die Voraussetzung eines erfolgreichen Deutschlehrerverbands
- Gruppendynamik und gute Leitung sowie ein optimales Coaching

- „Innovation“ soll nach wie vor als Motto gelten
- Konkrete Sensibilisierungskampagnen organisieren
- Häufige Aktualisierung der Mitgliederdateien
- Finanzielle Autonomie
- Flexible Definition der Beitrittskosten
- Organisation von gewinnbringenden Aktivitäten
- Werbestrategien zum Gewinn neuer Mitglieder
- Dezentralisierte Vertretungen des Verbands fördern

Das Beispiel Kameruns wurde an dieser Stelle geschätzt; und zwar wegen der Tatsache der Bezirks- und Regionalverbände, die völlig autonom sind. Finanzielle Beiträge werden dort lokal gesammelt und an den Nationalvorstand geschickt, der die Vollversammlung nach zwei Jahren und den Kongress nach vier Jahren organisiert.

Weitere Ergebnisse zum zukünftigen Programm der Aktivitäten auf nationaler bzw. regionaler Ebene sehen so ähnlich aus:

- Ziele und interne Regelungen aufstellen
- Aktivitäten planen
- potenzielle Finanzierungsquellen bestimmen
- Lehrerfortbildungsseminare organisieren
- die Interessen der Mitglieder wahrnehmen und bündeln
- Deutschlehrertage mit Unterrichtshospitationen organisieren
- statistische Daten und Rechenschaftsberichte mitteilen
- Materialien- und Dokumentationsspenden beantragen (Goethe-Institut, Botschaften, weitere deutschsprachige Einrichtungen)
- Kontaktadressen der Mitglieder sammeln
- Transfer nach einer Fortbildung (im In- oder Ausland) von jedem Mitglied
- Deutschclubs in den Schulen gründen lassen und fördern
- Betreuung, Begleitung und Coaching der jungen Lehrkräfte usw.

Als Kulturprogramm konnte am Nachmittag eine zweistündige Schifffahrt auf der Ebrié-Lagune in lustiger Stimmung stattfinden, um Abidjan weiter kennenzulernen.



III – Mittwoch, den 15. Juni 2016:

1. Madagaskar: das Beispiel eines gelungenen Deutschlehrerverbands

AGERMA, der Deutschlehrerverband aus Madagaskar bemühte sich darum, den Teilnehmenden zu zeigen, wie ein Verband in Schwarzafrika südlich der Sahara eine Erfolgstory bewirken kann. 1973 wurde der Verein gegründet und besteht derzeit aus 154 Mitgliedern. Das ist die Gesamtzahl der Deutschlehrer in Madagaskar. Jedes Jahr kommen alle Mitglieder zusammen. In ihrem Programm stehen die folgenden Hauptaktivitäten:

- Vor- und Ausstellung der neuesten Tatsachen über Deutschland und andere deutschsprachige Länder
- Seminare über die Neuigkeiten im Bereich DaF
- Organisation und Leitung von Seminaren
- Vorbereitung der Liste der Stipendiaten (hier dürfen alle Lehrer ein Fortbildungsstipendium in Deutschland beantragen und ein Wettbewerb wird dafür organisiert)
- Vorbereitung der PAD-Stipendiate



- Betreuung der neuen Mitglieder (sofern man sie finden kann, verschafft man den Germanistik-Studenten Lehrstellen, wenn sie es wünschen, weil es dort keine Pädagogische Hochschule gibt)
- Antrag auf Materialien
- Auswahl von Wettbewerbsthemen usw.

Die Aktivitäten werden in Madagaskar immer auf Nationalebene durchgeführt. Die Mitglieder werden frühzeitig und präzise informiert, weil die Mitgliederdaten ständig aktualisiert werden. Man bereitet sich jedes Jahr auf einen drei- oder viertägigen Kongress vor. Die einzige Schwierigkeit ist der Mangel an einem passenden Raum für die von Treffen zu Treffen größer werdende Mitgliederzahl.

2. Planung der zukünftigen Aktivitäten

Um ihre nächsten Aktivitäten konkret zu planen, machten die Verbände u.a. folgende Vorschläge:

- Gründung einer Plattform im Internet als Basis zur bestmöglichen Zusammenarbeit
- Verbesserung der Beziehungen zu den nationalen und ausländischen Institutionen wie Ministerien, Botschaften, dem Goethe-Institut etc.

- Suche nach vielfältigen Partnerschaften
- Besondere Berücksichtigung der sozialen Verhältnisse unter den Verbandsmitgliedern für eine bessere Motivation der Interessenten
- Sensibilisierung der Lehrer für die rechtzeitige Zahlung ihrer Beiträge
- Strategien für gewinnbringende Aktivitäten entwickeln
- Führung der Verbände zur finanziellen Autonomie

Bevor der letzte Tag mit Inhalt beziehungsweise Evaluation der Tagung endete, empfanden alle Teilnehmer/innen eine große Ehre, als sich Frau Marianne Hepp, Präsidentin des IDV, in einem Brief an Frau Mareike Steinberger, an den AGERESCI-Vorstand sowie an die Gesamtheit der Seminarteilnehmer/innen wandte. Sie bedankte sich ganz herzlich bei allen für die Organisation und das Ausrichten der Tagung verantwortlichen Personen, und zwar laut den Vorsätzen des IDV: bewerkstelligen, dass in allen Erdteilen derartige Begegnungen zur Dynamisierung und Förderung der Deutschlehrerverbände weltweit zustande kommen. 📧



Der Deutschlehrerverband im Südlichen Afrika Verbandsgeschichte

ECKHARD BODENSTEIN | SÜDAFRIKA

Der Verband wurde im Jahre 1926 in Natal (heute KwaZulu/Natal), Südafrika, gegründet. Ursprünglich hieß er „Verein deutscher Lehrer Südafrikas“ und der erste Vorsitzende war Herr Schumann aus Glückstadt (Nord Natal). Die erste Jahreshauptversammlung, deren Protokoll uns schriftlich überliefert wurde, fand 1927 in Harburg statt und wurde mit einem Gebet eröffnet.

In den Anfangsjahren sah der Verband seine Aufgabe vorwiegend im Muttersprachenbereich der deutschen Primarschulen der Region Natal/Transvaal (heute KwaZulu/Natal, Mpumalanga und Gauteng). Hier hatten sich ab Mitte des 19. Jahrhunderts lutherische Missionare und „Kolonialisten“ aus Nord-Deutschland angesiedelt. Die erste Station der lutherischen Hermannsburger Missionsgesellschaft wurde 1854 in der britischen Kolonie „Natal“ gegründet. Zwei Jahre später (1856) entstand die Deutsche Schule Hermannsburg. Sie ist somit die älteste der vier größeren von Deutschland geförderten deutschen Privatschulen Südafrikas.

Dieses waren jedoch nicht die einzigen Regionen Südafrikas, in denen sich Deutschsprachige angesiedelt hatten. Bereits vorher, im Jahre 1652, waren einige deutschsprachige Siedler zusammen mit den Holländern, die das Kap der Guten Hoffnung besetzten, nach Südafrika gekommen. Ferner siedelten sich aus unterschiedlichen Gründen Deutschsprachige in weiteren Regionen Südafrikas, wie in der östlichen Kapprovinz und im Freistaat, an.

Ursprünglich galt der Wirkungsbereich des Verbandes nicht der Gesamtregion Südafrika/Namibia, sondern vorwiegend der Arbeit an deutschen Primarschulen der oben erwähnten Region Natal/Transvaal. Die Hauptziele waren der Erhalt der deutschen Sprache, die engere Unterstützung und Förderung der deutschen Lehrer/innen an den kleinen deutschen Schulen und die Zusammenarbeit mit den lutherischen deutschsprachigen Kirchengemeinden, die in vielen Fällen Träger

der Schulen waren.

Im Laufe seiner Geschichte wurde der Name des Verbandes mehrmals geändert, um sich dadurch der jeweiligen veränderten Situation anzupassen. Die erste Namensänderung wurde im Jahre 1935 vorgenommen. Der Verband hieß nun „Deutscher Lehrerverein Südafrikas“. Genaue Gründe für diese Namensänderung liegen uns nicht vor und leider fehlen uns die Berichte für den Zeitraum 1940 bis 1948.

Seit 1963 erscheint der Jahresbericht erstmals unter dem Titel „Deutscher Lehrerverein Süd- und Südwestafrikas“. Die neue Bezeichnung deutet auf eine Erweiterung des Wirkungsbereiches – Südwestafrika (heute Namibia) kam irgendwann hinzu.



Lehrerfortbildung am Westkap 2016

Zum 50-jährigen Jubiläum des Verbandes (1976) sagte der damalige Vorsitzende, Herr Dr. Friedrich Wittenberg, in seinem Jahresbericht u.a. „Wir sind kein starker Verein. Weder haben wir viele Mitglieder aufzuweisen - die Mitgliederzahlen stagnieren oder gehen sogar zurück - noch kann man behaupten, daß der DLV einen nennenswerten Einfluß bei den Behörden hat. Es ist ihm bisher nicht gelungen, effektiv seine Mitgliedschaft auf



die nicht deutschsprachigen Deutschlehrer dieses Landes auszudehnen, geschweige denn alle deutschen Lehrer zu erfassen [...]. Die großen Entfernungen machen eine wirklich intensive Verbandsarbeit schlechthin unmöglich“ (Aus: DLV Information Nr. 17, April 1978, Seite 5). Im Jahre 1986 bestand der Verband nur noch aus ca. 25 Mitgliedern.

In den folgenden Jahren bemühte sich der Vorstand, diese Situation zu ändern. Die Vorstandsmitglieder waren überzeugt, dass der „DLV“ seine Mitgliedschaft - besonders im Hinblick auf die nicht-deutschsprachigen Lehrkräfte - nur durch eine Änderung der Zielsetzungen, der Aufgabenbereiche und des Angebots würde erweitern können.

Um dem rückläufigen Trend entgegenzuwirken, wurden 1989 der Name und die Zielsetzungen des Verbandes geändert, in der Hoffnung, den Verband auch für nicht-deutschsprachige Lehrkräfte aus allen Bevölkerungsgruppen und Pädagogen im südlichen Afrika attraktiver zu machen und das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) stärker zu fördern. Die neue Verbandsbezeichnung lautete nun: „*Deutsche Pädagogische Vereinigung im Südlichen Afrika*“ (DPV), und die Ziele der neu revidierten Satzung wurden u.a. so verändert, dass neben dem Muttersprachenbereich (DaM) der Fremdsprachenbereich erstmals bewusst stärker gefördert wurde.

Die Umbenennung des Verbandes und die Bemühungen, die neuen Ziele zu verwirklichen, hatten zur Folge, dass die Mitgliedschaft sich erweiterte und in wenigen Jahren bis über hundert anstieg. Sie hatte sich nun auch auf nicht-deutschsprachige Deutschlehrer/innen des ganzen Landes ausgelehnt. Ferner konnte die DPV seitdem erfolgreicher

in Angelegenheiten des Faches Deutsch mitwirken, sowohl auf provinzieller wie auch auf nationaler Bildungsebene.

Gegen Ende der „Apartheidsjahre“ und während der Zeit, als der Boykott gegen die rassistische Regierung Südafrikas sich intensivierte, wurde die Zusammenarbeit mit Behörden deutschsprachiger Länder problematisch. Das lag u.a. daran, dass das Kulturabkommen zwischen Deutschland und S.A. gestrichen wurde und die deutsche Botschaft und andere Instanzen aus Deutschland nicht mehr direkt mit staatlichen Erziehungsbehörden in S.A. zusammenarbeiten konnten. Abgesehen von den größeren



Teilnehmer/innen an einer DLV-Olympiade

deutschen Privatschulen, konnte die Förderung von DaF an staatlichen Schulen, und Deutsch generell, nur noch über private, politisch „neutrale“ oder Anti-Regierungsinstanzen und „NGOs“ („Non Government Organisations“) erfolgen. Während dieser Zeit konnte unser Verband eine wichtige Vermittlerrolle spielen.



(Gegr. 1926)

Deutschlehrerverband im Südlichen Afrika | **Duits-onderwysersvereniging in Suider-Afrika**
German Teachers' Association in Southern Africa | **Inhlangano YoThisha besiJalimane emzansi Afrika**
(Seit 1993 Mitglied des Internationalen Deutschlehrerverbandes)

Ein Höhepunkt während dieser Zeit war die Aufnahme des Verbandes im Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) im Jahre 1993 in Leipzig. Seit dieser Aufnahme besteht eine enge Zusammenarbeit zwischen dem IDV und dem südafrikanischen Verband, und Vertreter/innen des DLV nehmen regelmäßig an Veranstaltungen des IDV teil (z.B. internationale Tagungen - IDT, IDV-Vertreterversammlungen, Arbeitstreffen und internationale Deutscholympiaden). Dieses Mitwirken auf internationaler Ebene ermöglicht u.a. eine weltweite Vernetzung der Verbandsmitglieder und Einsicht in neue Entwicklungen im Bereich des Faches DaF. Hierdurch steigert sich das Interesse am Fach und werden Lehrkräfte neu motiviert.

Seit der ersten demokratischen Wahl in Südafrika (1994) hat sich das Blatt erneut gewendet. Zusammenarbeit, die vor der Unabhängigkeit und 1994 aus politischen Gründen tabu war, galt nun wieder als förderungswürdig. Dieses war für den Verband und das Fach Deutsch zunächst eine positive Entwicklung.

Die wichtigste positive Entwicklung in dieser Zeit war die Einrichtung eines Goethe-Instituts in Johannesburg im Jahre 1996, mit dem unser Verband gut und eng zusammenarbeitet und dessen Fördermaßnahmen wesentlich zur Förderung des Faches „DaF“, wie auch der Deutschlehrkräfte und Schulen beitragen (z.B. Fortbildungsveranstaltungen, Stipendien, Buchspenden und Fachberatung). Besonders im Bereich DaF, wo einige Lehrer/innen während der Apartheidsjahre bereits den Mut aufgegeben oder ihre Stellen verloren hatten, gab es nun wieder neue Hoffnung.

Positiv sind ferner Initiativen und Angebote von z.B. den Botschaften der deutschsprachigen Länder (besonders der BRD), der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) (z.B. Fachberatung, PASCH-Initiative und das PAD Prämienprogramm) und DAAD-Stipendien.

Vor dem Hintergrund der veränderten Situation seit der ersten demokratischen Wahl 1994 unternahm der Verband im Jahre 2009 eine weitere

Namensänderung und eine Revidierung der Satzung. Wie oben im gegenwärtigen Briefkopf ersichtlich, heißt der Verband nun „*Deutschlehrerverband im Südlichen Afrika*“ (DLV), und aus Berücksichtigung der Sprachenvielfalt des Landes erscheint die Bezeichnung nun in vier Sprachen: Deutsch, Englisch, Afrikaans und isiZulu.

Und seit 2011 heißt es nun in der revidierten Satzung u.a.: „*Der Deutschlehrerverband im Südlichen Afrika (DLV) ist eine Organisation aller im südlichen Afrika arbeitenden Deutschlehrerinnen und -lehrer*“. Einer der Ziele ist: „*Lehrmöglichkeiten formellen und informellen Charakters für die deutsche Sprache sowohl im fremdsprachlichen als auch im muttersprachlichen Bereich zu fördern*“.



Fortbildungstagung am GI in Johannesburg 2012

Trotz der positiven Entwicklungen seit 1994 sind die Zahlen der Deutschlehrer/innen, der Schulen mit Deutsch und der DaF-Schüler/innen kontinuierlich zurückgegangen. Im Jahre 1989 beispielsweise gab es 271 Schulen mit DaF, während es 2015 nur noch 75 waren. Heute (2016) sind noch ca. 80 Lehrer/innen (fast ausschließlich Frauen) im Fremdsprachenbereich tätig. Im Jahre 2015 unterrichteten sie in den Klassen 1 bis 12 insgesamt 7632 Lerner/innen im Fach „DaF“ an südafrikanischen Schulen.

(Diese Zahlen wurden Erhebungen von Rudolf Rode entnommen. Leider liegen mir gegenwärtig keine Zahlen der Schüler/innen und Lehrer/innen für 1989 und Namibia vor.) Weniger Schulen mit Deutschunterricht bedeutet natürlich ein Rückgang, nicht nur an Zahlen von Deutschlerner/inne/n, sondern auch von Deutschlehrer/inne/n und folglich auch von potenziellen Verbandsmitgliedern.

Einige Ursachen für diesen Rückgang sind z.B.:

- Rationalisierungsmaßnahmen der Regierung, z.B. Reduzierung des Fächerangebots und der Lehrkräfte

- Stellenwert und Fachkombination im neuen Lehrplan, die das Fach „Deutsch“ benachteiligen
- verstärkte Konkurrenz wegen der 11 offiziellen Landessprachen

- Mangel an Fachberatung. Alle örtlichen (provinzialen) Fachberaterstellen sind inzwischen vakant und es ist unklar, ob sie jemals wieder besetzt werden sollen. In manchen Hinsichten haben Fachberater/innen des GI und der ZfA diese Funktionen übernommen.

- Mangel an Lehrernachwuchs

Ohne die tatkräftige positive Unterstützung der deutschen Auslandsinstanzen (z.B. GI, ZfA und Botschaften) und der Fachberater/innen aus Deutschland wäre die Situation im Fremdsprachen-

bereich im südlichen Afrika heute wesentlich kritischer.

Abschließend möchte ich einige positive Aktivitäten des Verbandes erwähnen. Dazu gehören:

- die Ausrichtung jährlicher

- Mitgliederversammlungen

- Fortbildungsveranstaltungen, die meistens in Zusammenarbeit mit den deutschen Fachberater/inne/n und Instanzen ausgerichtet wurden

- das Erstellen von Lehrplänen und die Durchführung von Prüfungen für den Primarschulbereich

- das Mitwirken bei der Erarbeitung von staatlichen Lehrplänen für „DaF“ und „DaM“ im Sekundarbereich

- die Durchführung von Prüfungen (z.B. die nationale Deutscholympiade) und das Erstellen von staatlichen Abschlussprüfungen („Matic“)

- Beratungen, Stellungnahmen, Bittschriften und Verhandlungen mit Behörden

- die Einrichtung einer eigenen Website:

<http://www.dlvsa.co.za>

Durch diese Aktivitäten konnte unser Verband einen positiven Beitrag zur Unterstützung der Deutschlehrkräfte, wie auch zur Sicherstellung und Förderung des Faches Deutsch im südlichen Afrika leisten. 🇿🇦

Die vom TGDV organisierten Tagungen als ein Höhepunkt der Verbandsaktivität

ALI NASRI | TUNESIEN

Der Tunesische Germanisten- und Deutschlehrerverband (TGDV) wurde im Jahr 1993 gegründet und ist seit 1995 Mitglied des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands (IDV). Der Vorstand des TGDV organisiert seit 2003 sowohl die Österreich-Tage wie auch die Deutsch-Tage. Seit der tunesischen Revolution läuten die Österreich-Tage den Anfang des akademischen Jahres ein und die Deutsch-Tage sind als dessen Ausklang gedacht.

Diese Veranstaltungen finden also seit 2011 im November und im April statt. Sie werden jährlich mit zunehmendem Erfolg organisiert und wecken die Aufmerksamkeit von Interessierten, weil sie sich nicht auf ein akademisches Publikum wie Dozenten und Gymnasiallehrende beschränken, sondern sich ganz besonders auch an das studentische Publikum richten. Auch werden sie von außeruniversitärem Publikum besucht.

So können wir zu Recht sagen, dass sowohl die Österreich-Tage als auch die Deutsch-Tage ein gutes Ansehen in allen Kreisen genießen, die mit der deutschen Sprache und Kultur zu tun haben oder sich für sie interessieren.

Der Tunesische Germanisten- und Deutschlehrerverband TGDV hat als Ziel, zur Entwicklung und zur Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur in Tunesien mit beizutragen. Unsere Veranstaltungen sind eine Gelegenheit für das Zusammentreffen von mehreren Generationen und für den Austausch zwischen den Instituten. Auch kann man neue Ideen und Gedanken durch die Beiträge, die während dieser kulturellen Veranstaltungen geboten werden, erhalten und seine eigenen mit den anderen austauschen. Diese Veranstaltungen bieten vor allem Gelegenheit, Kontakt zu anderen zu knüpfen.

Wir denken immer an die junge Generation, die durch ihre aktive Teilnahme die geplanten Veranstaltungen lebhafter und abwechslungsreicher machen kann. Wir sind sicher, dass viele von ihnen so-

wohl neue Ideen als auch Vorschläge haben und gern bei den kommenden kulturellen Veranstaltungen mitmachen möchten.



Die Österreich-Tage finden immer an der Fakultät La Manouba statt. Die Deutsch-Tage werden seit 2012 im Sinne der Dezentralisierung außerhalb von Tunis organisiert. Dank der Unterstützung der jeweils zuständigen Institutionen konnte der TGDV die Deutsch-Tage in Béjà, in Mahdia und in Nabeul organisieren.



Die diesjährigen Deutsch-Tage wurden im Centre National des Formations des Formateurs en Education (CENAFFE) durchgeführt. Das Zentrum liegt in Karthago bei Tunis. Wie die anderen Tagungen

war auch die diesjährige Veranstaltung erfolgreich und behandelte das Motto „Die Welt in Bewegung: Die Flüchtlingsthematik“.


An den 13. Deutsch-Tagen in Karthago nahmen der Dekan der Philologischen Fakultät der Universität Manouba, die Hauptinspektorin für Deutsch, Dozenten und Dozentinnen, Sprachassistentinnen, Gäste aus Deutschland, Gymnasiallehrende und Gymnasiasten und sehr viele Studierende aus fast allen Institutionen Tunesiens teil. Die Ehrenmitglieder und die Gründer des Tunesischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands waren ebenfalls dabei.

Die Vorträge, die unter dem Motto „Die Welt in Bewegung: Die Flüchtlingsthematik“ standen, behandelten literarische, landeskundliche und linguistische Themen. Gäste, Dozenten und Studierende hielten Vorträge. Es wurden auch Theaterstücke gespielt. In diesem nicht einfachen Jahr ist es uns trotzdem gelungen, ein vielseitiges Programm mit vielen Neuigkeiten anzubieten. Unser Aufenthalt in Karthago fing mit einer Besichtigung der Stadt Sidi Bou Said an. Der Ort bietet eine reichhaltige Kultur und erzählt die lange Geschichte unserer Vorfahren. Aus diesem Grund

reduzierten wir die Anzahl der Vorträge etwas und nutzten die Gelegenheit, in zwei Gruppen die antiken Stätten von Karthago zu besuchen.

Dank des Muts und des großen Willens und Interesses der Studierenden aus den Instituten in Tunesien haben wir die Tradition, dass der Abend für die von den Studenten selbst produzierten Theaterstücke reserviert ist. Die Abendveranstaltung und die Theaterstücke fanden großen Anklang beim Publikum.

In diesem Jahr wurde nach einer Diskussion entschieden, dass ein Komitee gebildet wird, um den besten Vortrag, den besten Touristenführer, den besten Schauspieler und das beste Theaterstück auszuwählen. Die 13. Deutsch-Tage wurden mit der Verteilung der Teilnahmebescheinigungen, den Geschenken und dem Schlusswort des Vorsitzenden erfolgreich abgeschlossen.

Die äußerst positive Reaktion unseres verehrten Publikums gibt uns Kraft und Mut für die Organisation der nächsten Tagung! 



INTERNATIONALE PRÜFUNGEN FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

CENTRE FOR TOMORROW HAMMAMET

ösd Tunesien Sprachdiplom Deutsch

A1 ZA1 A1 KID A1 A2 ZA2 A2 KID A2 B1 ZDÖ B1 B1 ZB1 B2 ZB2

(+216) 72 26 38 58 - (+216) 29 38 03 98

45. Av. Fayçal Ibn Abdelaziz 8050 Hammamet

ösd Österreich Schweiz Deutschland



Deutschlehrerverein Togo (DLV Togo) Geschichte des Vereins

KOSSIVI GOKA | TOGO

Der Deutschlehrerverein Togo (DLV Togo) wurde auf Initiative von neun Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern im April 1994 gegründet. Im März 2004 hat der Verein entschieden, seine Satzung zu aktualisieren. Die aktualisierte Satzung wurde am 18.12.2004 von der Generalversammlung in Lomé verabschiedet. Dann hat der Verein angefangen, sich den Weg zur offiziellen Anerkennung zu bahnen. Im Juli 2007 wurde der Verein mit der Benennung „ASSOCIATION DES PROFESSEURS D'ALLEMAND AU TOGO“ von den togoischen Behörden anerkannt. 2009 ist der Deutschlehrerverein Togo dem Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) beigetreten. Aber der DLV Togo hat schon im Jahre 2003 an der Regionaltagung der Region Afrika Subsahara in Accra teilgenommen, dann an der IDT in Graz 2005, in Jena 2009, in Bozen 2013 und neulich an dem Treffen der Deutschlehrerverbände im frankophonen Afrika in Abidjan vom 13. bis 15. Juni 2016.

Der Deutschlehrerverein Togo hat zum Ziel, die Mitglieder im Beruf zu fördern, damit sie die deutsche Sprache besser sprechen und vermitteln, die deutsche Kultur besser verstehen und verbreiten können. Zu diesem Zweck unterstützt der Verein die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer pädagogisch durch Hospitationen und Fortbildungsseminare, wobei die Expertin für Unterricht, die Inspektoren und die Fortbilder helfen.

Der Verein ist auf nationaler und regionaler Ebene strukturiert. Auf nationaler Ebene verwaltet der Nationalvorstand den Verein. Der Nationalvorstand wird während der Generalversammlung für zwei Jahre gewählt und kann nur einmal wieder gewählt werden. Am Anfang gab es fünf Regionalabteilungen, die intern organisiert sind: MARITIME, PLATEAUX, CENTRALE, KARA und SAVANES. Einmal im Jahr findet das Treffen aller Regionalabteilungen statt. Um die Akti-

vitäten des Vereins zu planen und an deren Durchführung zu arbeiten, hält der Nationalvorstand drei Sitzungen im Jahr ab. Damit alle Deutschlehrerinnen und -lehrer in Togo Bescheid über den Verein wissen und diesem beitreten können, hat der erste Vorstand eine Dienstreise durch das Land gemacht. Vom 4.11. bis zum 8.11.2007 haben drei Mitglieder des Vorstands, Herr Victor Latévi LAWSON-HELLU, Frau Célestine Essi KPOGLI und Herr Isaac Atah Têté LASSEY-ASSIAKOLEY, ihre Kolleginnen und Kollegen in allen Regionalabteilungen des Landes getroffen. Die Delegation hat mit 80 Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern arbeiten können und hat ihnen gezeigt, wie sie ihre eigenen Jahresaktivitäten planen können. Bis 2009 waren ungefähr 290 Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Togo tätig und 130 von ihnen waren Mitglieder des Vereins.

Seit 2009 hat der DLV Togo, dessen Nationalvorstandsmitglieder bis dahin alle in der Hauptstadt Lomé waren, sich für eine Aktivierung aller Regionalabteilungen und eine dezentralisierte Verwaltung entschieden. Folglich wurden einige Regionalabteilungen in Sektoren eingeteilt. Die Zahl der Regionalabteilungen hat sich auf sechs erhöht, weil LOMÉ von MARITIME getrennt wurde. Die Regionalabteilungen MARITIME, PLATEAUX und CENTRALE wurden ihrerseits in sechs Sektoren aufgeteilt. Um die Regionalabteilungen zu stärken, hat der Vorstand sie während einer Kontaktreise vom 19. bis zum 23. Januar 2010 getroffen und mit ihnen zusammen gearbeitet. Die Dezentralisierung des Nationalvorstandes wurde erst im Jahre 2012 vollzogen: Im Vorstand kamen nun sieben Mitglieder aus vier Regionen zusammen. Bei den letzten Wahlen am 28. Dezember 2015 wurde der Vorstand zudem verjüngt.


Heute zählt der Verein etwa nur noch 50 aktive Mitglieder, die zur Verwirklichung seiner geplanten Aktivitäten beitragen und ihre jährlichen Bei-



träge bezahlen, während über 400 Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Togo tätig sind. In Anbetracht dieser Situation engagiert sich der DLV Togo für die Sensibilisierung und die Motivierung der Kolleginnen und Kollegen in den Regionalabteilungen.

In Togo wird Französisch als Amtssprache gebraucht und Deutsch wird nach Englisch als zweite Fremdsprache in den Schulen unterrichtet und gelernt. Mehr als 50 000 Jungen und Mädchen lernen die deutsche Sprache an staatlichen Schulen und auch an Privatschulen. Die Lernenden bilden ein großes Potenzial zur Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur. Der Nationalvorstand plädiert also für die Gründung und die Animation von Deutschklubs mit Schüleraktivitäten in jeder Schule. Die Deutschklubaktivitäten bieten den Lernenden die Möglichkeit, die deutsche Sprache außerhalb der Klassenzimmer frei und kreativ zu üben. Im Deutschklub lernen die Schüler anders, indem sie singen und tanzen, Theater spielen, Gedichte schreiben oder vortragen. Zurzeit erweisen sich 46 Deutschklubs als aktiv. Im Rahmen der Deutschklubaktivitäten werden jedes Jahr Kulturtage oder Wettbewerbe in jeder Regionalabteilung oder in den meisten Sektoren organisiert.

Nennenswert ist das Wettbewerb-Projekt, das die Regionalabteilung KARA seit sechs Jahren für alle Schüler der 11. Klasse durchführt. Das Projekt lautet „Schüler forscht“. Das Ziel dieses Projekts ist es, die Anfänger zu einer aktiven Teilnahme an verschiedenen Schüleraktivitäten zu ermuntern. Es wird von der deutschen Botschaft, vom Goethe-Institut und von den Schulbehörden vor Ort unterstützt. Die Regionalabteilung KARA arbeitet auch seit drei Jahren mit Kolleginnen und Kollegen von der Regionalabteilung SAVANES zusammen. In diesem Rahmen veranstalten die beiden Regionalabteilungen ein pädagogisches Treffen in Dapaong. Mit der Unterstützung der Expertin für Unterricht haben auch Delegierte von LOMÉ, MARITIME, PLATEAUX und CENTRALE dieses Jahr vom 11. bis 13. August 2016 an diesem Treffen teilgenommen.

Der DLV Togo steht heute vor einigen Herausforderungen. Infolgedessen setzt er sich ein für eine bessere Integration der deutschen Sprache in der togoischen Sprachpolitik, die Aktivierung und eine bessere Verwaltung aller Regionalabteilungen und Sektoren, eine engere Zusammenarbeit mit den Schulbehörden, dem Goethe-Institut, den Universitäten und weiteren Institutionen. 

Der malische Deutschlehrerverband: Eine kurze Präsentation

BOUREIMA DIARRA UND IBRAHIM KEITA | MALI

Mali: Land und Leute

Mali ist ein Land im Herzen Westafrikas, reich an kulturellen Schätzen, einem uralten und reichhaltigen musikalischen Erbe, unterschiedlichsten Ethnien und eindrucklichen Landschaften. Die Menschen zeichnen sich aus durch ihre große Herzlichkeit und Gastfreundschaft.

Das Land grenzt im Westen an Senegal und Guinea, im Norden an Algerien und Mauretanien, im Osten an Niger und im Süden an Burkina Faso und die Elfenbeinküste.

Die nördlichen zwei Drittel des Landes gehören zur Wüste Sahara und ihren Übergangszonen, dem Sahel. Der Niger, drittlängster Fluss Afrikas nach dem Nil und dem Kongo, durchquert das Land von Südwesten nach Nordosten und ist die Lebensader Malis. Er bildet zwischen Ségou und Timbuktu ein großes Binnendelta, welches eine reiche Vegetation aufweist. Entlang des Flusses und in der Feuchtsavanne des Südens wird Landwirtschaft, Viehzucht und Fischfang betrieben. Mali gehört zu den ärmsten Ländern der Welt.

Mali ist 30-mal so groß wie die Schweiz und fast viermal so groß wie Deutschland.

Klima: Überwiegend feucht-heißes Klima im Süden, trockenes Wüstenklima im Norden; November - Februar: warm und trocken; März - Mai: heiß und trocken; Juni - Oktober: feuchtwarme Regenzeit.

Bamako, die Hauptstadt von Mali, hat nach den Ergebnissen des letzten Zensus von 2009 knapp 2 Millionen Einwohner. In Wahrheit hat es aber heute zwischen 3 und 6 Millionen Einwohner. Es gibt keine verlässlichen aktuellen Zahlen, die Stadt wächst rasant. Sie liegt im Südwesten des Landes und der Niger teilt die Stadt in zwei Teile. Drei Brücken verbinden das linke mit dem rechten Ufer.

Mali hat rund 1.204.000 km² und ca. 17,5 Millionen Einwohner. Dazu gehören mehr als 30 Ethnien wie

die Bambara, Malinké, Peul, Senufo, Soninké, Sarakolé, Dogon, Bozo, Songhai, Tuareg, Mauren usw.

Die bekanntesten Städte in Mali sind außer der Hauptstadt Bamako Djenné und Timbuktu. Das Dogonland im Zentrum des Landes ist einer der beliebtesten touristischen Orte im Land.

Mali ist ein Agrarland. Die Einwohner leben vor allem von der Landwirtschaft, dem Fischfang und der Viehzucht. Fast die Hälfte der Bewohner ist jünger als 15 Jahre. Die Analphabetenrate liegt bei fast 50%. Die Amtssprache ist Französisch. Es gibt über 30 verschiedene Landessprachen und zahlreiche Dialekte. Die Hauptsprache ist Bambara und wird von den meisten Maliern verstanden.

Seit 1968 ist Deutsch Schulfach.

Mali ist eine laizistische Republik, Präsidialdemokratie nach französischem Vorbild. Präsident seit 2013 ist Ibrahim Boubacar Keita. Mali hat seine Unabhängigkeit von der Kolonialmacht Frankreich im Jahr 1960 mit Modibo Keita als erstem Präsidenten erlangt.

Mali hat das französische Bildungssystem übernommen. Dieses erreicht jedoch nicht alle Kinder im Schulalter und viele brechen die Schule vorzeitig ab. Die Kinder können bei Klassengrößen von 50 - 70 Kindern pro Klasse nicht individuell gefördert werden. Häufig sind die Eltern Analphabeten und können daher keine Unterstützung bieten.

Die Regierung des 2013 gewählten Präsidenten Keita hat Bildung als einen Schwerpunkt seiner Amtszeit definiert.

Die aktuelle politische Lage

Seit den Präsidentschaftswahlen im August 2013, bei denen Ibrahim Boubacar Keita zum neuen Staatsoberhaupt Malis gewählt wurde, ist die politische Lage im Land relativ stabil geblieben. Die



- die Weiterentwicklung des Faches Deutsch in Mali
- die Förderung und Verwendung neuer und moderner Unterrichts- bzw. Lehrmethoden
- die Förderung der Forschung im Bereich DaF
- die Zusammenarbeit mit anderen Fremdsprachenverbänden im Inland oder Ausland

Wie wird der Verband organisiert?

Es gibt drei Hauptorgane im Verband: der Vorstand, die Generalversammlung und das Komitee DaF.

1. Der Vorstand ist das Verwaltungsorgan des Verbands. Er sorgt für die Organisation für alles, was im

Rahmen des Verbands veranstaltet werden soll. Er informiert über die Verbandsarbeit, die Veranstaltungen und verbindet durch die Informationen die Deutschlehrer/innen auf allen Regionen. Er trifft sich einmal im Monat, um die Verbandsarbeit zu besprechen, die Veranstaltungen zu organisieren oder die neuen Ideen der Comités pédagogiques zu verwirklichen. Die Vorstandmitglieder werden von der Generalversammlung für 3 Jahre gewählt.

2. Die Generalversammlung (GV) ist das oberste Organ des Verbands. Die GV besteht aus allen aktiven Mitgliedern und Ehrenmitgliedern. Sie tagt einmal jährlich. Sie bespricht die Probleme im Verband und hilft dem Vorstand bei dem guten Ablauf der Verbandsgeschäfte durch Diskussionen, Anregungen und Vorschläge.

Sicherheitslage in den nördlichen Regionen bleibt jedoch vorerst weiter angespannt.

Am 15. Mai 2015 wurde in Bamako ein Friedensabkommen zwischen der Regierung und einem Teil der bewaffneten Gruppen unterzeichnet. Weitere, nach Unabhängigkeit strebende Gruppen unterzeichneten das Abkommen nicht. Mit ihnen gibt es weitere Gespräche. Ein neu geschaffenes Ministerium für Versöhnung und Entwicklung des Nordens bemüht sich um Versöhnung zwischen allen Bevölkerungsgruppen in dieser Wüstenregion (Quelle: malijet.com).

Internationale Unterstützung erhält Mali durch eine multinationale Mission der Europäischen Union zur Ausbildung der malischen Streitkräfte und die Friedensmission der Vereinten Nationen MINUSMA.

AMAPLA: Gründung und Ziele

„AMAPLA“ ist der national organisierte Verband für Deutschlehrer in Mali. Er vertritt die Interessen von allen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern (etwa 100) in Mali. Gegründet wurde der malische Deutschlehrerverband im November 1980.

Seine Ziele sind u.a.:

- die Förderung der Kontakte und der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedern
- die Unterstützung der Deutschlehrer in ihrer beruflichen Tätigkeit und fachlichen Fortbildung





3. Das Pädagogische Komitee DaF (Le Comité Pédagogique d'allemand) in den Schulen ist die Basisgruppe des Verbands. Es sind die Deutschlehrer/innen an der Schule. Das „Comité Pédagogique d'Allemand“ trifft sich alle 3 Monate. Die Lehrer und Lehrerinnen diskutieren über die pädagogischen und fachlichen Probleme in ihrer Schule und auch über andere soziale Probleme. Die Comités sollen dem Vorstand des Verbands gute Lösungen bzw. Vorschläge unterbreiten, die seine Arbeit erleichtern oder verbessern könnten.

Aktivitäten

Die Aktivitäten werden vom Vorstand jeweils am Schulanfang der Trimester geplant.

Seit 2013 (Eintrittsjahr des neuen Vorstands) veranstaltet der Verband während des laufenden Schuljahres (Ende April - Anfang Mai) einen Wettbewerb zur deutschen Sprache. Viele Schüler und Schülerinnen nehmen an diesem Wettbewerb teil. Dadurch zeigen sie ihre Begeisterung und ihr Interesse am Fach Deutsch. Obwohl viele Schüler die Sprache schwer finden, ist Deutsch die beliebteste 2. Fremdsprache in der Schule. Ein anderer Motivationsfaktor ist, dass wir hier in Mali 2 PASCH-Schulen haben. Die besten Schüler aus diesen Schulen haben die Möglichkeit, in den Sommerferien nach Deutschland zu fliegen, um dort an Jugendkursen an den Goethe-Instituten teilzunehmen.

Im Dezember 2014 hat der Verband ein dreitägiges

Fortbildungsseminar für Deutschlehrer organisiert, in dem das neue Lehrwerk „Ihr und Wir plus 3“ im Mittelpunkt stand. Thema: „Einführung in Band III und Internetressourcen für den Deutschunterricht“.

Die Deutsche Botschaft in Bamako, das Goethe-Institut in Abidjan (Côte d'Ivoire) und der „Cercle Culturel Germano-Malien“ (Deutsch-Malischer Kulturkreis) unterstützen unseren Verband mit finanzieller oder materieller Hilfe.

Jedes Verbandmitglied bezahlt einen Jahresbeitrag von 4 000 FCFA (ungefähr 6 Euro), damit der Verband seine Aktivitäten planen und durchführen kann.

Um die Kommunikation zwischen den Mitgliedern zu verstärken und den Verband besser bekannt zu machen, hat AMAPLA eine Zeitschrift namens „SEROFE“ publiziert. Die Zeitschrift erscheint 2 Mal im Jahr (im April und Oktober).

Seit 1984 ist der malische Deutschlehrerverband Mitglied des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands (IDV). 2008 wurden 50 Jahre Deutsch in Mali gefeiert. 🇲🇱

DEUTSCH LERNEN



goethe.de/deutschlernen

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

Der Beniner Deutschlehrerverband

EMMANUEL YEHOUEYOU* | BENIN

Entstehungsgeschichte

Nach verschiedenen fruchtlosen Versuchen wurde der Beniner Deutschlehrerverband im Jahre 1997 gegründet. Das Ziel zu jener Zeit war, dass sich die Deutschlehrenden von allen Regionen des Landes treffen und kennenlernen. Zu diesem Zeitpunkt war die Sprachenpolitik nicht klar bestimmt und die deutsche Sprache wurde nicht an allen Schulen unterrichtet.

Erst im Jahre 2009 wurde der Verband anerkannt, weil ein Beniner Deutschlehrer die Gelegenheit hatte, an der XIV. IDT Jena teilzunehmen. Durch seine Informationen konnten wir Mitglied des IDV werden.

Ziele

Wir wollen eine angemessene Stellung der deutschen Sprache fördern, wobei uns die Bundesrepublik durch das Goethe-Institut unterstützt.

Gleichzeitig wollen wir die Deutschlehrenden in ihrer beruflichen Tätigkeit durch fachliche Aus- und Fortbildung unterstützen.

Tätigkeiten

Die Aus- und Weiterbildung der Deutschlehrer erfolgt regelmäßig; die Anstellung von arbeitslosen qualifizierten Junglehrer/innen sowie die Ernennung von kompetenten Fachberatern durch den Staat war auch ein Ringen und Erfolg des Verbands.

Der Vorstand arbeitet so gut und harmonisch zusammen, dass sich die meisten Deutschlehrenden für die Aktivitäten interessieren. Infolgedessen gewinnt der Verband an Stellenwert auf der nationalen Ebene.

Nur fehlt das Engagement der Mitglieder, wenn es darum geht, eine Rolle zu übernehmen. So geht alles recht langsam. Ein anderer Grund ist die Tatsache, dass die meisten Mitglieder des Vorstands pensioniert sind.

Mitglieder

Der Beniner Deutschlehrerverband zählt derzeit 300 Mitglieder, ein Drittel davon bezahlt seine jährlichen Beiträge und ist aktiv. Was können wir unternehmen, damit mehr Deutschlehrer aktiv im Verband mitwirken?

Perspektiven

Wir haben vor, eine Verbandstagung im September 2016 zu veranstalten, um einen neuen Vorstand zu wählen.

Wir wollen Regionalsektionen gründen.

Wir wollen eine Website schaffen, damit die Deutschlehrenden über diese in Kontakt bleiben.

An eine Zeitschrift denken wir auch, um unter den Mitgliedern den Austausch zu fördern.

Unser Staat will eine neue Ausschreibung zur Anstellung zahlreicher Fachberater und Inspektoren organisieren. Damit wird die Aus- und Weiterbildung gesichert.

Wir hoffen darauf, dass wir bei der Umsetzung dieser Ziele begleitet werden. 🇳🇬

* Emmnuel Yehouenou ist Inspektor für Deutsch und Generalsekretär des Verbands



Der Ägyptische Deutschlehrerverband (ÄDV)

VORSTAND DES ÄDV | ÄGYPTEN

Der ÄDV hilft bei der Bekanntmachung und Verbreitung der deutschen Sprache in Ägypten. Deutsch ist in den Schulen der meisten Gouvernorate des Landes als zweite Fremdsprache eingeführt.

Die Zahl der Deutschlernenden in Ägypten beträgt zurzeit 251.467. Davon studieren 12.078 Deutsch an der Universität¹.



Die Zahl der Lernenden steigt jährlich. Die gute wirtschaftliche Lage Deutschlands und eine gute Zusammenarbeit zwischen den zuständigen Einrichtungen beider Länder sind die Hauptgründe dafür.

Auf Initiative der ägyptischen Deutsch-Multiplikatorengruppe wurde im Jahre 2007 der ÄDV gegründet. Diese Verbandsgründung wurde vom Goethe-Institut Kairo (GI-K) entschieden unterstützt. Seit 2008 ist der Ägyptische Deutschlehrerverband ein eingetragener Verein in Ägypten. Außerdem ist er seit 2012 auch ein Mitglied des IDV.

Von insgesamt 266 eingeschriebenen Mitgliedern haben 2013 nur 52 Mitglieder ihre Beiträge regelmäßig bezahlt. Gegenwärtig beträgt die Zahl mehr als 150 aktive Mitglieder. Die aktive Mitgliedszahl im ÄDV steigt also laufend an. Deshalb trägt

der Verband eine zunehmend größere Verantwortung in der Interessenvertretung der Mitglieder und der Unterstützung bei ihrer Arbeit.

Der ÄDV gibt sich Mühe, besonders wirkungsvolle Aktivitäten durchzuführen. Jährlich gibt es ein Stipendium nach Deutschland. Dank der guten Zusammenarbeit mit dem GI-K, konnten wir 2016 noch ein Online-Kurs-Stipendium dazu bekommen. Für die Kandidaten wurde ein Einstufungstest in Zusammenarbeit mit dem GI-K durchgeführt.

Ein sogenanntes „Sprach-Café“ ist auch vorhanden. Dort kann man sich mit Muttersprachlern treffen, um über verschiedene Themen auf Deutsch zu diskutieren. Geplant ist unter anderem, gemeinsam Filme anzuschauen und danach mit einer Professorin oder einem Professor darüber zu sprechen.

Der ÄDV nimmt an der Organisation des Deutschlehrertages teil. An diesem Tag findet immer auch ein Bücher-Flohmarkt statt, auf dem Bücher zu symbolischen Preisen verkauft werden. Der ÄDV bekommt die Bücher vom GI-K geschenkt.

Der ÄDV nimmt zudem an der Organisation der Deutscholympiade teil.

Die Vorstandsmitglieder des ÄDV vertreten den Verband bei den Arbeitstreffen des IDV und den internationalen Tagungen im In- und Ausland. ■



¹ <https://www.goethe.de/de/spt/eng/dlz/nam.html>

Eine Moodle-**Odyssee**.... Ein Best-Practice-Beispiel aus Südafrika und Polen

ALET CONRADIE, SÜDAFRIKA | JUSTYNA SOBOTA, POLEN

Interkontinentales Team-Teaching. Das kollaborative Wechselspiel zwischen Präsenz- und Online-Phasen. Das Unterrichten mit dem gleichen Lehrwerk. Virtuelles Kennenlernen entwickelt sich zum Schüleraustausch in Echtzeit. Unerreichbare Träume?

Seit acht Jahren erstellen und führen Alet Conradie aus Stellenbosch, Südafrika, und Justyna Sobota aus Cieszyn, Polen, gemeinsame Moodle-Kurse und beweisen, dass Lernen über Kontinente hinweg möglich oder sogar noch spannender als „normaler“ Unterricht sein kann. Über die Meilensteine dieser spannenden DaF-Odyssee, wo die Teilnehmenden etwa 10 000 km voneinander entfernt auf zwei Kontinenten zusammen Deutsch lernen, wird hier berichtet.



Wie und wo hat so etwas Exotisches angefangen? Vor acht Jahren, als die Lehrerinnen sich bei einer Fortbildung des Goethe-Instituts kennenlernten. Es gab Online-Phasen auf einer Goethe-Moodle-Plattform, eine Präsenzphase in Gauting. Wenn zwei Kolleginnen sich sofort auf der gleichen Wellenlänge befinden, dann wäre es doch möglich, eine Zusammenarbeit mit deren DaF-Lernern zu initiieren? Nach dem Prinzip der Präsenz- und Onlinephasen könnte Kollaboration auf einer Lernplattform doch den sogenannten Digital Natives gefallen?

Da die Schüler aus Südafrika kurz zuvor nach Berlin gereist sind, die polnische Gruppe eine bevor-



stehende Reise nach Berlin vorbereiten musste, erschien das situierte Potenzial logisch. Es war die Geburtsstunde des allerersten gemeinsamen Moodle-Kurses: **Auf nach Berlin**.

Die „DaF-ler“ aus Stellenbosch wurden die sogenannten Berliner Experten, die den polnischen Partnern Tipps und Empfehlungen geben sollten. Es wurde recherchiert, Präsentationen hochgeladen, gemeinsam ein Abendprogramm entwickelt, spannende Abenteuergeschichten mit einem Berliner Hintergrund geschrieben und es machte allen einen Riesenspaß. Nach dem polnischen Austausch gab es Feedback mit Tagebüchern und tollen Fotogalerien.



Auch diejenigen, die nur virtuell mitgereist sind, waren begeisterte Berlin-Fans. Die Aktivitäten waren breit gefächert, alle vier Fertigkeiten wurden abwechselnd trainiert. Im Jahre 2010 wurde der Kurs mit dem **European Language Label** ausgezeichnet.



Das Paul-Roos-Gymnasium (PRG) ist eine der ältesten Jungenschulen in Südafrika und hat 2016 das 150-jährige Jubiläum gefeiert. Es gibt ein großes Angebot an schulischen Nachmittagsaktivitäten: Sport, Theater, Orchester, Chor... Das Schulsystem orientiert sich stark am englischen; für die Schüler/inn/en bedeutet dies, dass eine Schuluniform zu tragen ist, dass Schulsport eine wichtige Rolle spielt und dass auf Traditionen großer Wert gelegt wird. Das PRG ist auch eine vom Goethe-Institut betreute Pasch-Fit-Schule.



LOTE ist ein evangelisches Gymnasium in Südpolen, das in der Grenzstadt Cieszyn liegt, wo Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Toleranz jeden Tag praktiziert werden. Die Schule pflegt mehrere Schulpartnerschaften mit Deutschland, Frankreich, Litauen, Südafrika, Réunion. Viel Wert wird auf ganzheitliche Entwicklung der Schüler u.a. auf Fremdsprachen gelegt. Seit diesem Jahr wird in

der Schule das DSD-Programm realisiert.



Im DaF-Unterricht werden Unterrichtsmodule nach Themen gegliedert. Die Lehrerinnen haben darum überlegt: sie nehmen die gleichen Alltagsthemen durch und haben effektive Kommunikation als gemeinsames Ziel. Die virtuelle Zusammenarbeit war dermaßen bereichernd, es wäre schade gewesen, nach dem landeskundlichen Kurs **Auf nach Berlin** damit Schluss zu machen. Daher war der nächste logische Schritt bzw. ein logisches Experiment: Team-Teaching mit dem gleichen Lehrwerk (z.B. **Aspekte** von Langenscheidt, **Schritte** von Hueber). Dabei wurden die Präsenzphasen in Polen und Südafrika ergänzt mit kollaborativen Online-Aufgaben auf der Moodle-Plattform. Manche Kurse haben andere Schwerpunkte z.B. ein bestimmtes Thema (**Feste und Feiertage**) oder sind geschichtlich orientiert (**Die Berliner Mauer**). Der jüngste Stolz heißt **Der (lange) Weg zur Freiheit** nach Nelson Mandela.



Im ersten Kurs wurden nur die Moodle-Werkzeuge wie Forum, Wiki, Datenbank oder Abstimmung benutzt. Ab dem zweiten Kurs wurden auch interessante Web-2.0-Tools eingesetzt. Seitdem werden

Kurse dauernd um immer neue Web-2.0-Applikationen bereichert, damit die Inhalte attraktiver und schülergerechter gestaltet werden können. Das trägt viel dazu bei, dass die Schüler neugierig bleiben und sogar begeistert bei Aktivitäten mitmachen.

Im Jahr 2011 wurde ein europäischer Wettbewerb ausgeschrieben: „**Teachers’ competition for social media use in formal language learning contexts**“. Die Jury ernannte den polnisch-südafrikanischen Beitrag als **eines der zehn Best-Practice-Beispiele** aus 85 angemeldeten Projekten. Interkulturalität, Kollaboration, Kreativität, Autonomie, Team-Teaching und spielerisches Lernen sind Schlüsselbegriffe der Zusammenarbeit. Dank dieser Erfolgsgeschichte sind Moodle und Web 2.0 schon lange nicht mehr kursbegleitend, sondern fester Bestandteil des Deutschunterrichts der beiden Gymnasien.

Die Lehrerinnen sind sich einig: die Zusammenarbeit hat den Unterricht im wahrsten Sinne beflügelt. Schüler haben sich problemlos an die neue Lernkultur angepasst. Sie dokumentieren ihren Alltag und fotografieren begeistert. Das Virtuelle spielt (wie bei Social Media) auch bei der Kursgestaltung eine wichtige Rolle. Kurse werden mit aussagekräftigen Bannern, mit Zitaten oder mit witzigen Graffiti-Sprüchen wie „*Arbeit ist süß – ich bin aber Diabetiker!*“ gestaltet. Die Banner grenzen die Themenblocks thematisch ab.



Schüler kommunizieren spontan und authentisch in den Foren, wenn sie gegenseitig ihre Arbeit kommentieren. Diese Feedback-Kultur wird bewusst gefördert und immer auch ein wenig gesteuert mit angegebenen Redemitteln. Und gerade diese Kommunikation steht in allen Kursen an allererster Stelle – kleinere (Schönheits)Fehler, die keinen Einfluss auf die Verständigung haben, werden als unwichtig be-

trachtet. Wenn man nicht immer jede Kleinigkeit verbessert, stärkt man dadurch das Selbstvertrauen und die Spontaneität der Schüler. Der Mehrwert vom verlängerten Kontakt mit der Zielsprache kommt deutlich in den Foren zum Vorschein.



Es wird immer versucht, die Aufgabenstellungen kreativ zu formulieren. Das führt dazu, dass Schüler ihrer Phantasie freien Lauf lassen - alle tanken Energie und bereiten den Lehrkräften Freude mit humorvollen, pffiffigen Beiträgen. Alle Aufgaben werden gegenseitig von den Lehrerinnen kommentiert. Obwohl es viel Energie kostet und der Zeitaufwand manchmal bei größeren Gruppen anstrengend ist, wirkt es sehr motivierend, wenn eine Deutschlehrerin vom anderen Ende der Welt (!) einen lobt.

Von Zeit zu Zeit werden die Schüler auch zu Lehrenden – und leisten digitale Unterstützung. So profitieren die Lehrerinnen oft vom technischen Know-how der Jugendlichen. Sie haben ein gewisses Mitbestimmungsrecht in den Kursen: Wenn ihnen eine Applikation sehr gut gefällt, wird sie auf Schülerwunsch bei der weiteren Projektplanung berücksichtigt.



Eine Odyssee ist sowohl eine abenteuerliche als auch schwierige Reise, wo Probleme überwunden werden müssen. Die unterschiedlichen akademischen Schuljahre (Anfang in Südafrika im Januar, in Polen im September), Zeitverlust wegen zwei Halbjahresexamen in Südafrika ... Es musste irgendwie eine Lösung gefunden werden. Das Zauberwort? Flexibilität. Denn nur so kann sinnvoll vorgearbeitet und nachgeholt werden. Eine unentbehrliche Rolle bei der Planung spielt außerdem die wöchentliche Skype-Runde, wenn abgeschlossene Aktivitäten ausgewertet und weitere vorbereitet werden.



Eine rein digitale Zusammenarbeit zwischen zwei Kontinenten entstand 2009. Dann aber fand das erste reale Treffen 2011 in Wien statt – mit einem vorbereitenden Moodle-Kurs „**Wir Wien Walzer**“. Im nächsten Jahr entstand der Kurs „**Eine Städte-Odyssee**“ im Rahmen der südafrikanischen Studienreise. Und dann gab es eine Riesensensation: Das LOTE-Gymnasium kam nach Stellenbosch. Sie

flogen im Februar 2012 bei minus 20 Grad Celsius los und erlebten bei der Ankunft in Kapstadt plus 40! Erlebte Landeskunde pur.



Seitdem werden die zweijährlichen Austauschbesuche mit Begeisterung auf der Lernplattform geplant: Erwartungen, Vorschläge, Unterrichtsthemen, Attraktionen, Bildergalerien... Die Schüler recherchieren und werden Pseudo-Reiseführer – auf Deutsch. Im Dezember 2015 gab es einen interkulturellen Höhepunkt, als die Südafrikaner ein traditionsreiches winterliches Weihnachtsfest bei Cieszzyner Gastfamilien feierten. Allerdings ohne Schnee, während es zu Hause in Südafrika Sommerferien bei strahlendem Sonnenschein gab!

So werden Träume wahr - weil Deutsch Welten verbindet... 

Übersetzen im Germanistikstudium: Überlegungen zur Anwendung des Fachs im multilingualen Kontext des Senegal

LOUIS NDONG | SENEGAL

Im Fremdsprachenunterricht spielt das Fach Übersetzen eine wichtige Rolle. Im Germanistikstudium steht das Deutsche als Ausgangs- wie auch als Zielsprache im Mittelpunkt der Übersetzungspraxis. Als weitere am Übersetzungsprozess beteiligte Sprache gilt im senegalesischen bzw. „frankophonen“ Kontext das Französische, das sich aus historischen bzw. kulturpolitischen Gründen im Senegal und in den ehemals durch Frankreich kolonisierten Ländern als Bildungssprache durchgesetzt hat. Allerdings wird Französisch im Senegal nur von einem sehr geringen Teil der senegalesischen Bevölkerung gesprochen. Im Gegensatz hierzu stehen lokale Sprachen, unter denen das Wolof, die meistgesprochene Sprache, als Lingua Franca gilt.

Diese lokalen Sprachen dienen meist nur der alltäglichen Kommunikation und das Wolof gilt als Sprache der interethnischen Verständigung. Sie finden daher im Schul- und Hochschulsystem so gut wie keine Anwendung. Im Mittelpunkt steht dabei das Französische als eigenständiges Fach, aber auch als „Metalangue“ und Mittel zur Wissensvermittlung und de facto auch zum Erwerb des Deutschen als Fremdsprache. Französisch bildet die Grundlage des späteren Erwerbs des Deutschen. In diesem skizzierten Kontext des institutionellen Spracherwerbs des Französischen steht das Übersetzen im Rahmen des Germanistikstudiums im Senegal. Hierbei übersetzen die Studierenden, so paradox es auch scheinen mag, weder aus noch in ihre Muttersprache. Doch eines steht fest: es wird von einem geprüften Übersetzer idealerweise verlangt, dass er bilingual ist, d.h., dass er sowohl die Ausgangssprache als auch die Zielsprache beherrscht und von Fremdsprachenlernenden, die sich der übersetzerischen Übung widmen, wird vorausgesetzt, dass sie wenigstens eine der am Übersetzungsprozess beteiligten Sprachen (in der Regel ihre Muttersprache) beherrschen.

Vor dem oben kurz skizzierten sprachsoziologischen Hintergrund soll auf die Praxis der Übersetzung im Sprachenpaar Französisch-Deutsch im Kontext des Umgangs mit dem Fach Übersetzen im Germanistikstudium im Senegal eingegangen werden. Die zentrale Fragestellung, welche Probleme im Zusammenhang mit der Beteiligung des Französischen als Ausgangs- und Zielsprache verbunden sind, ist in den nächsten Analyseschritten zu beantworten. Zuvor seien jedoch kurz noch einige Bemerkungen um das Fach Übersetzen in dem oben skizzierten Kontext vorgebracht.

Vorbemerkungen zur Übersetzung: Abgrenzung und Gegenstandsbereich

An dieser Stelle sei daran erinnert, dass Übersetzen im Fremdsprachenunterricht nicht im Rahmen einer Übersetzerausbildung betrieben wird. Im Germanistikstudium werden Übersetzungskurse angeboten, „deren Aufgabe nicht so sehr darin besteht, zukünftige Übersetzer auszubilden, sondern in Ergänzung des allgemeinen Aufbaus fremdsprachlicher Kompetenz [die Studierenden] zu schulen“¹.

Bei einer Übersetzerausbildung geht es nicht darum, die Sprachkenntnisse von den Zielgruppen zu verbessern oder zu bewerten. Schließlich müssten diese vor der Aufnahme bereits unter Beweis gestellt worden sein. Im Kontext einer didaktisch orientierten Übersetzungspraxis haben die Zielgruppen (Fremdsprachenlerner) in der Regel nur ein mehr oder weniger fortgeschrittenes Niveau in der Fremdsprache erreicht. Dabei stehen insbesondere die Verbesserung bzw. Überprüfung ihrer Sprachkenntnisse und/oder -fertigkeiten im Mittelpunkt und es werden meist Texte zum Übersetzen angeboten, in denen grammatische und syntaktische Besonderheiten, jedenfalls linguistisch bedeutende Aspekte, auftreten. Diskutiert werden in diesem Zusammenhang in den Theorien zumeist linguis-

¹ Königs, Frank, S. 7.

tische Ansätze. Daher wird hier auf kulturelle Problemfelder der Übersetzung, die beispielsweise bei der literarischen oder filmischen Übersetzung auftreten und innerhalb der übersetzungswissenschaftlichen Diskussion vor allem seit ein paar Dekaden mit den *cultural turns* heftig diskutiert werden, nicht eingegangen.

Im Kontext des Erwerbs des Deutschen als Fremdsprache in frankophonen afrikanischen Ländern gewinnt der linguistische Ansatz noch mehr an Relevanz. Im Senegal und in vielen ehemals kolonisierten Ländern Afrikas sind die Lehrprogramme durch das französische Bildungssystem stark ausgeprägt, weshalb die Übersetzung wie etwa in Frankreich seit der ersten kolonialen Regionalsekundarschule im frankophonen Schwarzafrika Teil des Sprachunterrichts ist². Mich interessiert in diesem Zusammenhang die Komplexität dieser Praxis im Sprachenpaar Französisch-Deutsch. Dabei ist zu bedenken, dass das Französische - nicht etwa wie in Frankreich oder in frankophonen westlichen Ländern - nicht als „lokale“ Sprache gilt oder gesprochen wird. Hierzu merkt Jean-Claude Bationo in Anlehnung an Ladmiral folgendes an: „Die Sprachenpaare Französisch/Deutsch und Deutsch/Französisch seien relevant für den Deutschunterricht (DU) in Frankreich, Belgien, Kanada und der Westschweiz, wo Französisch Muttersprache ist, eine Prämisse, die für den Deutschunterricht in Westafrika [z.B. in Senegal], nicht zutrifft“³.

Diese Aussage findet ihre Begründung in dem bereits in der Einleitung kurz erläuterten Status des Französischen im Senegal als offizieller, jedoch nicht als Muttersprache oder mündlicher Kommunikationssprache der Senegalesen. Daher geht es hier nicht um sprachenpaarspezifische Probleme, wie sie meist im Bereich der kontrastiven Linguistik behandelt werden und insbesondere aus der *Stylistique comparée* (vergleichende Stilistik) (vgl. Vinay/Darbelnet, Malbanc) abgeleitet werden, die meist gezielt auf strukturelle Unterschiede fokussiert sind. Ein solches Verfahren, das auf einem kontrastiv-stilistischen Ansatz basieren würde, würde sich darauf reduzieren, strukturelle Unterschiede und semantisch ausgerichtete Problemfelder (Zweideutigkeiten, *Faux-amis* etc.) zwischen dem Französischen und dem Deutschen hervorzuheben und

Lösungsvorschläge im Sinne von Übersetzungsverfahren anzubringen. Ein Merkmalinventar zwischen diesen Sprachen und eine Auseinandersetzung hiermit setzt jedoch voraus, dass die beiden beherrscht werden und dass gerade versucht wird zu vermeiden, dass die Beherrschung der einen Sprache sich nicht negativ auf den Erwerb der anderen (durch linguistische Interferenzen) auswirkt.

Im Zentrum der folgenden Analysen stehen vielmehr Probleme, die durch Nichteinbeziehung der Muttersprachen der Lernenden im Lern- bzw. Übersetzungsprozess entstehen. Der Blickwinkel wird dabei auf die Gestaltung des Fachs Übersetzen im Kontext des Germanistikstudiums im Senegal gelenkt. Als erstes werden Probleme der Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche näher erläutert.



Philosophische Fakultät der Universität Cheikh Anta Diop zu Dakar

„Thème“ (Hinübersetzung) oder Französisch als Ausgangssprache

Aus der Perspektive von frankophonen Deutschlernenden wird die Übersetzung vom Französischen ins Deutsche auf Französisch als „thème“ und auf Deutsch als „Hinübersetzung“ bezeichnet. Die deutsche Bezeichnung weist schon auf die Richtung, in die die Übersetzung erfolgt, hin und bezieht dabei die Muttersprache der Lernenden mit ein. Das Präfix „Hin“ drückt aus, dass der Sprachenwechsel von der Muttersprache hin zur Fremdsprache entsteht.

² Bationo, Jean-Claude, S. 375.

³ Ebenda, S. 376.

Diese Übung wird aus pädagogischer Sicht allgemein definiert als die Übersetzung aus der Muttersprache des Lernenden oder Studierenden in die Fremdsprache. Von vornherein wird also das Problem des Wortschatzes (zumal kein Rückgriff auf Nachschlagewerke möglich ist), der Nicht-Beherrschung der Grammatik, der linguistischen Interferenzen zwischen dem Französischen und dem Deutschen erwähnt. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird nicht auf solche eher allgemeinen Probleme eingegangen. Besonderes Augenmerk gilt eher spezifischen Problemen in Bezug auf das Französische als Ausgangssprache. Diese wird meist nicht von den Studierenden beherrscht.

Bereits im Umgang mit dieser den meisten Studierenden noch fremden Sprache lassen sich Interferenzen feststellen, die ihren Ursprung im Wolof und/oder in den jeweiligen Muttersprachen finden. Meist werden Texte des Originals erst gar nicht verstanden, weil sie in einer Sprache ausgedrückt werden, die die Studierenden nicht beherrschen und die relativ wenig mit ihrem jeweiligen soziokulturellen Milieu zu tun hat. So besteht eines der ersten Probleme, mit denen die Studierenden konfrontiert werden, im Verstehen französischsprachiger Texte, ganz abgesehen davon, ob sie im Deutschen ein gutes Niveau haben oder nicht. Schließlich lässt sich das Übersetzen aus hermeneutischer Sicht als „ein Vorgang des Verstehens und des zum-Verstehens-Bringens“⁴ definieren, denn es beginnt mit einem „Leseakt“⁵. Wenn der Text nicht verstanden wird, kann er nicht angemessen übersetzt werden. Der hermeneutische Ansatz konzentriert sich nämlich „in erster Linie auf die Rezeption des Originals durch den Übersetzer“⁶. Das Verständnis des französischsprachigen Originaltextes, das auf den Beherrschungsgrad der Sprache zurückzuführen ist, ist von zentraler Bedeutung, jedoch keine Selbstverständlichkeit bei den Lernenden.

Auf der semantischen Ebene können viele Probleme auftreten. Man kann sich sogar fragen, ob die Lernenden nicht erst, bewusst oder unbewusst, versuchen, das auf Französisch Gelesene mental in ihren Muttersprachen neu auszudrücken, bevor sie es ins Deutsche übersetzen. Denn die Muttersprache

spielt immer eine wichtige Rolle im Prozess des Textverstehens, wenn man das Verhältnis zwischen Sprache, Denken und Wirklichkeit, von dem aus sprachphilologischer Sicht meist ausgegangen wird, noch einmal in Betracht zieht. Wie sieht es nun mit der umgekehrten Richtung in der Übersetzung, die aus dem Deutschen ins Französische erfolgt, aus?



Zentralbibliothek

„Version“ (Herübersetzung) oder Französisch als Zielsprache

„Si la compréhension [...] est déjà difficile au sein de sa propre langue, et implique une pénétration profonde et précise de l'esprit de la langue et de la particularité de l'écrivain, comment à plus forte raison ne s'agira-t-il pas d'un art élevé lorsqu'il est question des productions d'une langue étrangère et lointaine?“⁷

Die Übersetzungsübung, die aus der Perspektive der frankophonen Deutschstudierenden das Französische als Zielsprache impliziert, ist im Französischen unter der Bezeichnung „version“ bekannt. Diese heißt auf Deutsch „Herübersetzung“, was ein Hinweis darauf ist, dass man aus der Fremdsprache in die eigene (her)übersetzt. Diese Definition trägt, ebenso wenig wie die für „Hinübersetzung“ der Sprachsituation senegalesischer Deutschlerner, keinerlei Rechnung. Denn das Französische, wenn es auch weniger fremd ist als das Deutsche, bleibt nach wie vor noch wenig beherrscht: „L'exercice de la

⁴ Koller, Werner, S. 41.

⁵ Siever, Holger, S. 198.

⁶ Ebenda, S. 144

⁷ Schleiermacher, Friedrich, S. 186.

version est plus proche de la traduction que celui du thème. Dans sa langue, l'élève d'un certain niveau qui, au cours d'un exercice, est passé d'une langue à une autre sans réfléchir, se reprend assez facilement lorsqu'on lui demande: „Qu'est-ce que tu veux dire?"; [...] il faut qu'il ait une connaissance assez poussée de la langue étrangère, ce qui n'est pas toujours le cas"⁸.

Wenn der Lernende die Sprache, die er gerade noch lernt in eine ihm eher fremde Sprache übersetzen will, verdoppeln sich die Schwierigkeiten. Obwohl unsere Ausgangslernenden vermeintlich besser im Französischen sind als im Deutschen, haben sie nicht immer das Potential, auf Deutsch Verstandenes danach auf Französisch zu formulieren bzw. zu produzieren. Nicht umsonst werden literarische Texte meist in die Muttersprache übersetzt, weil der Übersetzer den in der Zielsprache produzierten Text zuerst in der eigenen Sprache, der Muttersprache, perzipieren muss.

Das einleitend angeführte Zitat hebt die Schwierigkeit der Herübersetzung aus der Sicht der Verständnisprobleme eines in einer zu erlernenden Fremdsprache verfassten Textes hervor. Erwähnt werden dabei nicht die Probleme, die dann nach der Dekodierungsphase entstehen, wenn der dekodierte Text nun durch die Mittel der Zielsprache neu zu produzieren ist.

Eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische bedeutet für die Deutschlernenden, die noch nicht einmal Französisch fertig gelernt haben, nicht nur Verständnisprobleme im kognitiven Prozess der Rezeption des deutschen Ausgangstextes, sondern auch Produktionsschwierigkeiten in der französischen Sprache, die, wie bereits betont, nicht ihre Muttersprache ist. In dieser Hinsicht stellt sich die Frage: Was wird schließlich bewertet? Deutsch- oder Französischkenntnisse oder Kenntnisse in beiden Sprachen?

Ein zentraler Aspekt für die Praxis des Faches ist der Wortschatzerwerb, der einer der zentralen Parameter ist, um den Sinn der Wörter, fern und nah der Sätze und definitiv auch des ganzen Textes, zu verstehen. Gerade mit dem Wortschatz, aber auch mit der Syntax, Grammatik und Stilistik etc. sollen die

Lernenden bei der Übersetzung vorsichtig sein. Denn es handelt sich nicht darum, Ausgangstextteile wörtlich zu übersetzen. Ebenso wenig geht es um eine interlineare Übersetzung. Wichtig ist vor allen Dingen, dass sie in der Lage sind, einen in der Fremdsprache verstandenen Text mittels einer von ihnen beherrschten Sprache wiederzugeben. Dadurch erwecken sie den Eindruck, dass der von ihnen produzierte Text tatsächlich in jener Sprache verfasst worden ist. Bei Nichtmuttersprachlern ist dies jedoch weitaus keine Selbstverständlichkeit.

Um noch einmal auf das Wortschatzgebiet zu kommen: Es ist davon auszugehen, dass beim Lernen fremdsprachlicher Wörter das jeweilige muttersprachlich ausgebildete Erfahrungswissen aktiviert und als Kontrastfolie für das Erkennen und die Aufnahme fremder Bedeutungskomponenten dient⁹. In diesem Sinne erweist sich das Französische im Vergleich zum Wolof oder anderen lokalen Sprachen im Senegal, die die jeweiligen Muttersprachen der Lernenden oder Studierenden sind, als weniger geeignet. Arendt behauptet in diesem Zusammenhang mit Recht: „Es ist ein ungeheurer Unterschied zwischen Muttersprache und einer anderen Sprache. [...] Es gibt keinen Ersatz für die Muttersprache“¹⁰.



So gesehen ist der Kontext, in dem viele Senegalesen das Übersetzen im Deutsch- und Fremdsprachenerwerb überhaupt betreiben, mehr oder weniger vergleichbar mit der Situation von ausländischen Studierenden, die in einem fremden Land, deren Sprache sie womöglich einmal

in der Schule gelernt haben, eine andere Fremdsprache lernen. Dies ist gerade nicht die ideale Ausgangssituation.

Schlussbetrachtungen

Die Gestaltung des Übersetzens im Germanistikstudium im Senegal zieht die Multiethnizität und damit verbunden auch die Mehrsprachigkeit des Landes sowie die Sprachsituation der Zielgruppen

⁸ Lederer, Marianne, S. 136.

⁹ Tütken, Gisela, S. 502.

¹⁰ Zitiert nach Abraham Brahim, S. 102

nicht in Betracht. Obwohl die Studenten verschiedene Muttersprachen haben und Wolof, nicht Französisch, als Lingua franca des Landes als Sprache der interethnischen Kommunikation gemeinsam haben, wird keine dieser lokalen Sprachen in Betracht gezogen, wenn es um den Deutschunterricht oder Fremdsprachenunterricht im Sekundar- wie im Hochschulwesen geht. Das Französische ist nach wie vor Unterrichtssprache und spielt mithin die Rolle der Ausgangs- bzw. Zielsprache bei der Praxis des Übersetzens im Deutschunterricht. Daraus können sich zweifache Probleme des Textverständnisses bei einer Hinübersetzung und Probleme der Textproduktion bzw. -reproduktion bei der Herübersetzung ergeben.

Die Hauptschwierigkeit besteht allgemein darin, dass die Studierenden weder die zu erlernende deutsche Sprache, noch die ihnen noch mehr oder weniger fremde französische Sprache beherrschen. Eine Übersetzung zwischen dem deutschen und den einheimischen Sprachen würde eine bessere Berücksichtigung der Muttersprachen der Deutschlernenden und Germanistikstudierenden und eine damit verbundene Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse ermöglichen. Dies wird aber erst möglich, wenn die lokalen Sprachen nicht nur ins Schulsystem eingeführt werden, sondern auch weitgehend als Unterrichtssprachen neben dem Französischen dienen. ■

Literatur

Bationo, Jean-Claude: „Afrikanische Literatur und ihre deutsche Übersetzung. Zu ihrem Stellenwert im DaF-Unterricht südlich der Sahara“, in: *Cross Cultural Communication. Gesellschaften in Bewegung. Literatur und Sprache in Krisen- und Umbruchzeiten*, hg. von Ernest W.B. Hess-Lüttich/ Carlotta von Maltzan/ Katheleen Thorpe, Peterlang Edition, Frankfurt am Main, 2016, S. 375-384

Brahima, Abraham: *L'intraduisible en question. Problématique linguistique africaine et décolonisation conceptuelle*, Cuvillier Verlag, Göttingen, 2014

Diop, Mamadou: „Wolof als Amt- und Unterrichtssprache im Senegal“, in: *Gesellschaften in Bewegung, Literatur und Sprache in Krisen- und Umbruchzeiten*, Peterlang, Frankfurt am Main, 2016

Koller, Werner: *Einführung in die Übersetzungswissenschaft* (4. Auflage), Quelle & Meyer, Heidelberg. Wiesbaden, 1992

Königs, Frank G.: „Übersetzen und Fremdsprachenunterricht. Einführende Gedanken zu einem alten Thema und zu einem neuen Sammelband“, in: *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema*. Goethe Institut München. Ref. 42-Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik, München, 1989

Lederer, Marianne: *La traduction aujourd'hui*, Hachette, Paris, 1994

Siever, Holger: *Übersetzungswissenschaft. Eine Einführung*, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen, 2015

Tütken, Gisela: „Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Hochschule im Ausland- aber wie? Ein Vorschlag: Beispiel Japan“, in: *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Nr. 6, Dezember, Iudicium Verlag, München, 2006, S. 501-506

Ortsnamen in der Landeskundevermittlung: eine Analyse an Hand von ausgewählten Beispielen aus „Ihr und Wir plus“¹

ALIOU POUYE | SENEGAL

Der wachsende Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in einer durch Informations- und Kommunikationstechnologien vernetzten Welt führt Didaktiker/innen und Praktiker/innen im Bereich der Fremdsprachenvermittlung zu einer ständigen Orientierung bzw. einer Inhaltsüberprüfung der Unterrichtsstoffe. Als integriertes Fachgebiet im Rahmen der Germanistik und Deutsch als Fremdsprache spielt die Landeskunde eine wichtige Rolle beim Aneignungsprozess von Fremdsprachenwissen und in der Wahrnehmung eigener und fremder Realitäten.

Zu den hervorzuhebenden Elementen des Landeskundeunterrichts gehören Ortschaften. Der Rückgriff auf solche Elemente in der Landeskundevermittlung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts schafft eine besondere Annäherung und löst mögliche Gefühle bei Adressaten aus. Geographische Orte bergen ein bestimmtes Imagepotential in sich und können insofern Motivation, Interesse, Vorstellungen und Wahrnehmungen bei den Adressaten erwecken. Dadurch wird eine Brücke aufgebaut, die Aktualität der Zielkultur und persönliches Interesse zu verbinden vermag.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, auf Implikationen beim Rückgriff auf solche Ortschaften in der Landeskundevermittlung an Hand von ausgewählten Beispielen im regionalen Lehrwerk „Ihr und Wir plus“ einzugehen.

In einem ersten Schritt geht es darum, den Begriff Landeskunde zu definieren, wobei auf die ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht Bezug genommen wird. In einem zweiten Teil wird nach einer kurzen Präsentation des

Lehrwerkes „Ihr und Wir Plus“ eine inhaltliche Übersicht über die Landeskunde in diesem Lehrwerk vorgelegt. In einem dritten Teil wird mit Hilfe ausgewählter Ortschaften und Städte zu zeigen versucht, welche Vorstellungen, Wahrnehmungen, Gefühle und Ideen diese bei Fremdsprachenlernenden hervorrufen und wie sie ihnen verhelfen, einen Bezugspunkt zum Zielland zu finden.

Begriffsbestimmung

Es ist schwierig und vielleicht anmaßend, eine genaue Definition für Landeskunde zu geben. Die Schwierigkeit hängt damit zusammen, den Begriff abzugrenzen. 1990 wurden auf Initiative der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen und der Sektion DaF im Komitee für den Sprachunterricht in der DDR die ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht entwickelt und verabschiedet. In diesen Thesen, die zuerst in einem Rundbrief des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands publiziert wurden², wird die Landeskunde im Sprachunterricht wie folgt definiert: „Ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z.B. durch Austausch und Begegnung. Insofern ist Landeskunde kein eigenes Fach. Landeskunde ist nicht auf Staatenkunde und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen“³.

Drei verschiedene Aspekte scheinen mir in dieser

¹ „Ihr und Wir plus“ ist ein Regionallehrwerk in derzeit drei Bänden für afrikanische Real- und Sekundarschulen, das von afrikanischen Deutschlehrern, Pädagogen und Unterrichtsexpert/inn/en in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut erarbeitet und vom Hueber-Verlag herausgegeben wurde.

² <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>, S. 15-18.

³ Padrós, Alicia / Biechele, Markus (2003), S. 157

Definition von herausragender Bedeutung zu sein. Zunächst fungiert hier die Sprache als Kommunikationsmittel für eine bestimmte Gemeinschaft und dient dem Fremdsprachlerner als Zugangsmittel. Das Wissen über diese Gemeinschaft sowie der Umgang mit ihr vollziehen sich am besten durch die Auseinandersetzung mit ihrer Sprache.

In diesem Sinne – und damit sind wir zum zweiten Aspekt gelangt – wird nicht nur das Sprachwissen aufgebaut, vielmehr werden auch besondere Fertigkeiten und Fähigkeiten beim Lernenden entwickelt und gefördert, wodurch der Umgang mit dieser Gemeinschaft erleichtert wird. Davon ausgehend wird die Landeskunde als wichtiges Bindeglied des Fremdsprachenunterrichts betrachtet.

Der dritte Aspekt verdeutlicht den übergreifenden Charakter von landeskundlichem Wissen, das nicht nur auf bloßen Fakten über das institutionelle Gefüge des Ziellands beruhen soll, sondern auf den verschiedenen Lebensbereichen und Zuständen der Gesellschaft dieses Landes (Politik, gesellschaftliche Struktur, Errungenschaften, Essgewohnheiten, Rituale etc.). Überlegungen zur richtigen und sinnvollen Umsetzung landeskundlicher Tatsachen und Fakten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sind insofern berechtigt.

Überblick über die Landeskunde im Lehrwerk „Ihr und Wir plus“

Kurze Präsentation des Lehrwerks

Das regionale Lehrwerk „Ihr und Wir plus“ besteht aus drei Bänden mit jeweils einem Textbuch und einem Arbeitsheft. Der erste Band ist für Anfänger bestimmt, während die zwei weiteren Bände für Deutschlernende mit Vorkenntnissen und für Fortgeschrittene geeignet sind. Während der dritte Band in 10 Lektionen strukturiert ist, sind die zwei ersten Bände in offenere Einheiten gegliedert. Jede Einheit fängt mit einer Einstiegsseite an, die Fotos, Zeichnungen oder kurze Textpassagen enthält, in denen die zu behandelnde Situation angekündigt wird. Die Einheiten sind in sieben Teile aufgeteilt. Die A-Teile beinhalten den aktiven Wortschatz aus Lesetexten und Dialogen, begleitet mit Fotos und Zeich-

nungen. Der Inhaltsschwerpunkt kreist um den Alltag und den Austausch zwischen zwei Familien, der Familie Konaté aus Afrika und der Familie Neumann aus Deutschland. In den B-Teilen werden neue grammatische Strukturen aus den A-Texten eingeführt⁴. Die C-Teile sind der Ausübung der Aussprache und der Intonation gewidmet. Die D-Teile enthalten kurze oder lange Lesetexte, mit deren Hilfe die Fähigkeit der Lernenden zum autonomen Leseverstehen entwickelt und gefördert wird, während die E-Teile Informationen aus den deutschsprachigen Ländern vermitteln, was mit Hilfe von Fotos, Zeichnungen, Karten, kurzen Texten in deutscher und französischer Sprache, sowie von Internetseiten, die den Weg zu weiteren Informationsquellen über den deutschsprachigen Raum ebnet, geschieht. Die F-Teile enthalten eine Zusammenfassung der in der Einheit behandelten grammatischen Strukturen. Die G-Teile beinhalten eine ausführliche Liste der in der Einheit verwendeten deutschen Wörter samt Übersetzung in die französische Sprache. Ausdrücke und Redewendungen aus der Umgangssprache sind zudem am Ende jeder Einheit zu finden.



Im ersten Band sind die behandelten Hauptthemen unter anderem die Folgenden: menschliche Kontakte, Familienbeziehungen, Feste, Rituale, Essgewohnheiten in Afrika und in Deutschland, Krankheiten, Schüleraktivitäten. Der zweite Band behandelt hauptsächlich Themen um das Leben in Deutschland, um Familienbeziehungen, um die Ju-

⁴ Im Band 3 ist die Grammatik Teil der Textarbeit und wird mit kurzen Beispielsätzen vermittelt. Im Anhang jedes Bandes befindet sich eine ausführliche Tabellenübersicht mit den behandelten Grammatikstrukturen.

gendwelt sowie um das Leben von Afrikanern in Deutschland. Im dritten Band geht es zuvorderst um internationalen Austausch, um menschliche Beziehungen im Licht neuer Vernetzungsmöglichkeiten, um Liebesbeziehungen über Landesgrenzen hinaus, um Lebensverhältnisse in kleinen und großen Familien, um Sport, Bildung und Ausbildung, um Jugend- und Erwachsenenwelt, um Umwelt und soziales Engagement, um Konfliktbeilegung etc.

Mit der Einbeziehung der vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) verfolgt das Lehrwerk „Ihr und Wir plus“ unter anderem das Ziel, die interkulturelle Verständigung zu entwickeln und zu fördern.

Die Landeskunde in „Ihr und Wir plus“

Im Lehrwerk „Ihr und Wir plus“ werden landeskundliche Informationen und Fakten hauptsächlich in den E-Teilen vermittelt. Einige Ausnahmen tauchen aber auch auf Seiten der D-Teile wie an weiteren Stellen im Lehrwerk auf. Diese Informationen kommen aus den vielfältigen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, der Politik, der Wirtschaft, der Geschichte, der Literatur oder der Geografie der deutschsprachigen Länder. Sie werden dem Lernenden in Form von kleinen Lesetexten in der französischen Sprache (Band 1) und in der deutschen Sprache (Band 2 und Band 3), durch Fotos und durch Karten vermittelt. Diese Informationen beziehen sich überwiegend auf Deutschland. Informationen über Österreich und weitere deutschsprachige Länder kommen hier nur ganz kurz vor. Im ersten Band zum Beispiel werden auf der Seite 18 nur Bilder zum Großglockner in Österreich und zum Pferdeschlitten in der Schweiz gezeigt. Außer diesen Bildern werden diese Länder erst auf der Seite 105 des ersten Bandes erwähnt, die dem Thema „Wo Deutsch als Muttersprache gesprochen wird“ gewidmet ist. Abgesehen von solchen Informationen, befinden sich Landkarten am Ende der drei Bände. Insgesamt gesehen verfügt der Anfänger also nicht zum geeigneten frühen Zeitpunkt des Kurses über genug Informationen zu diesen Ländern.

Diese Informationen spielen dagegen eine wichtige Rolle in der Landeskundevermittlung, denn anhand von ihnen wird der Lerner in die Kultur des Ziellandes eingeführt. Es werden bei ihm eine besondere Nähe und eine Sympathie zu den Menschen dieses Landes und ihrer Kultur entwickelt. Dies

sollte also möglichst frühzeitig geschehen und zudem in einer Art Gegenüberstellung zwischen der eigenen und der fremden Realität.

Ortsnamen als Elemente der Landeskunde

Zweifelsohne lässt sich behaupten, dass Landeskunde als Schaufenster für das Zielland betrachtet werden kann, indem die ausgestellten Objekte beim Fremdsprachenlerner einen besonderen Bewunderungs- und Attraktionsfaktor darstellen. Ortsnamen – seien sie Namen berühmter Städte, traditionsreicher Orte, Benennungen von Wirtschaftszentren oder Erholungsgebieten – tragen dazu bei, entweder dieses Bild zu verschönern oder es zu verstellen. In jedem Lehrwerk für Fremdsprache, in dem sie auftauchen, rufen sie beim Lernenden bestimmte Vorstellungen und Erinnerungen hervor, wecken Wünsche und Interessen. Sie sind Bezugspunkte, durch die sich ein Land gegenüber anderen identifizieren lässt.



Landeskundevermittlung durch Ortsnamen an Hand von Beispielen in „Ihr und Wir plus“

Ortsnamen sind in allen Bänden des Lehrwerks „Ihr und Wir plus“ präsent. Sie sind unter anderem Städte mit ihren Sehenswürdigkeiten, mit ihrer Geschichte, ihren Symbolen etc. Obwohl im Laufe des Lernprozesses alle deutschsprachigen Länder (mehr

oder minder) erwähnt werden, wird schon beim ersten Kontakt mit dem Lehrwerk die Aufmerksamkeit des Deutschlernenden insbesondere auf Deutschland gelenkt. Schon ab hier können Vorstellungen über das Land entstehen, die anfänglich noch etwas vage sind. Was der Lernende gleich erfahren soll: Dass die Bundesrepublik Deutschland im Herzen Europas liegt, dass sie an folgende Länder grenzt: Dänemark im Norden, die Niederlande, Belgien, Luxemburg und Frankreich im Westen, die Schweiz, Liechtenstein und Österreich im Süden, die Tschechische Republik und Polen im Osten.

Der erste deutsche Ortsname, dem hier von Anbeginn an begegnet wird, ist die kleine Stadt Kiel im Bundesland Schleswig-Holstein in Norddeutschland, obwohl der Titel der ersten Einheit des ersten Bandes (*Willkommen in Afrika*) auf die Ankunft und den Empfang der Familie Neumann in Afrika hindeutet. Kiel wird in diesem Rahmen als Heimatstadt der Familie Neumann präsentiert, die wiederum den deutschen Gesprächspartner im Dialog mit Afrikanern vertritt. Erst auf der Seite 89 des oben erwähnten Bandes werden Informationen zu einigen deutschen Großstädten wie Berlin, München, Hamburg, Frankfurt am Main und Köln geliefert.

In einem Lehrwerk für Fremdspracheunterricht spielen schöne Landschaften eine wichtige ästhetische und didaktische Funktion. Sie sollen einen gewissen Einfluss auf den Lernenden ausüben, sofern sie einen Attraktionsfaktor bilden. Im Lehrwerk „Ihr und Wir plus“ werden solche Landschaften mit verschiedenen Abbildungen veranschaulicht. Hier bilden vor allem der Bodensee, die Nordsee, die Ostsee, der Schwarzwald, das Rheingebiet (das romantische Rheintal mit seinen Burgen und Weinbergen, die Loreley-Felsen), die Alpen, der Großglockner in Österreich und das Ruhrgebiet die Paradebeispiele. Solche Ortschaften erwecken beim Lernenden eine Entdeckungslust und regen ihn insofern dazu an, eine Entdeckungsreise ins Zielland anzutreten.

Länder und Städte erwerben ihren Ruf durch geschichtliche, politische, kulturelle Ereignisse, durch das Engagement ihrer Bürger, ihren Entwicklungsstand, ihre Infrastruktur etc. Solche Fakten und Ereignisse, die mit dem Ruf einer Stadt verbunden sind, treten immer als Spiegelbild hervor. Immer wenn der Name der Stadt erscheint, erinnert sich der Fremdsprachenlerner an diese Informationen, sobald

er über einen minimalen landeskundlichen Wissensstand verfügt und Interesse für das Zielland gewonnen hat. Ein solcher Wissensstand wird ihn im Laufe des Lernprozesses von demjenigen eines Nicht-Deutschsprachlers unterscheiden.

Anhand von Beispielen werde ich im Folgenden Fakten und Informationen herausarbeiten, mit denen Städtenamen assoziiert werden. Berlin wird an mehreren Stellen der verschiedenen Bände des Lehrwerks „Ihr und Wir plus“ erwähnt. Es ist auffallend, dass im Band 2 des Lehrwerks (S. 101-111) der Stadt und einem Teil der deutschen Geschichte eine ganze Einheit gewidmet wird. Der besondere Hinweis auf den Namen ist umso wichtiger, als der Ort zugleich die Bundeshauptstadt, eine Landeshauptstadt und ein Bundesland ist. Die Stadt steht zudem von jeher auf besondere Weise im Zentrum des politischen Geschehens, indem sie beispielsweise auch zum Austragungsort des Konfliktes zwischen dem Ost- und Westblock zur Zeit des Kalten Krieges wurde. Mit der Präsenz der Berliner Mauer wird ein weiterer besonderer Aspekt der Geschichte Deutschlands veranschaulicht, die Teilung des Landes in ein kommunistisch-sozialmarktwirtschaftliches und in ein westliches Regierungssystem mit freier Marktwirtschaft.

Das Brandenburger Tor, das bereits auf Seite 18 des ersten Bandes erscheint, ist mit der Geschichte dieser Stadt und derjenigen der ganzen Bundesrepublik Deutschland eng verbunden. Es ist nicht nur ein Wahrzeichen der Stadt Berlin, sondern auch ein Symbol der deutschen Wiedervereinigung. In diesem historischen Moment fanden sich Ost- und Westbürger dort zusammen, um die Einheit nach 40 Jahren Teilung zu feiern.

Der Boulevard Kurfürstendamm inmitten der Stadt Berlin gilt als ein weltweit bekannter Ort und als touristisches Attraktionsziel mit seinen vielen Geschäften und imposanten Galerien. Der Alexanderplatz gilt daneben als Treffpunkt, der in der jüngsten Geschichte Deutschlands besonders für pazifistische Demonstrationen bekannt wurde. Auf diesem Platz fanden viele Revolutionskundgebungen statt und nicht zuletzt die große Demonstration am 4. November 1989 gegen die Politik der damaligen DDR-Regierung in Ost-Berlin, an der bedeutende Persönlichkeiten wie Christa Wolf, Friedrich Schorlemmer, Gregor Gysi sowie tausende von Bürgern teilnahmen, die für die Öffnung der Mauer und den

Sturz der DDR-Regierung ausschlaggebend war ⁵.

Als Bundeshauptstadt gilt Berlin als Zentrum der politischen Entscheidung. Die Stadt ist Sitz der Bundesregierung, des Deutschen Parlaments mit der gewaltigen Kuppel auf dem Gebäude und von vielen anderen Institutionen. Darum ist es wichtig, dass der Deutschlernende über all diese Informationen verfügt und sie verinnerlichen kann.

In Sachen Kultur hat Berlin ebenfalls viel zu bieten. Nicht nur haben hier viele Kulturschaffende und Schriftsteller wie Bertolt Brecht, Heinrich Böll, Christa Wolf, Wolf Biermann etc. ihre Heimat gefunden, vielmehr ist die Stadt auch bekannt durch ihre zahlreichen Museen und kulturellen Events wie z. B. das Internationale Filmfestival (die Berlinale). Auch kulinarische Besonderheiten (Berliner Currywurst) und viele Restaurants geben der Stadt internationales Flair. Zudem zieht die Stadt jedes Jahr viele Touristen aus aller Welt an.

Die Stadt München, die Hauptstadt des Bundeslandes Bayern, wird an mehreren Stellen erwähnt und zu den größten deutschen Städten gezählt. Die Stadt wird zunächst mit dem berühmten Oktoberfest (Bierfest) assoziiert, das ab der letzten Septemberwoche bis in den Oktober hinein stattfindet. Daneben werden weitere Sehenswürdigkeiten, wie die Allianz Arena, der Flughafen und der Sitz des BMW-Werkes genannt (Ihr und Wir Plus, Band 1, S. 89). Hierdurch erfährt man, dass die Stadt durch ihre Fußballmannschaft (Bayern-München) und ihre Automobilindustrie einen internationalen Ruf erworben hat.

Zu den weiteren Städten, die im Lehrwerk erwähnt werden, gehört Frankfurt am Main. Diese Stadt im Land Hessen gilt zunächst als deutsches und europäisches Geschäfts-, Finanz- und Handelszentrum. Hier hat die Europäische Zentralbank ihren Sitz und die Stadt ist zudem für ihren Flughafen bekannt, der zu den größten Flughäfen weltweit zählt. Desweiteren findet hier eine der weltweit größten Buchmessen (Frankfurter Buchmesse) statt. Die Stadt gilt als Heimatstadt des bedeutenden Schriftstellers, Befürworters und Theoretikers der Begegnung der Kulturen und der Weltliteratur, Johann Wolfgang von Goethe. Goethe hat die deutsche Literaturgeschichte tiefgreifend geprägt. Anderswo wird darauf verwiesen, dass die Zahl der in Frankfurt

lebenden Personen mit Migrationshintergrund die Mehrheit der Einwohner bildet. Dabei wird unter anderem der Frankfurter Stadtteil Gallus vorgestellt, in dem es besonders multikulturell zugeht. Aus dem Rheingebiet wird die Stadt Köln zu den größten Städten gezählt. Auf der Einstiegsseite der Einheit 5 des zweiten Bandes entdeckt der Lernende schon ein wichtiges Symbol der Stadt, den Kölner Dom (Ihr und Wir plus, Band 2, S. 69). Auf den folgenden Seiten werden Informationen über die Höhe des Gebäudes („gemessen“ in 509 Stufen) vermittelt. Man erfährt hier schon, wie wichtig dieser Dom für die Kölner und auch für den Tourismus ist. Weitere geschichtliche Informationen betreffen den Herkunftsnamen der Stadt. Hier wird erwähnt, dass Köln ursprünglich „Colonia“ hieß und vor etwa 2000 Jahren eine römische Kolonie war. Dem kulturellen Aspekt wird hier durch den Karneval einen gewichtigen Platz zugeordnet. Die Stadt ist heute zum Teil durch dieses beliebte Volksfest bekannt, das man mit Recht als „die fünfte Jahreszeit“ bezeichnet und das seit über 500 Jahren genau in der siebten Woche vor Ostern gefeiert wird (Ihr und Wir plus, S. 79).

Auch in der oben erwähnten Einheit werden wichtige Städte rund um den Rhein, den längsten Fluss in Westeuropa (1 320 km), erwähnt. Zu diesen Städten gehören Bonn, eine ebenfalls ursprünglich römische Stadt, die von 1949 bis 1990, zur Zeit des Kalten Krieges und der Teilung Deutschlands, die Hauptstadt der Bundesrepublik Deutschland war. Erwähnt wird auch die Stadt Duisburg mit ihrem weltweit größten Flusshafen und ihren vielen Industrien. Die ganze Region ist nicht nur interessant wegen ihrer Wasserstraßen und historischen Bauten (Burgen), sondern gilt auch als großes Industriegebiet. Hier erfährt man auch, dass der Rhein die Grenze zwischen Deutschland und der Schweiz (150 km) und zwischen Deutschland und Frankreich (284 km) bildet (Ihr und Wir plus, Band 2, S. 80).


Die günstige geographische Lage des Bundeslandes Baden-Württemberg und die angrenzenden Gebiete wie der Bodensee und der Schwarzwald machen diesen Ort zu einer wichtigen touristischen Region. Mit Autos von Mercedes Benz, die weltweit einen guten Ruf erworben haben, gehört die Automobilindustrie zu den wichtigsten Branchen der

⁵ <http://www.mdr.de/damals/archiv/artikel911154.html>, letzter Zugriff am 2. Juni 2016.

Wirtschaft der Region. Zudem exportieren Firmen aus Stuttgart, Mannheim, Heilbronn und Ulm Motoren, Maschinen, elektronische, optische und elektrotechnische Produkte in die ganze Welt. Die Kuckucksuhren aus dem Schwarzwald haben ebenfalls Weltruf. In der Region befinden sich vor allem große Universitätsstädte wie Heidelberg, Freiburg und Tübingen. Weltbekannte Erfinder wie Gottfried Daimler, Carl Benz und Robert Bosch haben hier ihre Heimat gefunden. Die Stadt Stuttgart profiliert sich nicht nur als Regierungs- und Parlamentssitz, sondern auch als kulturelles und wirtschaftliches Zentrum (Ihr und Wir Plus, S. 25-33).

Schlussbetrachtungen

Aus dem Überblick über eine ausgewählte Liste von landeskundlichen Fakten mit Bezug auf Ortsnamen ergibt sich, dass Deutschsprachlernende zumindest einen Einblick in die deutsche Landeskunde in verschiedenen Bereichen gewinnen sollen. Dadurch lernen sie nicht nur den Ort zu situieren, um sich besser zu orientieren, sondern werden auch in den

Stand versetzt, eigene Aussagen über die Besonderheiten einzelner Regionen samt ihrer Bedeutung für das ganze Land zu machen. Solche Tatsachen und Fakten sollen deshalb in ihrer Präsentationsweise einen sinnvollen Bezug für den Adressaten aufbauen, so dass sich Deutschlernende auch persönlich angesprochen fühlen und sich in die Kultur des Ziellandes einfühlen können. In Fällen, in denen dieser Aspekt Berücksichtigung findet, gewinnt das Lehrwerk für Fremdsprache stark an interkulturellem Wert. Schon deshalb wäre es interessant, dass der afrikanische Deutschlernende auch weiß, dass eine Stadt wie Berlin aus geschichtlicher Perspektive mit der heutigen Situation Afrikas auf ganz besondere Weise verbunden ist. In Berlin nämlich hat 1884-1885 die große Konferenz zur Teilung des afrikanischen Kontinents (Berliner Kongo-Konferenz) zwischen den Kolonialmächten stattgefunden. Weitere Verbindungen könnte man mit München oder Hamburg ausfindig machen und nachzeichnen. 

Literatur

Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi et al: *Ihr und Wir plus, Textbuch 1*, Yaoundé: Les classiques africains/ München : Goethe Institut 2008

Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi et al: *Ihr und Wir plus, Textbuch 2*, München: Hueber Verlag/ Goethe Institut, 2009

Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi et al: *Ihr und Wir plus, Textbuch 3*, München: Hueber Verlag/ Goethe Institut, 2011

Padrós, Alicia/ Biechele Markus: Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31, Goethe Institut / Inter Naciones, 2003

Internationaler geht nicht!

Die IDO 2016 aus Jurorinnen-Sicht

CHRISTINA KÖCK | NAOMI SHAFER

Die Internationale Deutscholympiade 2016 fand vom 17. bis 30. Juli in der Jugendherberge Ostkreuz in Berlin statt. Die Jury des Wettbewerbs bestand aus sieben Personen: Cathrin Kriegel (Goethe-Institut Berlin, Pädagogische Leitung), Falko Röhrs (Goethe-Institut München), Ludmilla Sokolowa (Goethe-Institut Moskau), Edisa Cosic (Deutschlehrerverband Bosnien-Herzegowina), Mohamed Sator (Deutschlehrerverband Marokko), Christina Köck (ÖDaF) und Naomi Shafer (AkDaF / Ledafids).

Im folgenden Skype-Chat lassen die beiden Jury-Mitglieder Christina Köck (Graz) und Naomi Shafer (Fribourg) die 2 Wochen mit 125 Jugendlichen aus 64 Ländern Revue passieren.

Naomi Hey Christina!

Christina Hallo Naomi! Wie geht's?

Naomi Danke, gut, und dir? Wieder gut im Alltag gelandet?

Christina Ja, alles gut hier in Graz, auch wenn ich die Spree ein bisschen vermisste.

Naomi Ja, Berlin ist einfach immer wieder ein Erlebnis! Hat dir Edisa übrigens auch das Jury-Selfie von der Siegerehrung geschickt?



Christina Haha das ist ja nett! Duu... wie machen wir das mit dem Bericht für das IDV-Magazin? Zusammen schreiben? Jede schreibt einen Teil und wir überarbeiten? Hmmmm...

Naomi Sollen wir zuerst überlegen, worüber wir schreiben wollen?

Christina Vielleicht zuerst über den Wettbewerb? Am Anfang könnten wir erwähnen, dass der Wettbewerb auf den Sprachniveaus A2, B1 und B2 stattfand und dass es unsere Aufgabe als Jury war, pro Niveau die drei besten Deutschlernenden der Welt zu küren.

Naomi Genau! Als Nächstes könnten wir dann die drei Wettbewerbsteile beschreiben: die Wandzeitung, die Präsentation und das Quiz. Was könnten wir zur Wandzeitung schreiben?

Christina Vielleicht zuerst den Ablauf der Aufgabe? Also zuerst den Spaziergang in thematischen Gruppen in der Stadt, auf dem die Teilnehmenden erste Eindrücke von Berlin sammeln sollten, über die sie dann in ihrer Wandzeitung berichten sollten. Was waren nochmals die drei Themen? An "Natur und Umwelt" erinnere ich mich gut, da wurden so tolle Materialien in die Wandzeitungen eingearbeitet, die die Schülerinnen und Schüler auf ihren Spaziergängen gefunden hatten...

Naomi Meinst du die Bierdeckel und Zigarettenstummel? ;-)

Christina Eigentlich eher die vielen Blumen, Zweige, Blätter oder Tannenzapfen.

Naomi Ach ja, und dann war da noch das Thema "Kunst und Kultur" und "Menschen in Berlin".

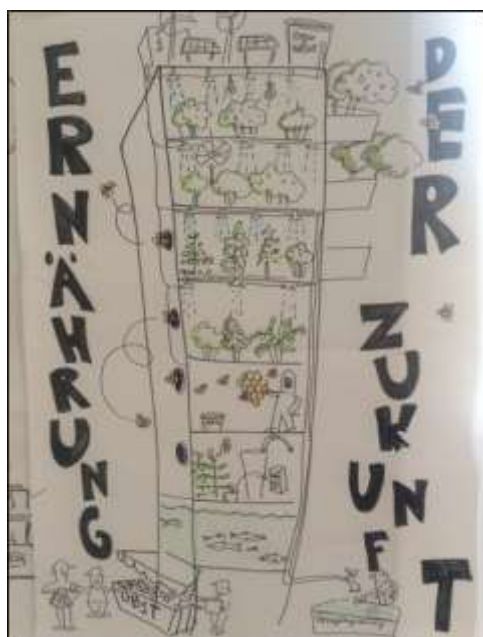
- Christina** Wie konzentriert die Teilnehmenden anderntags an ihren A3-Plakaten arbeiteten, an ihren Texten feilten, Fotos zuschnitten, bastelten, klebten... und wie unterschiedlich ihre Ideen, persönlichen Zugänge und Vergleiche mit ihrem Heimatland waren!
- Naomi** Irgendwo sollte noch in unseren Bericht hinein, dass die Kids so etwas wie der wahrgewordene Traum aller Deutschlehrpersonen sind: Zu lange Texte als einziges "Problem", niemand ging vor dem Ende der Arbeitszeit weg, niemand schwatzte ... und entsprechend beeindruckend waren ja auch die Ergebnisse!
- Christina** Total. Mir ist vor allem eine Wandzeitung in Erinnerung geblieben: Die, in der sich die Verfasserin mit dem gedankenlosen Umgang von Berlin-Touristen mit dem Holocaust-Mahnmal auseinandergesetzt hat.
- Naomi** Sehr originell fand ich auch die Wandzeitung, die im Stil eines wissenschaftlichen Artikels formuliert war, komplett inkl. Forschungsfrage und Kuchendiagramm! Pavel hatte am Vortag auf dem Alexanderplatz über 500 Menschen beobachtet und sich Notizen dazu gemacht, auf welche Weise sie den Platz überquerten: allein, zu zweit, plaudernd, lächelnd, mürrisch ... ziemlich beeindruckend!
- Christina** Ja, die Jugendlichen waren echt reflektiert, dabei aber auch kreativ und witzig... wie du gesagt hast: 125 Lehrerträume ;-)
- Naomi** Auch beim zweiten Wettbewerbsteil haben sich die 4er-Gruppen wirklich ins Zeug gelegt, so dass es echt Spass machte, die witzigen Theaterstücke, Talkshows etc. zu bewerten!
- Christina** Stimmt, die Präsentationen waren mein Lieblings-Wettbewerbsteil. Und die Teilnehmenden haben dabei völlig frei gesprochen! Besonders gut fand ich eine Gruppe aus B1, die einen fast philosophischen Sketch über die Aggregatzustände von Wasser aufgeführt hat. Das klingt trocken, war aber super unterhaltsam - da hast du was versäumt!
- Naomi** Und hast du eigentlich die A2-Präsentation gesehen, bei der es um Hobbys in verschiedenen historischen Epochen ging?
- Naomi** Ja, die war super!
- Christina** Die hatten sich echt überlegt, wie beschäftigt eine Frau im 19. Jahrhundert war bzw. wie viel Zeit die Menschen in 200 Jahren für Freizeitbeschäftigungen haben werden.
- Naomi** Mein Favorit war ein Theaterstück einer B2-Gruppe über vier Hausfrauen im antiken Griechenland. Dafür hatten sich die Schüler/innen stilvoll in weisse Badetücher gehüllt und sitzen als Hausfrauen gelangweilt zu Hause in Athen, weil ihre Ehemänner bei den Olympischen Spielen sind, an denen sie nicht teilnehmen dürfen. Kurzerhand erfinden die vier Frauen ein paar eigene Sportarten! Zum Beispiel – nachdem dummerweise ein Glas Wein auf dem Fussboden ausgeleert ist – mittels Wischmopp einen Sport namens ‚Curlingos‘. Oder mithilfe einer Bratpfanne und ein paar Eiern wird ein Sport namens ‚Tennika‘ geboren ...
- Christina** Sehr cool! Du, weil ich es gerade lese... Fussboden?? Sollen wir dann im Beitrag schweizerische Rechtschreibung verwenden oder doch ß?
- Naomi** Hm ... Schauen wir dann am Ende ... Hier auf Skype ist es ja egal: Ich schreibe ss, du das Beta-Dings ... ;-)) und wenn du magst, darfst du auch vom Topfenstrudel und den Palatschinken in der Jugendherberge reden, ich versteh das ;-)
- Christina** Hahaha. Na dass die Krapfen in Berlin Pfannkuchen heißen, war mir ja völlig neu!
- Naomi** In der Schweiz wären es ja dann Berliner ... und man träfe sich für die Car-Fahrt zum Brandenburger Tor auch nicht um Dreiviertel acht, sondern um Viertel vor acht! Aber zurück zum IDO-Wettbewerb ...
- Christina** ... also der dritte Teil: das Quiz!
- Naomi** Was sollen wir hier schreiben? Was die Teilnehmenden machen mussten?

Christina ... was bei allen gleich war, war, dass sie einem Zeichner bzw. einer Zeichnerin ein Bild "diktieren" mussten.

Naomi Stimmt ... auf jeden Fall sollten wir auch Fotos von den fertigen Bildern einfügen! Hier übrigens noch mein Lieblingsbild aus dem Niveau B1, wo die Gruppen ja vergebene Zeichnungen vervollständigen mussten:



Christina Ich war so begeistert von dieser Vision einer B2-Gruppe, wie man zukünftig Lebensmittel in der Stadt produzieren könnte:



Naomi Ja, beeindruckend, da die Gruppe ja auch nur einige Minuten Zeit hatte, sich zu beraten!

Christina Absolut. Unseren Olympioniken war keine Aufgabe zu schwer. ;-) Ich glaube, das reicht an Infos zum Wettbewerb selbst, oder?

Naomi Ja, ich denke schon. Sollen wir dann noch was zur Siegerehrung im Weltsaal des Auswärtigen Amtes schreiben?



Vielleicht über die ausschweifenden Laudatios? ;-)

Christina Das vielleicht eher nicht so ;-). Dann schon besser beschreiben, wie überrascht, glücklich und stolz die Gewinner waren... Ngoc My auf A2, Mariia auf B1 und Antonio auf B2...

Naomi Schickst du mir nochmals den Link zu den Siegerfotos?

Christina <https://www.goethe.de/de/spr/unt/ver/ido/lae.html>

Naomi Super, danke! Ah, da ist ja auch Amadou aus Senegal mit seinem Fairness-Preis! Diesen Zusatzpreis fand ich ja auch eine ganz schöne Idee!

Christina Und er hat ihn wirklich verdient, finde ich, mit seiner kommunikativen und hilfsbereiten Art! Allein wie geduldig er so vielen anderen Jugendlichen das Tanzen beigebracht hat, einfach toll!

Naomi Und erinnerst du dich, wie er und andere Teilnehmer im Garten der Jugendherberge mit dem kleinen Jungen Fußball gespielt haben?



Christina Ja, das war süß! Überhaupt herrschte in der Jugendherberge, wo wir alle untergebracht waren, eine sehr gute Atmosphäre!

Naomi Ich fand es jeweils sehr nett, abends auf der grossen Terrasse im Garten zu sitzen und den Jugendlichen zuzusehen, wie sie Fussball und Frisbee spielten, sangen, tanzten, Musik machten oder Joga praktizierten– oder sich einmal sogar die Haare färbten!

Christina Ja, die Betreuerinnen und Betreuer hatten sich wirklich ein tolles Freizeitprogramm ausgedacht und hatten auch spontan immer wieder tolle Ideen.

Naomi Überhaupt hatten die Kids auch neben dem Wettbewerb eigentlich immer etwas los. Zum Beispiel die Präsentations-, Theater- und Schreib-Workshops, eine Stadtrundfahrt ...

Christina ... einen Jahrmarkt der Kulturen im Deutschen Technikmuseum, ein Fußballspiel in Marzahn, einen Open-Air-Kino-Besuch...

Naomi ... eine Schifffahrt auf der Spree, am Sonntag eine Stadtrallye in Potsdam, Disco-Abende in der Jugendherberge oder das Konzert der Band "Tonbandgerät" im Club Lido ... Besonders faszinierend fand ich ja den Länderabend! Einige Teilnehmende hatten dafür extra Kostüme, Trachten,

Instrumente, Gedichte, Musik oder Leckereien aus ihrem Land mitgebracht!

Christina Die Idee war auch super, dass sich immer gleich mehrere Länder gemeinsam vorgestellt haben und so auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar wurden!

Naomi Und mit welchem Selbstbewusstsein die Jugendlichen dort auf der Bühne sangen, tanzten und musizierten! Da war wirklich alles dabei: Von diversen Nationalhymnen, dem Biene-Maya-Lied, Tänzen aus afrikanischen Ländern oder im Bollywood-Stil, einer Chopin-Klavier-Einlage bis zu einem taiwanesischen Handpuppentheater!

Christina Nicht zu vergessen Kotas Karate-Darbietung, die witzigen Sketches mit typischen Klischees zu europäischen Ländern und der gemeinsame isländische "HU!"-Ruf, der ja seit der EM in Frankreich europaweit bekannt ist! Schade, dass meine Fotos davon nicht so richtig gut geworden sind... vielleicht könnten wir da wieder auf den Blog verweisen?

Naomi Gute Idee! Hier der Link: <http://blog.goethe.de/internationale-deutscholympiade/archives/32-Das-Land,-wo-es-alles-gibt,-ist-die-Welt!.html> Und auch das Moderationsduo, Michael aus den USA und Aparna aus Indien: beeindruckend!

Christina Absolut. Echt, die ganze IDO war eine wirklich tolle Veranstaltung. Und Berlin ist halt einfach Berlin. Der Standort der Jugendherberge war auch wirklich praktisch, um abends nochmals etwas trinken zu gehen oder um in die Stadt zu fahren! Erinnerst du dich an den Abend, als wir die Film- und Lichtprojektion zur Geschichte des Reichstags im Regierungsviertel besuchten? Schau mal, da hab ich ein schönes Foto gemacht:



Naomi Sehr cool! Ja, das war interessant und überhaupt ein netter Abend in Berlin Mitte!

Christina Obwohl die Anreise holprig verlaufen ist: Weißt du noch, wie ich am Bahnhof jemanden fragte, wie wir am besten zur S-Bahn-Station Hackescher Markt kommen, und er auf Englisch antwortete?

Naomi Scheint noch nie österreichisches Deutsch gehört zu haben! Mich hatten auch mindestens fünf Leute gefragt, ob ich aus der Schweiz sei! Aber das darf man ja durchaus hören :-) ...

Christina Wenigstens haben uns die Kolleginnen und Kollegen in der Jury meistens verstanden ;-)

Naomi Ja, im besten Sinne: Die Chemie in der Gruppe hat wirklich gestimmt! Ich empfand die Zusammenarbeit als wirklich kollegial, konstruktiv und bereichernd – und natürlich sehr lustig.

Christina Stimmt, na vielleicht bist du ja wieder dabei beim nächsten Mal? 2018 wird die IDO ja dann in Freiburg stattfinden ...

Naomi Aber nicht im schweizerischen, sondern im Breisgau!

Christina Eigentlich schade; eine Deutscholympiade in der Schweiz oder in Österreich, das wär doch auch mal was ;-). Du, ich sollte dann mal wieder los! Wann schreiben wir denn jetzt unseren Bericht über die IDO, und wie, und worüber genau?

Naomi Vielleicht könnten wir interessierte Leser/innen des IDV-Magazins ganz einfach auf die Website der IDO verweisen, auf der sie alles nachlesen und sich Fotos anschauen können – und nicht zu vergessen, das gelungene Kurz-Video: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/ver/ido.html>

Christina Ja, das mit dem Link ist gut! Zwei vollgepackte Wochen IDO in Berlin mit 125 Jugendlichen aus 64 Ländern lassen sich auch gar nicht so leicht auf zwei Seiten zusammenfassen! 📄

Teilnahmebericht IDO aus dem Blickwinkel eines Jurymitglieds aus Marokko

MOHAMMED SATOUR | MAROKKO

Vom 17.07.-30.07.2016 habe ich als Jurymitglied den IDV bei der internationalen Deutscholympiade 2016 in Berlin vertreten.

Meine Teilnahme als Juror an der vom Goethe-Institut und IDV unter dem Motto „Dabei sein“ ausgerichteten internationalen Deutscholympiade 2016 in Berlin war eine Erfahrung besonderer Art, weil ich die zwei Wochen mit allem Drumherum wirklich genossen habe. Darum möchte ich in diesem kurzen Bericht meine Eindrücke und Überlegungen dazu äußern.

Die IDO 2016 empfand ich als eine riesige und spektakuläre Veranstaltung, die alle DaF-Interessierten, Deutschlernenden und -Lehrenden sowie lokale und internationale Medien mit großem Interesse verfolgt haben, was den Stellenwert des Deutschen als eine der lebendigsten und attraktivsten Sprachen dieser Welt widerspiegelt.

Mich haben die Kreativität und die Ideenvielfalt der jungen Deutscholympionik/inn/en aus aller Welt beeindruckt, die trotz aller Unterschiede dank dem starken Einsatz und den Bemühungen der Organisator/inn/en und Betreuer/innen so gut aufeinander zugegangen sind, dass alle Unterschiede bald verschmolzen sind. Schon zu Beginn der IDO wurden sie alle als Sieger gefeiert und an die tragenden Grundprinzipien des olympischen Geistes erinnert, Respekt, Disziplin und Fairness sowie konstruktive Kooperation.

Auch das internationale Jurorenteam, dem ich angehört habe, hat maßgeblich zum Erfolg der IDO beigetragen. Ich habe mit sechs anderen Juror/inn/en aus verschiedenen Nationen zusammengearbeitet und das war das beste Team, das ich je erlebt habe. Es war meine erste Erfahrung als Juror in einem internationalen Team, aber die Gegenwart erfahrener Kolleg/inn/en, die bereits mehrmals dabei waren, hat uns alle wirklich in entscheidenden Fragen weitergeholfen. Das Jurorenteam hat sich immer darum bemüht, gewissenhaft und konsequent zu sein,

ohne den Eindruck zu erwecken, allzu streng zu sein.

Das Anliegen der IDO 2016 war unter anderem die Förderung des Ansehens von Deutsch weltweit und die Motivation, weiterhin Deutsch zu lernen. Dabei sein, war für die Olympionik/inn/en eine optimale Gelegenheit, ihr Deutschlandbild und ihre Motivation für das Deutschlernen in Verbindung mit ihrer eigenen Kultur hautnah zu erleben.

Die Vorrunden zur Internationalen Olympiade in Berlin waren die Nationalen Olympiaden. Diese wurden von Oktober 2015 bis April 2016 von den Goethe-Instituten und den Deutschlehrerverbänden in **64 Ländern** veranstaltet. Aus Afrika waren bei der IDO 2016 folgende Länder vertreten: Ägypten, Benin, die Elfenbeinküste, Ghana, Kamerun, Senegal, Südafrika, und Togo. Marokko war dieses Mal leider aufgrund unvorhergesehener organisatorischer Probleme nicht dabei.

Die afrikanischen IDO-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer haben gemeinsam mit den Teilnehmenden der anderen Länder und Regionen dem Publikum am internationalen Länderabend eine viel umjubelte Show geboten, in der sie mit afrikanischen Trachten, Musik und Tänzen alle Anwesenden auf ein „kulturelles Safari“ mitgenommen haben.



Die Abschlussfeier der IDO 2016 hat am 29.07. im Auswärtigen Amt stattgefunden. Neben den Gewinnern auf den Niveaustufen A2, B1 und B2 ging ein wichtiger Preis nach Afrika: Den Fairnesspreis erhielt Amadou Diop Diagne aus dem Senegal, 18 Jahre alt. Amadou hat sich besonders durch faires Verhalten, Engagement für solidarisches Miteinander und konstruktive Problemlösungen ausgezeichnet. Der Preis wurde von Frau Dr. Alina Dorota Jarzabek, Vizepräsidentin des Internatio-

nenal Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands, verliehen.

Zum Schluss möchte ich mich bei dem Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) und dem Goethe-Institut herzlich dafür bedanken, dass sie mir eine aktive Teil- und Anteilnahme an der IDO 2016 ermöglicht haben. Ich hoffe, ich konnte mit meiner Mitwirkung als Juror ihren Erwartungen gerecht werden. 