



FREMSPRACHENUNTERRICHT UND ZIELGRUPPENORIENTIERTHEIT IN POSTKOLONIALER ÄRA AM BEISPIEL EINIGER AUSGEWÄHLTER LEHRWERKE FÜR DEN DAF-UNTERRICHT IN AFRIKANISCHEN LÄNDERN SÜDLICH DER SAHARA

[Étapes de traitement de l'article]

Date de soumission : 24-06-2025 / Date de retour d'instruction : 01-07-2025 / Date de publication : 15-07-2025

Augustin KENNÉ

Université de Douala, Cameroun

kenne.augustin@yahoo.fr

Zusammenfassung : Die Spuren der europäischen Kolonisation in Afrika haben sich in postkolonialer Ära in verschiedenen Bereichen bemerken lassen. Was den DaF-Unterricht anbelangt, haben sich diese Spuren beispielsweise in einigen Lehrwerken widerspiegelt. Lehrwerke für diesen Unterricht kennzeichneten sich noch durch Themen, Bilder und Konzepte o. Ä, die auf der Seite afrikanischer Länder eher abwertend waren und bei den Lernenden einen schlechten Eindruck über ihre Herkunft und Persönlichkeit erweckten, indem sie Europa sozusagen als „Paradies“ und Afrika als „Hölle“ ansehen könnten. Kritiken an diesen Lehrwerken haben zur Entwicklung neuer Lehrwerke geführt, die die Perspektive der afrikanischen Deutschlernenden berücksichtigen. Wie diese Perspektive in diesen „neuen“ Lehrwerken dargestellt werden, zeigt der vorliegende Beitrag z.T. unter Berücksichtigung einiger Untersuchungen afrikanischer Deutschlehrer/innen und Germanisten/innen. Zudem plädiert der vorliegende Beitrag für die Entwicklung von Lehrwerken, die auch den Schwerpunkt auf die Förderung von Schlüsselkompetenzen legen, die es den Lernenden heutzutage und in der Zukunft ermöglichen können, sich aktiv für die Entwicklung ihres Lebensraums, ihres Wohlergehens und dessen ihrer Mitmenschen einzusetzen.

Stichwörter: Zielgruppenorientiertheit, DaF-Unterricht, afrikanische Länder südlich der Sahara, Lehrwerke, postkolonialer Ära

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND TARGET GROUP ORIENTATION IN THE POST-COLONIAL ERA BASED ON SELECTED TEACHING MATERIALS FOR GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE (DAF) IN AFRICAN COUNTRIES SOUTH OF THE SAHARA

Abstract : The traces of European colonisation in Africa can be seen in various areas in the post-colonial era. As far as GFL is concerned, these traces have been reflected in some textbooks, for example. Textbooks for GFL were still characterised by themes, images and concepts etc. that were rather derogatory on the part of African countries and gave learners a bad impression of their origins and personality, in that they could see Europe as a 'paradise' and Africa as 'hell', so to speak. Criticisms of these textbooks have led to the development of new textbooks that take into account the perspective of African learners of German. This article shows how this perspective is presented in these 'new' textbooks, partly taking into account some studies by African German teachers and Germanists. In addition, the article argues in favour of the development of textbooks that also focus on the promotion of key competencies that can enable learners today and in the future to actively contribute to the development of their living environment, their well-being and that of their fellow human beings.

Keywords: target group-orientation, GFL teaching, sub-Saharan Africa, textbooks, post-colonial era

Einleitung

Während der deutschen Kolonialzeit in afrikanischen Ländern südlich der Sahara (von 1884 bis 1916) galt Deutsch in vielen dieser Länder als (einzige) Unterrichtssprache (vgl. Mendo Ze 1999:48). Diese Länder wurden unter die französische (und englische) Vormundschaft gebracht, nachdem Deutschland den Ersten Weltkrieg verloren hatte. Mithin ist die deutsche Sprache in afrikanischen Ländern von französischen Entwicklungshelfern mit Zielen eingeführt worden, dass „einerseits ihre Kinder sie lernen konnten und andererseits das französische Schulsystem beachtet wurde“ (Bationo 2019:22). Nach der Unterzeichnung des deutsch-französischen Freundschaftsvertrags am 22. Januar 1963 setzte sich die Bundesrepublik Deutschland für die Förderung der deutschen Sprachen in ehemaligen französischen Kolonien und Mandatsgebieten in Afrika ein (vgl. Djomo 2004:35). Kasprzyk, ein damaliger Afrikareferent des Deutschen Akademischen Austauschdienstes DAAD, auch dazu:

Im Rahmen der durch den deutsch-französischen Vertrag von 1963 vorgesehenen Konsultationsgespräche hatte die französische Regierung angeregt, die Bundesrepublik möge die Ausbildung einheimischer Deutschlehrer im frankophonen Westafrika in eigener Regie durchführen; sie zog 1967 die französischen Deutschlehrer aus den ehemaligen westafrikanischen Kolonien ab (Kasprzyk 1989:11).

Die ersten Ansätze der Afrikanisierung des Deutschunterrichts begannen mit dem Abzug der französischen Deutschlehrer (vgl. Gouaffo 2008:2). Die Zielsetzungen des Deutschunterrichts (und der Germanistik) in afrikanischen Ländern generell und im subsaharischen Afrika im Besonderen sind also seit der Einsetzung des französischen Schulsystems in Afrika diskutiert (vgl. hierzu auch Bationo 2019:19).

Bis 1974 sind französische Deutschlehrwerke in Benin, Burkina Faso, Kamerun, Elfenbeinküsten, Gabun, Mali, zentralafrikanische Republik, Senegal und Togo verwendet worden. Die Zielsetzungen des Deutschunterrichts in diesen Ländern wurden demzufolge „je nach den Interessen der französischen Entwicklungshelfer bzw. nach der Bildungspolitik in Frankreich betrachtet. Die soziokulturellen sowie die wirtschaftlich-politischen Bedürfnisse von [diesen Ländern] für die Fremdsprache Deutsch wurden also ganz [...] übersehen“ (ebd.). Winter da Silva weist darauf hin:

Deutsch als Fremdsprache in einem von Europa weit entfernten [...] [Kontinent wie Afrika] zu unterrichten, bedeutet, dass die Lernenden oft eine limitierte Vorstellung der Zielsprachenländer haben und dazu neigen, die Länder, in denen Deutsch gesprochen wird, zu idealisieren. Die Lehrwerke vermitteln dabei laut Bolognini (1991) vorwiegend ein positives Bild und behandeln die Themen tendenziell oberflächlich. Das bedeutet, dass Lernende wie bei einer Ansichtskarte eher die schönen Ausschnitte und Highlights der Zielsprachenländer präsentiert bekommen, während negative Beispiele weniger gezeigt werden. Laut Winter da Silva (2015) werden kritische Themen wie Obdachlosigkeit oder Migration eher anhand von Erfolgsgeschichten aufgegriffen und eine kritische Auseinandersetzung findet kaum statt. (Winter da Silva 2019: 603)

In ähnlicher Weise meint Gesa, dass gleichfalls man – mit einem Blick in gängige Lehrwerke, Curricula und Unterrichtsmaterialien – argumentieren könne, dass der afrikanische Kontinent, afrikanische Studierende und die afrikanische Lebenswirklichkeit in ihren vielfältigen Ausprägungen in deutschsprachigen



Lehrwerken sowie in Unterrichtspraktiken und Lektüren erst zaghaft und eher marginal vorkomme, und dass dem althergebrachten Modell von “Wir und die anderen“ sowie dem Teilfach ‚Landeskunde‘ im althergebrachten Sinne trotz einiger Modernisierungsbestrebungen immer noch viel Aufmerksamkeit eingeräumt wird (Gesa 2025:35).

Erst Mitte der 70-er Jahre begann der Prozess der Anpassung an subsaharische Realitäten mit der Entwicklung von subsaharischen Lehrwerken, nämlich *Yao lernt Deutsch*, das nach 15 Jahren (von 1975 bis 1990) durch das Lehrwerk *IHR und WIR* ersetzt worden ist. Dieses Lehrwerk ist wiederum durch das (aktuelle) Lehrwerk *IHR und WIR plus* ersetzt worden. Gesa (2025:35) zufolge wären Lernkontexte nicht frei von (neo)kolonialen Machtgefügen, obwohl wir uns historisch in einer postkolonialen Ära befinden. Deshalb stimme ich Riedner zu, dass „(e)in postkolonialer DaF-Unterricht [...] demgegenüber nach Möglichkeiten suchen (muss), die Position von Lernenden als Subjekte ihres Lernprozesses systematisch zu stärken.“ (Riedner 2020:48)

Ziel des Aufsatzes ist es, zur besseren Berücksichtigung der Zielgruppenorientiertheit in DaF-Lehrwerken im Besonderen und im DaF-Unterricht im subsaharischen Afrika generell in postkolonialer Ära beizutragen. Der Aufsatz beantwortet daher Fragen, wie die jeweiligen gesellschaftspolitischen Situationen der subsaharisch-afrikanischen DaF-Lernenden in für den DaF-Unterricht in postkolonialer Ära eingesetzten Lehrwerken *Yao lernt Deutsch*, *IHR und WIR* sowie *IHR und WIR plus* berücksichtigt werden und welche Schwerpunkte heutzutage bei der Entwicklung von Lehrwerken für den DaF-Unterricht in subsaharischem Afrika berücksichtigt werden sollten. Alle diese Fragen beantwortet der vorliegende Beitrag unter Berücksichtigung der verschiedenen Art und Weisen, wie in den ausgewählten Lehrwerken die Perspektive der subsaharisch-afrikanischen DaF-Lernenden beachtet wird. Im Schwerpunkt werden also inhaltliche und landeskundliche Aspekte in der Analyse in Betracht gezogen. Der Beitrag gliedert sich in 6 Kapitel. Kapitel 1 befasst sich mit der Abgrenzung der Begriffe Lehrwerk und Lehrbuch voneinander sowie von den Funktionen eines Lehrwerks in postkolonialer Ära im Fremdsprachenunterricht. Im Kapitel 2 werden einige Untersuchungen zu Lehrwerken für den DaF-Unterricht im (subsaharischen) Afrika dargestellt. Kapitel 3 geht auf die theoretische und methodische Grundlage der Untersuchung ein. Eine zusammenfassende Darstellung der untersuchten Lehrwerke findet im Kapitel 4 statt. Kapitel 5 setzt sich mit der Zielgruppenorientiertheit in den ausgewählten Lehrwerken auseinander. Fazit und Ausblick (Kapitel 6) runden die Untersuchung ab.

1. Zu den Begriffen *Lehrwerk* und *Lehrbuch* sowie den Funktionen eines Lehrwerks in postkolonialer Ära im DaF-Unterricht

Methodisch-didaktische Forschungen zu Lehr- und Lernmaterialien bzw. zu Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht messen Lehrwerkforschung und -kritik¹ einen besonderen Wert bei. Was ist ein Lehrwerk? Sind die Begriffe *Lehrwerk*

¹ Lehrwerkforschung und -kritik sind nicht gleichzusetzen. Während erstere deskriptiv verfährt; d.h. sich auf die Analyse der Grundlagen, Faktoren bzw. des Bedingungsgefüges bei dem Einsatz eines Lehrwerks konzentriert, bedient sich die Lehrwerkkritik der präskriptiven Verfahrensweise: ihre Aufgabe besteht in der Entwicklung eines validen Rasters von Beurteilungskriterien, mit deren Hilfe Lehrwerke beurteilt werden und in der Formulierung

und *Lehrbuch* synonyme Begriffe? Was kennzeichnet ein regionales Lehrwerk? Welche wesentlichen Funktionen hat ein (regionales) Lehrwerk für DaF-Unterricht in postkolonialer Ära? In nachfolgenden Unterkapiteln werden diese Fragen beantwortet.

1.1. Zu den Begriffen *Lehrwerk* und *Lehrbuch*

In der Forschungsliteratur der letzten 20 Jahre werden verschiedene Begriffe zur Bezeichnung vom Fremdsprachenlehrwerk benutzt, nämlich: Lehr- und Lernmaterial, Lehr- und Lernmedien, Lehrbuch, Lehrwerk, Arbeitsbuch, Arbeitsheft, Schülerbuch, Übungsbuch, Kursbuch. Würffel meint, dass für alle diese Begriffe Lehr- und Lernmedien als Oberbegriff benutzt werden soll (Würffel 2021:282). Die Begriffe „Lehrwerk“ und „Lehrbuch“ werden in der Fachliteratur voneinander abgegrenzt, obwohl die beiden Begriffe häufig gleichgesetzt werden. Krumm/Ohms-Duszenko definieren das Lehrwerk als Materialien, „die systematisch aufeinander bezogen sind und einen Medienverbund bilden“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029; vgl. hierzu auch Koenig 2019:177). Genauer: Ein Lehrwerk umfasst Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, Grammatisches Beiheft, Zusatzlesetexte, auditive Medien (z. B. Tonband bzw. Kassette), visuelle Medien (z. B. Wandbilder, Bildkarten, Diaserien, Filme, Videobänder, CD-ROM, CDs etc.), Lehrerhandbuch (vgl. Neuner 2003:399). In Abgrenzung zum Lehrwerk definiert Neuner das Lehrbuch als „ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular, etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind“ (Neuner 2007:399). Die Konzeption bzw. Entwicklung und Veränderung von Lehrwerken beruhen auf Lehrplänen. Da Lehrwerke und Lehrpläne das Ergebnis der gesellschaftlich-politischen, pädagogischen und fachlichen Diskussion der entsprechenden Periode darstellen, werden sie als „Kinder ihrer Zeit“ angesehen (Neuner 1994: 14). Die Orientierung des DaF-Unterrichts an den Lernbedingungen, Bildungszielen und -inhalten, Methoden, Lernerfahrungen und den Lernerwartungen der jeweiligen Region hat zur Entwicklung von regionalen Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache geführt. Regionale Lehrwerke sind, Breitung/ Lattaro zufolge, „solche, die auf der Basis überregionaler, im deutschsprachigen Raum entwickelter Lehrwerke den speziellen Bedürfnissen und den besonderen Lerntraditionen eines Landes, einer Region angepasst wurden und nunmehr Rechnung tragen“ (Breitung/ Lattaro 2001: 1043). In diesem Zusammenhang meint Abdalla (2011:15), dass regionale Lehrwerke adressatenspezifisch und partnerschaftlich erarbeitet werden sollen. In den achtziger Jahren haben Gerighausen / Seel (1982) diese Auffassung schon betont, und zwar:

Ausgangsposition wie auch globale Zielvorstellung für regionale Lehrwerke ist es, Bildungsziele und -inhalte, Methoden und Lehr-/Lernformen nicht mehr zu exportieren und anderen Völkern aufzudrängen, sondern auch im Sprachunterricht auf die spezifischen

von Empfehlungen zum Einsatz von Lehrwerken (vgl. Neuner 2007:400). Bei der Lehrwerkkritik wird also „nach der Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Lerngruppe (gefragt), die bestimmte Zielsetzungen verfolgt“ (Neuner 1994:17).



Bedürfnisse und Erfahrungen in der Region Bezug zu nehmen“
(Gerighausen/ Seel 1982: 23).

Die in dieser Aussage erwähnten Faktoren werden von Götze besser erläutert. Als entscheidende Bedingungen, die der Entwicklung regionaler Lehrwerke zugrunde liegen müssen, nennt er:

- Global, adressatenunspezifisch konzipierte Lehrwerke berücksichtigen die regionalen länderbezogenen Unterrichtsbedingungen, Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden nicht.
- Universalistische Lehrwerke ziehen weder die Bedürfnisse, Wünsche und Interessen der Lerner noch die Lerntraditionen im Einsatzland in Erwägung.
- Die didaktischen Konzepte und Lehrwerke, die für Lerner im deutschen Sprachraum entwickelt wurden, eignen sich nicht für viele Regionen der Welt, weil sie westliche Traditionen, Wertvorstellungen darbieten.
- Die kontrastive Perspektive d.h. Transfer und Interferenzen von Ziel- und Ausgangssprache im morphologischen, syntaktischen und semantischen Bereich und die kulturellen Unterschiede werden bei universalistischen Lehrwerken nicht im Auge behalten. Deshalb muss ein regionales Lehrwerk den aus dem Kontrast von Ausgangs- und Zielsprache entstandenen Problemen Rechnung tragen und für den Spracherwerbsprozess nutzbar machen. Wo immer es möglich ist, soll der Lehrer diesen Prozess mit Sprachvergleichen begleiten, also durch Bewusstmachung fördern.
- Die Frage, ob Lehrkräfte aufgrund ihrer unterschiedlichen Lerntraditionen mit globalen, durch heterogene didaktische Erfahrungen geprägten Lehrwerken arbeiten können, wird nicht berücksichtigt.
- Soziokulturelle Bedingungen des Unterrichts (Normen, ethische Werte, religiöse Traditionen, politisches System, Stellung des Individuums und der Familie, gesellschaftliche Zielvorstellungen, europäische Einflüsse);
- Erfahrungen, Lernmotivationen, Herkunft und Bildungsstand der Lerner (soziale Herkunft, Ausbildung in der Muttersprache, Transportprobleme (Schulweg), Motivation der Lerner, Deutsch zu lernen);
- Methodik und Didaktik des mutter- und fremdsprachlichen Unterrichts im Einsatzland (welche Methode dominiert, Testformen und Bewertungsmaßstäbe, geschlossene oder offene Curricula, Ausbildungsstand der Lehrer);
- Sprachvergleich zwischen Ausgangs- und Zielsprache (auf der phonologischen, morpho-syntaktischen und semantisch-pragmatischen Ebene);
- Lehr- und Lernziele des Deutschunterrichts in der Region (welche Lernziele stehen im Mittelpunkt, welche sind nebensächlich);
- Stoffauswahl und Stoffaufbereitung (Themen, Textsorten, Übungstypologien);
- Funktion und Inhalt der Landeskunde (eventuell Korrektur des in der Region falsch vorherrschenden Deutschlandbildes);
- Art und Funktion technischer Unterrichtsmittel (unter dem Aspekt der Lerntraditionen und der technischen Bedingungen im Einsatzland) (Götze 1982:6f).

Daraus ergibt sich, dass sich Zielgruppenorientiertheit in Lehrwerken für den DaF-Unterricht auf die Anpassung der Methoden, Inhalte u. Ä an die spezifischen

Bedürfnisse sowie Interessen und Vorkenntnisse der lernenden Personen bezieht. Diese Lehrwerke sollen so gestaltet werden, dass die kulturellen Hintergründe, die Ziele, Altersgruppen, Lernstile der Lernenden berücksichtigt werden. Gauthe zufolge sollte ein regionales Lehrwerk immer einen Bezug zum Zielsprachenland haben und am besten in dessen geografischen Räumlichkeiten entwickelt werden (Gauthe 2018:31). Die Berücksichtigung des traditionellen Kontexts bei der Lehrwerkentwicklung macht die Lernenden mit den Inhalten vertraut und fördert bei ihnen einen kritischen Umgang mit den Inhalten. Dies erweitert sogar im Falle eines regionalen Lehrwerks ihr Einfühlungsvermögen und entwickelt ihre sozialen Fähigkeiten (vgl. hierzu auch Ebd.: 24).

1.2. Funktionen eines (regionalen) Lehrwerks für den DaF-Unterricht in postkolonialer Ära

Die Funktionen eines Lehrwerks für den DaF-Unterricht in postkolonialer Ära können (in Bezug auf die von der schulischen Institution) in der gegenwärtigen Forschung unter Berücksichtigung der Vorzeichen „global“, „postkolonial“, „regional“ bestimmt werden (vgl. hierzu auch Koerrenz 2020:8): Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht werden (in der Regel) für einen konkreten nationalen bzw. regionalen Kontext entwickelt. Gleichzeitig sind sie - wie das Lehren und Lernen in der Schule und im Alltag heute - unausweichlich von einem Horizont bestimmt, der als global gekennzeichnet werden muss (vgl. ebd.:7). Mit den Konzepten von „global“ „postkolonial“ und „regional“ wird auf Herausforderungen und die (postkoloniale) Auseinandersetzung mit bestimmten Themen hingewiesen. Koerrenz dazu:

Für Lehrer*innen wie für Schüler*innen stellt sich die Herausforderung, diese [...] Bezugsgrößen im eigenen Denken und Handeln zusammenzubringen. Die Spannung zwischen Regionalem und Globalem wird dadurch [...] [gekennzeichnet], dass postkoloniale Einsprüche die Frage aufwerfen, auf welche Art und Weise unsere, über Lernen aufgebaute, Vorstellung von regionaler und globaler Normalität durch machtdurchsetzte Annahmen und Strukturen geprägt wird. Die (postkoloniale) Auseinandersetzung mit Marginalisierung, Stigmatisierung, Ausgrenzung und/oder Ausbeutung von Menschen und die Frage, was die damit verbundenen Einsichten mit uns zu tun haben, stehen dabei auf der *einen* Seite. Die Wahrnehmung dieser Einsichten von der grundlegenden Verschiedenheit des In-der-Welt-Seins trifft dabei auf der *anderen* Seite auf einen systematischen Zusammenhang globaler Herausforderungen, in dem nach einer gemeinsamen, „inkluisiven“ Zukunft für alle (angefangen im Programm „Education for all“ bis hin zu Praktiken nachhaltigen Handelns von Konsumsteuerung bis Klimawandel) gefragt wird. Globales und Postkoloniales erscheinen gerade vor dem Hintergrund, Kindern und Jugendlichen eine reflektiert-realistische Vorstellung von „Welt“ zu vermitteln [...] (Koerrenz 2020:7)

Die erwähnten Vorzeichen machen deutlich klar, dass Lehrwerke für DaF-Unterricht nicht nur im realen Alltagsgeschäft des schulischen Fremdsprachenunterrichts die Funktion eines Lehr- und Lernschrittmacher übernehmen; d.h. im übergeordneten Sinne den gesamten Unterrichtsprozess steuern und beeinflussen (Bausch 1999:17)



und „wie kein anderer Faktor das [bestimmt], was im Fremdsprachenunterricht geschieht“ (Neuner 1994:8), sondern vor allem auch dazu beitragen, dass die Lernenden die Welt und sich selbst wahrnehmen. In diesem Zusammenhang postuliert Koerrenz auch, dass „[e]s zum universalen Wesen des Menschen (gehört), dass Menschen über ihre Weltwahrnehmung nachdenken können“ (Koerrenz 2020:34). Eine der Voraussetzung, dass sich die Lernenden durch Lehrwerke selbst wahrnehmen ist auch die Berücksichtigung der Adressanten-Spezifität bzw., dass diese Lehrwerke zielgruppenorientiert sind. Gauthe (2018: 24f.) meint, dass ein regionales Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache in postkolonialer Ära zwei Funktionen hat, nämlich eine ethisch-kulturelle und eine gesellschaftspolitische Funktion. Über die erste Funktion schreibt er:

Hierbei handelt es sich um die Grundlage jeder traditionellen afrikanischen Gesellschaft. In der ethisch-kulturellen Dimension eines Volkes spiegeln sich alle Elemente, die sein Fundament ausmachen [...]. Die im Lehrwerk enthaltenen Themen bzw. Texte sollten authentische Sachverhalte, Situationen widerspiegeln, den Lernenden sowohl Einblicke in die fremde Kultur gewähren als auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit der eigenen Lebensweise zu erkennen geben. Das Lehrwerk ermöglicht es somit, Distanz zu der eigenen Kultur aufzubauen, um Neues zu entdecken, darüber zu reflektieren und schließlich die Nutzbarkeit für die eigene Gesellschaft zu erwägen.“ (Gauthe 2018:24 und 26).

Die gesellschaftspolitische Funktion bestimmt Gauthe unter Berücksichtigung der Begriffe Ethik² und Kultur³. Er schreibt:

Da Kultur und Ethik sowohl die Gestaltung als auch die Organisation der Gesellschaft prägen und beide vom Lehrwerk vermittelt werden, kommt ihm ebenso eine gesellschaftspolitische Funktion zu. Wie oben erwähnt, drücken die Inhalte eines Lehrwerkes ein diachronisches sowie synchronisches Porträt eines Landes aus und sollen zu Reflexionen über die eigene soziale Situation anregen (ebd.:27).

Er betrachtet auch das Lehrwerk als einzige Quelle, anhand derer sich die Lernenden meistens über ihre eigene Gesellschaft informieren können. „Dies geschieht durch Vergleiche und Denkanstöße, die vom Lehrwerk ausgehen und eine Teilnahme am Entwicklungsprozess der eigenen Gesellschaft ermöglichen (ebd.:28).

² In Anlehnung an Bidima kann der Begriff *Ethik* im weitesten Sinne als das Wünschenswerte sowie die Grundlagen menschlichen Handelns in einer Gesellschaft“ verstanden werden (Bidima 2004:157). Gauthe zufolge stellt die Ethik in vielen afrikanischen Kulturen die Natur und das Lebewesen in die Mitte der gesellschaftlichen Beziehungen, das am meistens davon Gebrauch macht: den Menschen. Diese Liebe zur Natur und Umwelt (Tiere und Pflanzen) und der Glaube, dass sie von unsichtbaren Kräften belebt würden, führte dazu, dass einige Naturelemente (Bäume, Steine etc.) sowie Tiere bis heute vergöttert werden (Gauthe 2018:25).

³ Das Wort Kultur (vom lateinischen Wort *cultura*= Pflege, Bearbeitung) hat zahlreiche Definitionen. Im Allgemeinen bzw. im weitesten Sinne bezeichnet dieser Begriff Brauch, Kunst, Normen, Wissen, Moral u.Ä. also die Gesamtheit des menschlichen geistigen und geistlichen Vermögens, das den Habitus bzw. die Lebensweise der einzelnen Gesellschaftsmitglieder steuert. Im afrikanischen Kontext wird von afrikanischen Kulturen gesprochen, weil der Begriff „afrikanische Kulturen“ alle Formen von nebeneinander existierenden Einzelkulturen umfasst, welche sich bezüglich der Sprachen, kulturellen Organisationen und religiösen Vorstellungen unterschieden (vgl. auch Gauthe 2018:25).

2. Einige Untersuchungen zu Lehrwerken für den DaF-Unterricht im subsaharischen Afrika

In diesem Kapitel geht es um den Stand der Forschung zur Analyse einiger Lehrwerke, die für den DaF-Unterricht in subsaharischem Afrika eingesetzt werden bzw. worden sind.

In seinem Beitrag „ De la décolonisation au training à la vie interculturelle: quelques remarques sur les manuels d’allemand dans le cycle secondaire au Cameroun de 1960 à nos jours“ (2004) setzt sich Djomo mit den Lehrwerken auseinander, die nach der Unabhängigkeit Kameruns (1960) für den DaF-Unterricht in diesem Land im Besonderen und in afrikanischen Ländern südlich der Sahara im Allgemeinen eingesetzt wurden. Im Mittelpunkt seines Beitrags steht die Untersuchung der versteckten und geoffenbarten Zielsetzungen des DaF-Unterrichts in Kamerun, die durch die Lehrwerke (nämlich *La Collection Deutschland*, *La Collection L’Allemand facile*, *Yao lernt Deutsch*, *IHR und WIR*) für diesen Unterricht widergespiegelt werden. Aus seiner Untersuchung geht hervor, dass im Gegensatz zu *La Collection Deutschland*, *La Collection L’Allemand facile*, *Yao lernt Deutsch*, in denen Afrika negativ abgebildet wird, *IHR und WIR* zum Training des interkulturellen Lebens beiträgt. Er plädiert letztendlich dafür, dass

On devrait éviter de conforter l’apprenant africain de l’allemand comme langue étrangère dans certains préjugés sur l’Europe en lui proposant en lieu et place des images et textes coloniaux des extraits des textes narratifs de certains classiques africains traduits en allemand à côté de ceux d’auteurs allemands qui voient d’un œil plutôt critique la modernité et la société européenne. De la sorte, l’enseignement de l’allemand, en suscitant chez lui la confiance en soi et la foi en ses propres valeurs culturelles, peut contribuer au réenracinement effectif de l’apprenant africain ⁴(Djomo 2004 : 44).

Ngatcha (1991:195) hat sich auch mit einer kritischen Analyse des Lehrwerks *Yao lernt Deutsch* befasst. Seine vorgenommenen Studien zu Wirkungen dieses Lehrwerks hat gezeigt, dass sich viele befragte Deutschlernende dem Lehrwerk gegenüber fremd und diskriminiert fühlen (ebd.: 15). Anders gesagt fehlt der Bezug zur Realität der Lernenden. Dies führt zu Verständnisschwierigkeiten, sei es auf sozialer, kultureller oder sprachlicher Ebene (Gauthé 2018: 41). Ngatcha postuliert, dass der Deutschunterricht zum Aufbau einer humaneren Gesellschaft beitragen solle. Chababy (2009) hat im Rahmen seiner Dissertation zur Landeskunde und Grammatik im Lehrwerk *IHR und WIR* Lehrende und Lernende in Bezug auf den Einsatz von diesem Lehrwerk im DaF-Unterricht befragt. Seine Ergebnisse zeigen, dass die Befragten unterschiedlicher Meinungen bezüglich der Nutzung des Lehrwerks waren: Für die einen sei das Lehrwerk nicht so schlecht und es könne damit trotz einiger Mängel – im Bereich der Landeskunde und bezüglich des Trainierens der Fertigkeiten – gut gearbeitet werden. Andere – vor allem Lehrende – sprechen von einem

⁴ „Man sollte es vermeiden, den afrikanischen Lerner von Deutsch als Fremdsprache in bestimmten Vorurteilen über Europa zu bestärken, indem man ihm statt kolonialer Bilder und Texte Auszüge aus den ins Deutsche übersetzten Erzähltexten einiger afrikanischer Klassiker neben denen deutscher Autoren anbietet, die die Moderne und die europäische Gesellschaft eher kritisch sehen. Auf diese Weise kann der Deutschunterricht, indem er bei den Lernenden Selbstvertrauen und den Glauben an die eigenen kulturellen Werte weckt, zu einer effektiven Neuerwurzlung des afrikanischen Lernenden beitragen“ (Djomo 2004:44).



„unadaptierbare[n] für die Zielgruppe und für Kommunikation ungeeignete[n] Lehrmaterial“ oder von einem „gute[n] Lehrbuch, aber nicht für die Vorbereitung der Sprechfertigkeit“ (ebd.: 28 ff., vgl. hierzu Gauthé 2018:41f.). Bationo (2007) untersuchte den Stellenwert und die Funktion literarischer Texte in dem Regionallehrwerk *IHR und WIR*. In einer empirischen Untersuchung stellt er heraus, welche Rolle literarische Texte im Deutschunterricht spielen.

Seine Ergebnisse fasst er wie folgt zusammen:

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

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, wie wünschenswert bzw. unabdingbar die Lehrwerkforschung ist.

Im Falle von regionalen Lehrwerken ist besonders die Frage nach deren Rezeption notwendig, zumal die betroffenen Länder hinsichtlich der Kultur, der Politik sowie des gesellschaftlichen Lebens unterschiedliche Herangehensweisen haben. In seinem Beitrag „Das frankophone schwarz-afrikanische Regionallehrwerk *IHR und WIR III. Kritische Anmerkungen zur Darstellung landeskundlichen Wissens(1996)“* interessiert sich Gouaffo für positive und negative Kritiken des Inhalts des Lehrwerks *IHR und WIR III*. Einige positive Kritiken werden von Gouaffo wie folgt aufgezählt: „Im Vergleich zum ehemaligen Lehrwerk Yao lernt Deutsch von Manfred Schroeder und Rolf-Dieter Beissner berücksichtigt *IHR und WIR III* das Interesse seiner Adressaten, das Deutschlandbild ist korrigiert, neue fremdsprachendidaktische Erkenntnisse sind angewandt, die übersichtliche Gliederung der Lektionen gibt auch die Möglichkeit zum Selbstlernen, die Grammatik ist induktiv eingeführt und kontrastiv dargestellt „ usw. (Gouaffo 1996:473). Als negative Kritiken schreibt Gouaffo z.B.: „Auf der einen Seite steht Deutschlandbild: eine Welt der Zivilisierten, wo in einer Klasse „fast nie mehr als 25 Schüler“ zu finden sind; eine Welt, wo volle Freiheit existiert[...]. Auf der anderen Seite steht – kontrastiv dazu – afrikanische arme Welt: arme Schüler in überfüllten Klassen, deren Situation veränderungsbedürftig ist[...]“ (Ebd.: 474). Er plädiert für eine adressatenspezifische Landeskunde in einer asymmetrischen Situation, deren angemessenes Motto „Identitätsstiftung statt Verwestlichung“ wäre (Ebd.: 476). Im Rahmen seiner Untersuchung zum Lehrwerk *IHR und WIR plus 1 und 2* kritisiert Kenné (2019) die geringe Berücksichtigung der Prinzipien des kognitiven Lernens und der Ökonomisierung des Lernprozesses sowie den pauschalen Beitrag dieses Lehrwerks zur wirkungsvollen Entfaltung der Sprachbewusstheit (Kenné 2019:162). Seiner Meinung nach sollten kamerunische DaF-Lehrwerke bzw. Lehrwerke für den DaF-Unterricht in afrikanischen Ländern südlich der Sahara den DaF-Lernenden als Mehrsprachigen dabei helfen, sich ihrer mehrsprachigen Ressourcen bewusst zu werden, und ihnen zeigen wie

ihre Mehrsprachigkeit für das weitere Fremdsprachenlernen positiv genutzt werden kann (vgl. hierzu auch Haukås 2017:109).

Zwar haben sich die dargestellten Untersuchungen Aspekten inhaltlicher und landeskundlicher Natur in Lehrwerken für den DaF-Unterricht in Afrikanischen Ländern südlich der Sahara gewidmet. Aber viele von ihnen haben sich vor allem kritisch mit den Lehrwerken auseinandergesetzt. Einige Aspekte (z.B. Paratexte), die auch zur Einsicht ins Adressatenspezifische bei den untersuchten Lehrwerken beitragen können, wurden nicht thematisiert. Zudem hat keine dieser Untersuchungen sich mit dem Inhalt sowie den paratextuellen Elementen von *IHR und WIR plus* auseinandergesetzt.

3. Theoretischer und methodischer Rahmen

Viele Kriterienkatalogen zur Analyse von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache wurden entwickelt. Dazu zählen beispielsweise *Mannheimer Gutachten* (1977), das *Gutachten des Sprachverbandes/das Mainzer Gutachten* (1980), das *Hamburger Gutachten* (1982) und der *Stockholmer Kriterienkatalog* (1985). Im Unterschied zu den anderen Gutachten misst der Stockholmer Kriterienkatalog der Perspektive der Lernenden einen besonderen Wert bei. Dazu schreibt auch Abdalla:

Diese Perspektive der Schüler bietet nicht nur die Möglichkeit zum eigenständigen Lernen, sondern kümmert sich auch darum, inwieweit Lernziele und Fortschritt für den einzelnen Lerner erkennbar sind. Gerade diese Punkte sind bedeutend im eigenständigen Umgang mit Lehrmaterialien, da sie zum einen feedbackgebend bezüglich der eigenen Lernleistungen sind und zum anderen die Motivation zum Weiterlernen bestimmen. (Abdalla 2011:39).

Diese Perspektive der Lernenden wird durch inhaltliche und landeskundliche Schwerpunkte betont, weil darauf geachtet wurde,

wie viele verschiedene Nationalitäten in einem Lehrwerk vorkommen. Ebenso hat man gesellschaftliche Vergleiche, politische und wirtschaftliche Verhältnisse genauer betrachtet sowie Informationen geprüft, die Auskunft über Geographie und Soziologie geben. Ein weitere[r] [Aspekt][...] best[eht] in der Darstellung des eigenen Heimatlandes. In diesem Zusammenhang [stehen] Fragen im Mittelpunkt, wie beispielsweise: Konnten in Lehrwerken Vergleiche zwischen Deutschland und anderen Ländern auf kultureller, literarischer und geschichtlicher Ebene präsentiert werden? Zeigen Lehrwerke typische kulturelle Eigenheiten auf und g[i]b es anschauliche „Dialoge der Kulturen“, die altersgerecht, sachlich richtig, aber auch abwechslungsreich und kulturkontrastiv präsentiert w[e]rden? (Abdalla (2011:39) in Anlehnung an Krumm (1994: 101f.)).

Wie bereits erwähnt stehen diese inhaltlichen bzw. landeskundlichen Aspekte im Mittelpunkt unserer Analyse. Diese Aspekte sollen in den ausgewählten Lehrwerken mit Hilfe der thematischen Diskursanalyse untersucht werden. Ein genaueres Verständnis der thematischen Diskursanalyse setzt die Bestimmung des Begriffs *Diskurs* voraus. Dieser Begriff wird hier im Sinne von Angermüller verstanden. Mit *Diskurs* bezeichnet er „einen durch Äußerung produzierten sozialen Sinn- und Kommunikationszusammenhang“ (Angermüller 2014:75). Die Untersuchungsgegenstände des vorliegenden Beitrags gehören zum Bereich des



geschriebenen Diskurses. Typisch für diesen Diskurs „sind u. a. eine grafische Darstellung, eine komplizierte Syntax sowie das Fehlen von Interjektionen“ (Gauthe 2018:45 in Anlehnung an Reisigl 2014:164 ff.). Methoden der thematischen Diskursanalyse umfassen Diskursformanalyse, Diskursanalyse der Dokumente und Bildanalyse. Bei der Diskursformanalyse „soll die Untersuchung von Texten und Bildern deren Arrangement bzw. Layout auf einer Seite berücksichtigen, um möglich alle Bedeutungen und Interpretationen zu erfassen“ (Gauthe 2018:46). Die Diskursanalyse der Dokumente besteht aus zwei Dimensionen, und zwar intradiskursive und interdiskursive Dimension (vgl. Höhne et al. 2005:28). Gauthe dazu:

Die intradiskursive Analyse umfasst Schritte wie die *Delinealisierung*, d. h. die Auflösung des Zusammenhangs zwischen Texten, Bildern und Grafiken, um sie zunächst einzeln, dann miteinander thematisch zu untersuchen und zu vergleichen. Dieser Schritt ermöglicht eine genauere Analyse von *Monosemierungsprozessen*, die von der Text-Bild-Grafik-Komposition bewirkt werden. [...]. Bezüglich der interdiskursiven Analyse basiert das herauszufindende Wissen auf implizierten Zusammenhängen, die erst während der Rezeption der Dokumente zustande kommen. Aus diesem Grund haben sie einen präsupponierenden⁵ Charakter und werden mittels der Kohärenzanalyse ermittelt. (Gauthe 2018:46f.)

Beispielsweise ergibt die intradiskursive Analyse von dem Titel des Lehrwerks *IHR und WIR* „Die Deutschen und die Afrikaner“ bzw. „Ihr Deutsche und Wir Afrikaner“ (vgl. hierzu ebd.). Was die Bildanalyse anbelangt, unterscheiden Höhne et al. (2005: 41) verbale und visuelle Konzepte. Diese Konzepte werden auf fünf unterschiedlichen Ebenen verteilt: ikonische (der Denotationscharakter eines Bildes), ikonografische (historischer herkömmlicher Wert), tropologische (Hyperbel, Metapher, Metonymie, Antonomasie), topische (Mehrdeutigkeit) und enthymematische (visuelle Argumentation) Ebene. Da in der vorliegenden Untersuchung ein besonderer Wert auf die Interpretation der Bilder und Farben auf den Buchdeckeln von *IHR und WIR* plus gelegt wird, messe ich der ikonographischen Ebene einen besonderen Wert bei. Es geht bei der ikonographischen Berücksichtigung der Buchdeckel darum zu untersuchen, welche Botschaften durch die Bilder und Farben vermittelt werden.

4. Zu den ausgewählten Lehrwerken

In diesem Kapitel möchte ich die in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigten Lehrwerke kurz darstellen.

Das Lehrwerk *Yao lernt Deutsch* (auch *Yao-Kurs* als Abkürzung im Lehrerhandbuch Band1) erschien 1974 und wurde für den DaF-Unterricht im subsaharischen Afrika von 1975 bis 1990 verwendet. Ihre Hauptfigur ist *Yao*. Es ist ein vierbändiges Lehrwerk, und zwar: *Yao lernt Deutsch I*: 4eme-Klasse (für Lernende im 1. Jahr des Deutschlernens; *Yao lernt Deutsch II*: 3eme-Klasse (für Lernende im 2. Jahr des

⁵ Altmayer definiert Präsuppositionen als Bedingungen „[...] mit denen der Text einem potenziellen Rezipienten das verfügen über bestimmte außersprachliche Wissensbestände unterstellt und die ein potenzieller Rezipient auch anhand seines außersprachlichen Wissens rekonstruieren können muss, um den Text entweder überhaupt als sinnvolle (kohärente) kommunikative Handlung verstehen oder doch zumindest zusätzliche Sinndimensionen des Textes erschließen und zu den im Text enthaltenen Geltungsansprüchen kommunikativ angemessen Stellung nehmen zu können.“ (Altmayer 2004:198)

Deutschlernens); *Yao lernt Deutsch III*: 2nde-; 1ere- und 1le-Klasse (für Lernende ab dem 3. Jahr des Deutschlernens bis zur Abiturklasse); *Yao lernt Deutsch Grands Commençants*: für Spätanfänger. Laut Beissner/Schröder, Autoren von diesem Lehrwerk, bestand die Rolle der Deutschlehrenden darin, Anleitungen zu geben und klare Aufgaben zu stellen (vgl. Beissner/Schroeder 1984:1). Als Ziele hat das gesamte Lehrwerk *Yao lernt Deutsch*:

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

Leider traf das Lehrwerk auf scharfe Kritiken bei Deutschlehrenden und den Autoren selbst nach persönlichen Erfahrungen in der Unterrichtspraxis. Diese Kritiken haben Beissner/Schroeder folgendermaßen formuliert:

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

Die Kritiken gegen *Yao lernt Deutsch* führten zur Entwicklung des Lehrwerks *IHR und WIR*

unter der Aufsicht von Prof. Dr. Albert Raasch, Universität des Saarlands, in Zusammenarbeit mit dem Bundesverwaltungsamt, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sowie des Goethe-Instituts München. Das Lehrwerk *IHR und WIR* wurde in den Ländern Benin, Burkina-Faso, Côte-d'Ivoire, Gabun, Kamerun, Madagaskar, Mali, Senegal, Togo und der Zentralafrikanischen Republik von 1991 bis 2008 verwendet. Wie *Yao lernt Deutsch* ist *IHR und WIR* auch ein vierbändiges Lehrwerk für den DaF-Unterricht in der Sekundarschule: Band1: 4ème-Klasse; Band2: 3eme-Klasse; Band3: 2nde-Klasse; Band4: 1ere- und 1le-Klasse. Als relevantes Ziel dieses Lehrwerk gilt das interkulturelle Training der Deutschlernenden. Hartenburg hat die Zielsetzungen dieses Lehrwerks wie folgt bestimmt:

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

- Créer et entretenir la motivation chez l'élève à travers un cours vivant et efficace ;
- Favoriser la communication et contribuer à la formation intellectuelle et culturelle de l'élève africain⁶. (Hartenburg 1993:2)

⁶ „In den frankophonen Ländern Afrikas südlich der Sahara wird Deutsch, wenn es auf dem Lehrplan steht, als schwierige Sprache ohne großen praktischen Nutzen für das tägliche Leben wahrgenommen. Angesichts der besonderen Situation dieses Schulfachs zielt 'IHR UND WIR' darauf ab,:



Nicht nur deutsche Autoren, sondern überwiegend afrikanische Autoren bzw. Deutschlehrende haben an der Entwicklung dieses Lehrwerks teilgenommen. Diallo meint, dass sich das regionale Lehrwerk *IHR und WIR* durch eine dezidierte Schülerorientierung und einen interkulturellen Ansatz auszeichnet (Diallo 2010: 1787). Eine Überblickdarstellung der einzelnen Einheiten in diesem Lehrwerk sieht wie folgt aus:

TEILE	BEZEICHNUNGEN	INHALTE
TEIL A	TEXTE	- Ausgangstexte - Fokus auf den Alltag
TEIL B	STRUKTUREN	- Strukturen - Grammatik
TEIL C	PHONETIK	- Ausspracheübungen, Gesprächsübungen - Lieder
TEIL D	ERWEITERUNGEN	- Texte, Zeitungsartikel - Autonomes Lernen, inhaltliche Erweiterung
TEIL E	INFORMATIONEN	- Landeskunde - Deutschsprachige Länder
TEIL F	WÖRTERLISTE	- Liste der neuen Wörter mit Übersetzung in französischer Sprache

Zur Einführung in Themen in *IHR und WIR* gibt bestimmte Bilder als Illustrationen. Die Texte und Situationen in diesem Lehrwerk bilden sich um den Afrikaner Adama Konaté und den Deutschen Markus Neumann, der seinen Eltern nach Afrika gefolgt ist. Das Lehrwerk wurde Ende 2008 Anfang 2009 durch *IHR und WIR plus* ersetzt. Der Zusatz „plus“ bei diesem Lehrwerk, das den gleichen Namen wie sein Vorgänger hat, weist auf eine Bereicherung in der Überarbeitung von *IHR und WIR* hin. Ndao et. al. zufolge möchte das Lehrwerk *IHR und WIR plus* die Neugier sowie die kritische Fähigkeit der Deutschlernenden (neben der interkulturellen Bildung und der Entwicklung der Fertigkeiten) fördern (Ndao et. al. 2009:1). Im Rahmen eines Inspektoren-Seminars am Goethe-Institut Yaoundé zum Thema „Was ist neu an *IHR und WIR plus*“ wird die Konzeption des Lehrwerks wie folgt dargestellt:

Ziel ist es, den Jugendlichen eine authentische jugendnahe Sprache zu vermitteln. Sie sollen lernen, einfache Texte zu verstehen und alltägliche Kommunikationssituationen in der Schule, in der Familie, mit Freunden usw. zu bewältigen. Die Schüler werden angeleitet, mehr Verantwortungen für ihr Lernen zu übernehmen, indem sie sich z.B. neue Strukturen selbst erarbeiten (mit der Unterstützung der Lehrkraft) und praktische Lerntipps anwenden.

Insgesamt wurde versucht, die Lernziele für Schüler transparenter zu machen und ihnen so auch allmählich Möglichkeiten zur Selbsteinschätzung zu vermitteln (vgl. Rubrik „Qu'est-ce que j'ai appris dans cette unité?“ im Arbeitsheft).

-
- Durch einen lebendigen und effektiven Unterricht Motivation bei den Schülern zu schaffen und aufrechtzuerhalten;
 - Die Kommunikation zu fördern und zur intellektuellen und kulturellen Bildung des afrikanischen Schülers beizutragen.“ (Hartenburg 1993:2)

Aus diesen Überlegungen heraus befindet sich z.B. auch der Lösungsschlüssel für die Aufgaben im Arbeitsheft hinten im Buch, so dass die Schüler sich eigenverantwortlich selbst korrigieren können. Auch Vorschläge zur Projektarbeit wurden im Sinne des autonomen und handlungsorientierten Lernens aufgenommen. (Inspektoren-Seminar am Goethe-Institut Yaoundé 2008:1).

Aus dieser Darstellung ergibt sich, dass *IHR und WIR plus* in der Tat dieselben Zielsetzungen wie sein Vorgänger verfolgt, stellt jedoch eine Erweiterung in der Methode und Didaktik dar.

5. Zur Zielgruppenorientiertheit in den ausgewählten Lehrwerken

Im Vergleich zum Lehrwerk „La Collection Deutschland et L'Allemand facile“⁷, das als allererstes Lehrwerk für den DaF-Unterricht in Afrika südlich der Sahara gilt, wird die Zielgruppenorientiertheit in *Yao lernt Deutsch* von vielen afrikanischen Deutschlehrern und Germanisten betont. Für Djomo unterscheidet sich dieses Lehrbuch von seinem Vorgänger vor allem durch seine Bereitschaft zur „Afrikanisierung“, d.h. zur Anpassung des Lehrbuchs an den afrikanischen Kontext, um dem jungen Afrikaner beizubringen, seine eigenen alltäglichen Realitäten zu erkennen und zu „verbalisieren“. Diese Option der Afrikanisierung zeigt sich bereits im Titel: Yao lernt Deutsch. Es ist Yao, ein afrikanischer Schüler, und nicht irgendein no name, wie „L'allemand facile“ es vermuten lässt (Djomo 2004:35). Mbassi hat in demselben Zusammenhang auch feststellen lassen:

S'agissant de la civilisation enseignée par YAO II et surtout YAO I, [...] les sujets sont en grande partie tirés du milieu africain et d'un contexte plus ou moins correspondant allemand si bien qu'ils peuvent favoriser l'échange d'information, donc l'enrichissement personnel de l'élève qui apprend la langue étrangère⁸ (Mbassi 1987:22).

Yao lernt Deutsch sollte – im Vergleich zu „La Collection Deutschland et L'Allemand facile“, den französischen Lehrwerken für den DaF-unterricht – die afrikanische einheimische Perspektive berücksichtigen sowie die Ära der universalistischen Lehrwerke beenden (vgl. hierzu auch Gauthé 2018:18).

Dass die Lehrwerke *IHR und WIR* und *IHR und WIR plus* im Grunde genommen dieselben Zielsetzung verfolgen, zeigt sich auch bei den in den beiden Lehrwerken behandelten gesellschaftspolitischen Themen, nämlich: *Bildung, Jugend, Umwelt, Gesundheit, Landwirtschaft, Familie, Auswanderung, Integration, gesellschaftliches Engagement, Arbeit, Rassismus/Diskriminierung, Konsum, Gleichstellung*. In den beiden Lehrwerken dominiert das Thema „Jugend“ dann folgen *Bildung* und *Gesundheit* und danach *Integration* und *Umwelt*. Die zehn Länder, in denen diese Lehrwerke

⁷ Djomo bezeichnet dieses Lehrwerk als „Le manuel scolaire au service de la délocalisation de l'élève africain“ („Das Lehrwerk im Dienste der Delokalisierung des afrikanischen Schülers“ (Djomo 2004:30)).

⁸ „Was die von YAO II und vor allem YAO I gelehrt Zivilisation betrifft, [...] so sind die Themen größtenteils aus dem afrikanischen Umfeld und einem mehr oder weniger entsprechenden deutschen Kontext entnommen, so dass sie den Informationsaustausch und damit die persönliche Bereicherung des Schülers, der die Fremdsprache lernt, fördern können“ (Mbassi 1987:22).



verwendet werden messen den Themen *Bildung, Landwirtschaft, Gesundheit und Umwelt* einem besonderen Wert bei. (vgl. hierzu auch Gauthe 2018:59).

Djomo lässt nach seiner Untersuchung zum Lehrwerk *IHR und WIR* Aspekte der Zielgruppenorientiertheit feststellen, welche zusammenfassend wie folgt ausgedrückt werden können: Band 1 und Band 2 enthalten eine Einheit, die ausschließlich für ein afrikanisches Land bestimmt ist. Das heißt, die in Kamerun verwendete Version des Lehrbuchs unterscheidet sich von den anderen dadurch, dass die betreffende Einheit die kamerunischen Gegebenheiten darstellt. Es handelt sich dabei um die Einheit 5 in Band 1 und die Einheit 1 in Band 2. In Band 3 gibt es keine länderspezifischen Einheiten mehr, dafür werden Themen angesprochen, die Jugendliche in allen Ländern, sowohl in Afrika als auch in Deutschland/Europa, interessieren könnten, wie die Titel der Einheiten zeigen: arbeiten, lernen, wohnen, jung sein, sich engagieren, gestalten, informieren (Djomo 2004:41). Der kontrastive Ansatz (der sich bereits im Titel des Lehrbuchs widerspiegelt: *IHR und WIR*= Vous et Nous) und teilweise der kulturkontrastive Ansatz (vgl. Band 4), der die verschiedenen Interessenschwerpunkte der Texte aus den beiden Kulturen nebeneinander stellt, ermöglichen es dem Lernenden, die beiden Situationen selbst zu vergleichen. Der Schwerpunkt wurde stärker auf die Afrikanisierungsoption gelegt, die bereits seit Yao angewandt wird, und es wurden zahlreiche Kommunikationssituationen simuliert (Ebd.:41f). In ähnlicher Weise hat Nyankam postuliert: „Die Autoren wollen den afrikanischen Deutschlernenden dazu bewegen, sich seiner Kultur bewusst zu werden und gleichzeitig sich Kenntnisse über einige Aspekte der deutschen Kultur anzueignen“ (Nyankam 1993:3).

Sarr zufolge „bietet [das Lehrwerk *IHR und WIR plus*] einen besseren Einblick in die kulturelle Vielfalt der globalisierten Welt und bereitet Deutschlernende darauf vor, sich mit den globalen gesellschaftlichen Veränderungen zu befassen, kulturelle Unterschiede zu akzeptieren und toleranter gegenüber Fremden zu sein“ (Sarr 2023:197). Die Ergebnisse einer von Gauthe in Benin vorgenommenen Studie zeigen, dass mehr als die Hälfte der befragten Deutschlernenden der Meinung waren, dass Texte und Bilder zu gesellschaftspolitischen Themen im Lehrwerk *IHR und WIR plus* authentische Situationen widerspiegeln würden und die Lernenden mit den Bildern vertraut wären. Von den 74 befragten Deutschlernenden wären die Themen „Bildung“ (37,8 %) und „Good Governance“ (29,7 %) für die Befragten von großem Interesse. Danach kommen die Themen „Umwelt“ (24,3 %), „Sexualität“ und „Sport“ mit jeweils 21,6 % der Fälle. 16,2 % der Befragten hätten wirtschaftliche Themen in dem Lehrwerk *IHR und WIR plus* 1 gern gesehen. Das Thema „Familie“ sei für 13,5 % der Befragten von Bedeutung. Die Themen „Wirtschaft“ (16,2 %), „Gesundheit“ (10,8 %), „Gesellschaftliches Engagement“ (8,1 %), „Gleichstellung“ (5,4 %) und „Sexismus“ (5,4 %) wurden auch erwähnt (Gauthe 2018:103). Die Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass neben diesen Themen die befragten Lernenden sich weitere Themen wünschen würden wie Musik, Tanz, Reise, Tiere, Leben, Tod, Geschichte, Essen, Trinken, Tourismus, Kultur, afrikanische Traditionen, Leben in Deutschland (Stadt und Land), Weisheit, Höflichkeit, Grammatik und Religion (Ebd.:100).

Die Zielgruppenorientiertheit lässt sich bei dem Lehrwerk *IHR und WIR plus* durch Bilder bzw. Paratexte ermitteln. Der Begriff *Paratext* kommt vom griechischen Wort *para*, d.h. *neben*. Dieser Begriff verweist auf die Gesamtheit der schriftlichen und

ikonografischen Elemente, welche zusammen mit dem Basistext auftreten. Der Paratext liefert zusätzliche Informationen, die die Lektüre steuern können und in die Interpretation des Textes einfließen (Sarr 2023:199). Der französische Erzähltheoretiker Genette unterscheidet zwei Paratextformen, nämlich auktorialen Paratext und dem editorialen Paratext (Genette 1987:4). Der auktoriale Paratext umfasst alles, was in der Verantwortung der Buchautor/innen selbst ist, unter anderem den Titel und Überschriften des Buches, Name(n) der Autor/innen, das Vorwort, die Widmungen, das Inhaltsverzeichnis, das Epigraff usw. Der editoriale Paratext besteht aus jenen Elementen, die in der Verantwortung der Herausgeber/innen oder der Ausgabe liegen, insbesondere die Umschläge bzw. die erste und vierte Umschlagseite eines Lehrwerks und der Schutzumschlag. Die Neugier der Lernenden auf Themen des globalen Denkens wird auf den ersten Blick durch den Umschlag von *IHR und WIR plus* geweckt. Saar dazu:

Diese paratextuellen Elemente werden sozusagen benutzt, um die Adressat*innen bzw. die Schüler*innen in der Realschule sowie auf dem Gymnasium im frankophonen Afrika über die Wichtigkeit des interkulturellen Dialogs (Textbuch1), die Notwendigkeit des Zusammenlebens in der Fremdenakzeptanz (Textbuch 2) und die Realität der kulturellen Vielfalt in den globalisierten Gesellschaften sowie das Bedürfnis der Weltoffenheit (Textbuch 3) zu informieren. (Sarr 2023: 199f).

Auf der Vorderseite des Lehrwerks *IHR und WIR plus* Textbuch 1 gibt es ein Bild, auf dem ein deutscher und schwarzafrikanischer Lernender in einer afrikanischen Schule zu finden sind. Auf der Rückseite gibt es zwei bildliche Illustrationen. Die Familie Konaté und Neumann stehen nebeneinander. Die Lernenden können davon ausgehend erkennen, dass das Lehrwerk *IHR und WIR plus* 1 in einem afrikanischen Raum spielt und dass sich die deutsche und afrikanische Familie in diesem Raum treffen und miteinander austauschen (vgl. Anoumatakky et al. 2008:1). Die blaue Farbe der Einbände weist auf das Universum hin, weil sie mit dem Himmel und dem Meer assoziiert wird, die Neugier der Lernenden auf die weltweiten Tendenzen weckt, und sie gleichzeitig dazu bringt, Assoziationen zu globalen Themen leichter zu entwickeln. Genauer: Sie weckt eine Vielzahl an mit dem Themenaspekt der interkulturellen Kommunikation verbundenen Assoziationen (Sarr 2023:201). Zu diesem Paratext schreibt Sarr darüber hinaus:

Dieser Paratext spiegelt insgesamt die Beziehungen deutschsprachiger Kulturen zu Afrika wider und lässt die Schüler*innen den Kulturdialog selbst verstehen. Dieses Verständnis wird zudem durch Textsorten erleichtert, in denen der interkulturelle Umgang mit Figuren erzählt wird. Es handelt sich im Lehrwerk konkret um einen Deutschen, Markus Neumann, und dessen Familie, die in Afrika angekommen ist, um den Kontinent zu entdecken. Diese Gelegenheit wird im Deutschunterricht genutzt, um den Deutschlernenden die kulturelle Diversität in Westafrika entdecken zu lassen (Sarr 2023:201).

Auf der Rückseite von *IHR und WIR plus* Textbuch2 zeigen die bildlichen Illustrationen den schwarzafrikanischen Schüler Adama Konaté und Familie Rodeck in Deutschland. Adama bereitet seine Reise nach Deutschland vor, weil er von Familie



Rodeck eingeladen wird, um seine Schulferien bei ihr zu verbringen. Die Bilder auf der Vorder- und Rückseite verdeutlichen, dass das Zusammenleben und die Akzeptanz von Fremden und Kulturunterschieden im Mittelpunkt dieses Bandes stehen. Dadurch könnten die Afrikanischen Deutschlernenden nachempfinden, dass sie nach Deutschland reisen oder andere fremde Horizonte entdecken können, ohne von dem Zielland abgelehnt zu werden. Das Bild auf der Rückseite symbolisiert also die Annäherung (Ebd.:202f).

Die Bilder auf den Deckblättern (Rück- und Vorderseite) von *IHR und WIR plus* Textbuch³ zeigen Jugendliche verschiedener Herkunft. Zu ihnen gehören Studierende. Die Hautfarben dieser Jugendlichen zeigen, dass die einen vermutlich aus Afrika und die anderen aus Europa sind. Sie diskutieren miteinander und lassen kein Gefühl von Rassismus aufkommen. Die grüne Farbe der Deckblätter symbolisiert z.B. die Jugend, die Natur und die beruhigende Atmosphäre. Insgesamt werfen diese paratextuellen Elemente einen Blick auf die Lebensmode von heutigen Jugendlichen nicht nur in deutschsprachigen Ländern, sondern auch auf der ganzen Welt und zeigen die Plurikulturalität der Jugendlichen und entspricht der Weltoffenheitsthematik, die im Textbuch 3 erarbeitet wird (Ebd.:204)

6. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Aufsatz hat sich der Darstellung der Zielgruppenorientiertheit in einigen Lehrwerken für den subsaharisch-afrikanischen DaF-Unterricht in postkolonialer Ära gewidmet. Zwar behandeln die ausgewählten Lehrwerke (vor allem *Ihr und Wir* und *Ihr und Wir plus*) nicht weitere Themen, die afrikanische Lernende mehr interessieren könnten⁹, aber die Ergebnisse zeigen, dass diese Lehrwerke die Perspektive der afrikanischen Deutschlernenden berücksichtigt haben, indem sie gesellschaftspolitische Themen behandeln (Bildung, Jugend, Umwelt, Gesundheit, Landwirtschaft, Familie, Auswanderung, Integration, gesellschaftliches Engagement, Arbeit, Rassismus/Diskriminierung, Konsum, Gleichstellung u.a.), die authentische Situationen in afrikanischem Kontext widerspiegeln. Der kontrastive Ansatz, der bereits im Titel des Lehrbuchs (*Ihr und Wir*) anzuerkennen ist, verdeutlicht einen Appell an die Lernenden, selbst die Situationen zu vergleichen. Es gibt auch Einheiten, deren angesprochene Themen (arbeiten, lernen, wohnen, jung sein, sich engagieren, gestalten, informieren) Jugendliche in allen Ländern, sowohl in Afrika als auch in Deutschland/Europa, interessieren könnten. Paratextuelle Elemente (die Farben und die Bilder auf den Deckblättern von *Ihr und Wir plus*) gelten als Zeichen der interkulturellen Kommunikation (Band1), Akzeptanz, Toleranz (Band2), Weltoffenheit (Band3). Es ist von großer Bedeutung, dass in postkolonialer Ära Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht so konzipiert werden, dass die Lernenden durch die Arbeit mit ihnen u.a. Kompetenzen erreichen können, „die über eine vergleichsweise breite Spanne von Situationen und Aufgabenstellungen hinweg einsetzbar sind“ (Klieme 2004:11) und „die für die persönliche und soziale Entwicklung eines jeden Menschen in modernen Gesellschaften wesentlich sind“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006:44). Dazu

⁹ Nämlich: Musik, Tanz, Reise, Tiere, Leben, Tod, Geschichte, Essen, Trinken, Tourismus, Kultur, afrikanische Traditionen, Leben in Deutschland (Stadt und Land), Weisheit, Höflichkeit, Grammatik und Religion (Gauthier 2018:100).

zählen beispielsweise Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kompromissbereitschaft, Eigeninitiative, Belastungsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Kritikfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Kreativität, Flexibilität, Leistungsbereitschaft, Fähigkeit zur Selbstreflexion, Management-Kompetenzen usw.

Literaturverzeichnis

- Abdalla, Heba (2011): Prinzipien bei der Entwicklung von Lehrwerken für das Fach Deutsch als zweite Fremdsprache an der ägyptischen Oberschule unter Berücksichtigung der Schreibkompetenz. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie in der Fakultät für Philologie Ruhr-Universität Bochum. Unveröffentlichte Dissertation.
- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium Verlag.
- Angermüller, Johannes (2014): Diskurs. In: Wrana, Daniel; Ziem, Alexander; Reisigl, Martin; Nonhoff, Martin; Angermüller, Johannes (Hrsg.): Diskurs Netz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, 75-78.
- Anoumatacky, Moussa, Kpogli, Essi, Ndao, Malik, Nyankam, Jean, Ngatcha, Alexis, Ouédraogo, Dieudonné & Schümann, Anja (2008). IHR und WIR plus 1. Hueber Verlag.
- Anoumatacky, Moussa, Kpogli, Essi, Ndao, Malik, Nyankam, Jean, Ngatcha, Alexis, Ouédraogo, Dieudonné & Schümann, Anja (2009). IHR und WIR plus 2. Hueber Verlag
- Anoumatacky, Moussa, Kpogli, Essi, Ndao, Malik, Nyankam, Jean, Ngatcha, Alexis, Ouédraogo, Dieudonné & Schümann, Anja. (2011). IHR und WIR plus 3. Hueber Verlag.
- Bationo, Jean Claude (2007): Literaturvermittlung im Deutschunterricht in Burkina Faso. Teil 1. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Bidima, Jean-Godefroy (2004): Ethik. In: Mabe, Jacob (Hrsg.): Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 157-159.
- Breitung, Horst; Lattaro, Elisabeth (2001): Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd.2. Berlin: Walter de Gruyter, 1041-1053.
- Djomo, Esaïe (2004): De la décolonisation au Training à la vie interculturelle : quelques remarques sur les manuels d'allemand dans le cycle secondaire au Cameroun de 1960 à nos jours. In : Gouaffo, Albert ; Traoré, Salifou (Hrsg.) : Perspectives de la Germanistique Africaine : Bilan et défis. Perspektiven afrikanischer Germanistik : Bilanz und Herausforderungen. Dschang : Dchang University Press. 29-46.
- Genette, Gerard (1997): Seuils. Editions du Seuil.
- Gerighausen, Josef; Seel, Peter (1982): Regionale Lehrwerke. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache. München: Goethe-Institut, 23-35.



- Goethe-Institut (2008): Was ist neu an IHR und WIR plus? Inspektoren-Seminar. Yaoundé.
- Götze, Lutz (1982): Regionale lernerorientierte Spracharbeit im Ausland – Regionale Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache – Thesen. Zielsprache Deutsch 4, 5-7.
- Götze, Lutz (1994): Grundsätze für die Erstellung regionaler Lehrwerke. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt. Berlin. 2
- Gouaffo, Albert (1996): Das frankophone schwarz-afrikanische Regionallehrwerk Ihr und Wir III. Kritische Anmerkungen zur Darstellung landeskundlichen Wissens. In: Info DaF: Information Deutsch als Fremdsprache, hg. Vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache 23, Nr.4, 472-477.
- Gauthe, Dudu Charbel (2018): Erstellung und Gestaltung von DaF-Lehrwerken für das frankophone Afrika südlich der Sahara am Beispiel Benin. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Bielefeld.
- Kasprzyk, Peter (1989): Das Förderungsprogramm des DAAD für afrikanische Deutschlehrer aus dem frankophonen Afrika. In: Kasprzyk, Peter/Ndong, Norbert (édi.) Afrikanische Germanistik. Eine Dokumentation. Bonn (Dokumentation und Materialien 16), 11-18.
- Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Pädagogik 6, 10-13.
- Koenig, M. (2019) „Lehrwerkarbeit“. In: Hallet, W., Königs, F. G. Hg. Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Klett/Kallmeyer, 177-182.
- Koerrenz, Ralf (2020): Global – Postkolonial. Annäherungen an ein unbeschreibliches Themenfeld. In: Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Globales lernen, Postkoloniales lehren. Perspektiven der Schule im Horizont der Gegenwart. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 7-13.
- Koerrenz, Ralf (2020): Bildung als ethisches Modell. Vorsätze zu Theorien globaler und postkolonialer Bildung. In: Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Globales lernen, Postkoloniales lehren. Perspektiven der Schule im Horizont der Gegenwart. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 14-43.
- Krumm, Hans-Jürgen; Ohms-Duszenko, Maren (2001): Lehrbuchproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd.2. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1029-1041.
- Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. 1. Auflage. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Mbassi, Joseph (1987): L'évolution de l'enseignement de l'allemand au Cameroun depuis l'indépendance. In : Mbassi, Joseph (ed.) : L'enseignement de l'allemand en Afrique noire depuis les indépendances. Actes du Colloque international tenu à L'ENS de Yaoundé, 13-26.
- Mendo Ze, Gervais (1999): Contextes du français au Cameroun. In : Mendo Zé, Gervais (Hrsg.): Le français, langue africaine. Enjeux et atouts pour la francophonie. Paris: Publisud, 45-64.

- Ndao, Malick; Ouédraogo, Dieudonné; Schümann, Anja (2009): *Ihr und Wir plus*. Manuel du professeur 2. München: Goethe Institut.
- Neuner, Gerhard (2007): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5., gegenüber der 4. unveränd. Aufl., Tübingen; Basel: Francke, 399-402.
- Neuner, Gerhard (2003): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearb. Aufl., Tübingen; Basel: Francke Verlag, 399-402
- Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt
- Ngatcha, Alexis (1994) : *Deutschunterricht, Identität und Integration nationaler Aspekte*. In: Hirschfeld, Ursula (éd.): *Deutsch als Fremdsprache in einer sich wandelnden Welt*: 2. -7. August 1993; *Tagungsbericht zur 10. Internationalen Deutschlehrertagung*, München., 67-81.
- Nyankam, Jean (1993): *Wie interkulturell ist das Lehrwerk *Ihr und Wir*?* In: *Cahiers du département d'allemand* 6, 4-9.
- Riedner, Renate (2020): *Postkoloniale Perspektiven auf den DaF-Unterricht. Überlegungen am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Hochschulkontext*. In: *Acta Germanica* Bd./Vol. 48, 2020, 41-42.
- Sarr, Mouhamed (2023): *Globalisierung, Vielfalt und Weltoffenheit: Eine Analyse des Lehrwerks IHR und WIR plus*. In: Thomas Fritz; Brigitte Sorger; Hannes Schweiger; Sandra Reitbrecht (Hrsg.): *Sprachenpolitik und Teilhabe*. Band 5. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 197-208.
- Schroeder, Manfred; Beissner, Rolf (1983): *Yao lernt Deutsch I*. Abidjan u.a.: Nouvelles Editions Africaines.
- Schroeder, Manfred; Beissner, Rolf (1984): *Yao lernt Deutsch II*. Abidjan u.a.: Nouvelles Editions Africaines.
- Schroeder, Manfred; Beissner, Rolf (1985): *Yao lernt Deutsch III*. Dakar u.a.: Nouvelles Editions Africaines.
- Singer, Gesa (2025): *Kompetenzen im Fach Deutsch in einem dekolonialen Kontext*. In: Ngatcha, Alexis; Kenné, Augustin; Mbah, Jean Bernard (Hrsg.): *DaF-Unterricht, Germanistikstudium und Kompetenzorientierung in Afrika*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 33-45.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2006): *Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards*. Glossar. München: Eigenverlag.
- Winter da Silva, Christian (2019): *Förderung des kritischen Denkens und des Fremdverstehens im DaF-Unterricht am Beispiel von Texten aus deutschen Straßenzeitungen*. *Info DaF* 2019; 46 (5): 602-617.
- Würffel, Nicola (2021): *Lern- und Lehrmedien*. In: D. Rösler et.al. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte-Themen-Methoden*. JB Metzler, 282-300.