

DEUTSCHUNTERRICHT UND GERMANISTIKSTUDIUM IN BENIN SEIT 2000

Von Comlan Athanase DEGBEVI

Email : degbecomase@yahoo.fr

Résumé

Cet article présente les succès et les échecs de l'enseignement de l'allemand au Bénin depuis 2000 à ce jour. Il fait remarquer que les élèves actuels apprenant l'allemand au Cours Secondaire reçoivent nombreux de bonnes notes en allemand au BEPC et au Baccalauréat. Il déplore cependant la baisse notoire de leur niveau et propose des solutions pour y remédier. Il met en relief le nombre croissant d'année en année des étudiants du Département d'Études Germaniques, dépeint leurs difficultés et plaide pour une amélioration de leurs conditions d'étude.

Mots-clés: *cours d'allemand, Nouveaux Programmes, Germanistique, le système LMD*

Einführung

Im Vorwort des Buches *Fremdsprachen in Unterricht und Studium* stellt Reisener (1974) fest:

Die ständig zunehmenden internationalen Kontakte, vor allem auf den verschiedensten Gebieten europäischer Zusammenarbeit, stellen nicht nur erhöhte, sondern auch veränderte Anforderungen an die Fähigkeit breiter Bevölkerungskreise zu fremdsprachlicher Kommunikation.

Dazu sei hinzugefügt, dass nicht nur Europäern solche Anforderungen gestellt werden können, sondern auch Afrikanern bzw. Beninern, deren Muttersprachen auf internationaler Ebene die Rolle des armen Vettors spielen und bei denen allerdings die Fremdsprachen im Vordergrund stehen. Man könnte sogar meinen, dass eine Fremdsprache lernen, am Beispiel des Deutschen, in Entwicklungsländern wie Benin als eine Voraussetzung für kulturelle, ökonomische und soziale Entwicklungsprozesse gelten kann. Denn die beninischen Schüler bzw. Studenten, die Deutsch lernen bzw. studieren, bekommen gute Voraussetzungen, um nicht nur die deutsche Sprache zu beherrschen, sondern auch dadurch die deutsche Lebensart und Kultur zu gewinnen. Hier ist Bertaux (1975: 1) zuzustimmen, wenn er schreibt:

Im Fach Germanistik wird von vornherein bei [...] Lernenden eine Kenntnis der deutschen Sprache in mehr oder weniger spontaner Form vorausgesetzt, ebenso aber auch eine Kenntnis der Menschen, die sie gebrauchen, ihrer Lebensweise und ihrer Kultur.

In diesem Sinne kann dieses Lernen oder Studium einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit und zur Studienfähigkeit der beninischen Schüler bzw. Studenten leisten. Angesichts aller dieser Gründe lohnt es sich, dass ein Beitrag zur Verbesserung des Deutschunterrichts und des Germanistikstudiums geleistet wird, damit ein effizienteres und ausgewogeneres Lernen bzw. Studium des Deutschen ermöglicht werden kann.

Deutsch als Fremdsprache in Benin wird seit Jahren Gegenstand wissenschaftlicher Arbeiten, die den Zeitraum 1962-2000 umfassen: Arbeiten von Paraïso (1987: 119-134), Natabou (1999: 189-203) und Degbevi (2000: 144-151).

Ab 2000 bis heute wurden aber wenige neue wissenschaftliche Arbeiten darüber veröffentlicht. Deshalb ist unsere vorliegende Arbeit nur auf die Periode 2000-2014 beschränkt. Die Arbeit zielt einerseits auf einen Überblick über die Programme und Lehrmethoden des Deutschunterrichts in Benin seit 2000 und auf eine Beschreibung der Lernschwierigkeiten von Schülern beim Deutschunterricht ab. Sie will dadurch einige Lösungsversuche vorschlagen. Andererseits hat sie als Ziel, die Curricula des Germanistikstudiums darzustellen, die seit 2000 an der Deutschabteilung konzipiert und verwendet worden sind. Sie will dadurch die Schwierigkeiten der Studenten beim Germanistikstudium hervorheben und auch für neue didaktische Ansätze an der Deutschabteilung plädieren.

1. Deutschunterricht in Benin seit 2000

1.1. Zum Überblick über die Programme und Lehrmethoden des Deutschunterrichts an den Schulen bzw. Gymnasien seit 2000

Im Hinblick auf die verschiedenen Veränderungen, von denen der Deutschunterricht in Benin seit 2000 geprägt worden ist, soll der Überblick im Einzelnen drei bestimmte Zeiträume umfassen: 2000-2004, 2004-2008 und 2008 bis heute.

1.1.1. Deutschunterricht in Benin von 2000 bis 2004

Deutschunterricht an beninischen Schulen bzw. Gymnasien hat von 2000 bis 2004 kein neues Lehrbuch gekannt. Das einzige Lehrbuch *Ihr und Wir*, das insgesamt aus vier Bänden (Band1, Band2, Band3 und Band4) besteht, existiert seit 1991. Die Lehrmethode, die ihm zugrunde liegt, wird von dem pragmatisch-funktionalen Konzept (der kommunikativen Didaktik) geprägt, (Neuner:1993: 122). Dem pragmatisch-funktionalen Konzept nach soll der Unterricht kommunikativ sein. Die Lehrerrolle soll sich demzufolge verändern. Der Lehrer muss sich im Lernprozess als Helfer verhalten, (Neuner: 1993: 106). Er soll nicht den Schüler als „leeres Gefäß“ betrachten, das er mit Wissen anfüllen muss, sondern als aktiven Partner im Lernprozess.

Die Sozialformen des Unterrichts sollen sich auch verändern, wie z.B. neben dem lehrer- und lehrbuchzentrierten Frontalunterricht gewinnen Partner- und Gruppenarbeit im Unterrichtsgeschehens große Bedeutung, (Neuner 1993: 124).

In Wirklichkeit wurden ab 2003 einige Seminare für die Deutschlehrer der ersten Stufe (4e und 3e) wegen der Neuen Schulprogramme in Cotonou über diese Veränderung der Lehrerrolle und über die wirkliche Beteiligung des Schülers am Deutschunterricht veranstaltet. Bei diesen Seminaren wurde dem Deutschlehrer empfohlen, Lernsituationen zu schaffen, die reale Intentionen zum Kommunizieren in Schülern erwecken können.

Unseren Untersuchungen nach haben aber die meisten Deutschlehrer dieser Stufe das pragmatisch-funktionale Konzept bzw. den kommunikativen Ansatz noch nicht erworben. Sie benutzten bloß das Lehrprogramm, das im Jahre 1999 von den beninischen und deutschen Fachberatern und einigen Deutschlehrern konzipiert wurde und in dem nur Grammatikstrukturen aus den 4 Bänden des Lehrbuchs *Ihr und Wir* vorhanden waren. Sie fanden deshalb besser, ihre Unterrichte mit Schwerpunkt Grammatik durchzuführen. Schlimmer war die Tatsache, dass viele Deutschlehrer ihre Unterrichtsstunden mit einer Grammatikstruktur begannen, die sich eigentlich auf keinen ausgewählten Text des Lehrbuches *Ihr und Wir* bezog. Dies lief einigermaßen weiter bis zum Schuljahr 2003-2004, und vielleicht bis heute noch.

1.1.2. Deutschunterricht in Benin von 2004 bis 2008

Gegen Ende 2004 wurden weitere Seminare für die Deutschlehrer von der ersten Stufe (4e und 3e) über die Neuen Programme organisiert. Letztere beruhen auf dem kompetenzorientierten Ansatz, der APC¹ genannt wird. Wie kann aber dieser Ansatz definiert werden? Koutinhouin (2011: 77) et al gehen davon aus, dass der Ansatz „APC“: „n'est pas une méthode pédagogique encore moins une

¹ Das Akronym, das auf Französisch bedeutet „Approche par Compétences“

méthode didactique, car on ne peut pas enseigner des compétences, ni enseigner par compétence. L'approche par compétences est une façon de concevoir des programmes"²

Das bedeutet, APC erweist sich als eine Theorie zur Konzipierung der Lehr- und Lernprogramme, die nicht auf den Inhalten des Unterrichts, sondern auf den Situationen beruhen, wobei der Lehrer nicht als Vermittler des Wissens aussehen soll. Der Schüler selbst soll hingegen das Wissen konstruieren und kontextuell lernen. (Tcheumbeua: 2013: 123). Dieser Zielsetzung des APC entspricht einigermaßen das, was das pragmatisch-funktionale Konzept verteidigt.

Einige Deutschlehrer bestimmter Schulen sollten gleichzeitig die auf dem APC basierenden Neuen Schulprogramme in der Klasse von 4e absolvieren. Aber sie haben meist Schwierigkeiten gehabt, sie zu beherrschen, weil sie sich darauf noch nicht genug vorbereitet haben und auch nicht bereit waren, die alten Programme bzw. die alte Lehrmethode, d.h. den Frontalunterricht aufzugeben. Angesichts ihres Verhaltens stimmen wir Lewy (1978: 75) zu, die folgendes geschrieben hat:

Le fait qu'un nouveau programme soit excellent n'implique pas forcément qu'il sera mis en œuvre dans le système éducatif. De bons programmes novateurs ont, par le passé, donné de mauvais résultats, parce que leur mise en œuvre avait été défectueuse. Cela s'explique par le fait que les systèmes scolaires ont tendance au conservatisme; même si, officiellement, on approuve les innovations, on est quelquefois mal préparé pour les appliquer ou incapable de les faire correctement. C'est pourquoi la mise en œuvre des programmes scolaires nécessite une préparation et un contrôle très soigneux.³

Trotz dieser Schwierigkeiten, die die Deutschlehrer erlebten, wurden die Neuen Programme im Jahre 2007 in die Klassen von 4e aller Schulen eingeführt. Dann wurden sie ein Jahr später in den Klassen von 3e bestimmter Schulen verwirklicht. Die Schüler solcher Schulen haben zum ersten Mal ihre Prüfung des BEPC nach den Neuen Programmen im Jahre 2008 abgelegt. Ihre Ergebnisse waren besser als die der alten Programme, weil die neuen Kriterien der Evaluierung mehr als früher erleichtert wurden. Die Mehrheit der Schüler sollte aber noch einmal die Prüfung des BEPC nach den alten Programmen ablegen, weil die Neuen Programme noch nicht an alle Schulen bzw. Gymnasien eingeführt wurden.

1.1.3. Deutschunterricht in Benin von 2008 bis heute

Ab dem Schuljahr 2008-2009 hat Deutschunterricht eine bedeutende Neuerung gekannt. Das Lehrbuch *Ihr und Wir* wurde neu überarbeitet und ist *Ihr und Wir Plus* geworden. Im Gegensatz zur ersten Fassung besteht das Lehrbuch *Ihr und Wir Plus* aus nur drei Bänden. Nach den Erklärungen einiger Fachberater sei der erste Band des Lehrbuchs für die Klassen von 4e und wahrscheinlich von Seconde A/B der „Spätanfänger“⁴. Der zweite Band sei für die Klassen von 3e und Seconde A/B, deren Schüler Deutsch ab der 4e zu lernen begonnen hatten, und von Première A/B. Der dritte Band soll in der Klasse von Terminale A/B empfohlen werden.

Von da aus haben die erste Stufe (4e und 3e) und die Klassen von Seconde A/B und Première A/B das *Ihr und Wir* aufgegeben. In der Terminale hingegen war der Band4 noch weiter gebräuchlich, da der Band3 von *Ihr und Wir Plus* noch nicht hergestellt wurde. Die Prüfung des BEPC wurde nach den Neuen Programmen landesweit.

² Ist kein pädagogische Methode, noch gar kein didaktisches Verfahren, denn man kann weder Kompetenz unterrichten, noch auf Kompetenzbasis unterrichten. Das APC ist ein Typ Konzipierung der Lehr- und Lernprogramme

³ Dass ein neues Programm ausgezeichnet ist, bedeutet nicht, dass es unbedingt in das Schulsystem eingesetzt werden muss. Gute und Neuerungen enthaltende Programme haben vorher schlechte Ergebnisse gegeben, weil ihre Anwendung fehlerhaft war. Das lässt sich erklären, dass die Schulsysteme zum Konservatismus neigen. Auch wenn Neuerungen öffentlich gepriesen werden, ist man manchmal schlecht vorbereitet, um sie anzuwenden, oder man ist unfähig, sie gut einzusetzen. Deswegen muss die Implementierung von Schulprogrammen vorbereitet werden und mit größter Sorgfalt kontrolliert werden.

⁴ Spätanfänger sind die Schüler von Seconde, die kein Deutsch in der ersten Stufe gelernt haben.

Wenige Schüler von Terminale hingegen haben die erste Prüfung des Abiturs nach den Neuen Programmen im Schuljahr 2010-2011 abgelegt. Die Ergebnisse zeigten, dass die Kandidaten, die das Abitur bestanden haben, zahlreicher als früher waren, weil die Kriterien der Evaluierung erleichtert wurden. Trotzdem war das Niveau der Abiturienten nicht besser als früher geworden. Das Lehrbuch *Ihr und Wir Plus* Band₃ wurde erst 2011 hergestellt und wurde wenigen Deutschlehrern vom Norden und Süden im Schuljahr 2011-2012 angeboten. In demselben Schuljahr haben die Schüler aller Klassen von Terminale die Prüfung des Abiturs nach den Neuen Programmen abgelegt. Ihre Ergebnisse sind immer besser geworden. Was die Anzahl der Deutschschüler an den Schulen bzw. Gymnasien anbelangt, nimmt sie hingegen jedes Jahr wegen des Einflusses der spanischen Sprache besonders in den Großstädten wie Cotonou, Porto-Novo und Parakou ab.

1.2. Zur Notwendigkeit einer didaktischen Neuorientierung des Deutschunterrichts an den beninischen Schulen bzw. Gymnasien

Wie schon angegeben, sollen bestimmte unterschiedliche Ursachen der Schwierigkeiten erwähnt werden, die die Schüler beim Deutschlernen haben, und dafür ein paar Lösungsvorschläge angeboten werden, um die Unterrichte zu verbessern.

1.2.1. Lernschwierigkeiten der Deutschschüler an den beninischen Schulen bzw. Gymnasien, ihre Ursachen und Lösungsversuche

Seit dem Beginn der Neuen Schulprogramme im Schulsystem stoßen beninische Schüler auf Schwierigkeiten beim Lernen verschiedener Fächer im Allgemeinen und des Deutschen insbesondere. Die Gründe dafür sind nicht nur in der Anwendung der Lehrmethoden bzw. Lehrprogramme, unter Einfluss ihrer Muttersprachen und französischer Orthographie zu suchen, sondern auch im Mangel an Lernmaterialien bzw. Lehrbüchern. Deswegen möchten wir einige Lösungen vorschlagen, damit diese Schwierigkeiten einigermaßen überwunden werden können.

1.2.1.1. Lernschwierigkeiten der Deutschschüler wegen schlechter Anwendung der Neuen Programme und des Mangels an Materialien und Lösungsvorschläge

Von Anfang an bis heute haben die Schüler Schreib- und Sprechschwächen im Französischen als Amtssprache und auch im Deutschen wegen einer schlechten Anwendung der Neuen Lehrprogramme. Was die Lehrmethode des Deutschen angeht, haben die Deutschlehrer, wie schon erwähnt, die kommunikative Methode noch nicht beherrscht. Einige Deutschlehrer möchten den Schülern nur Grammatik durch Frontalunterricht beibringen. Grammatik als Sprachkenntnis scheint aber bei den Schülern wie ein unangenehmes Lernen und sogar wie eine Langeweile und Strafe zu sein. Flaux (1993: 3) ist derselben Auffassung und schreibt, dass Grammatikunterricht „rappelle volontiers le souvenir d'exercices fastidieux et s'associe parfois à l'idée de faute, voire à celle de sanction [...] et d'ennui“. Aus diesem Grund sind die Schüler unfähig, Deutsch gut zu lesen, zu schreiben und zu sprechen. Die seltenen Deutschlehrer, die der kommunikativen Methode treu sind, vernachlässigen hingegen die dienende Funktion des Grammatikunterrichts, d.h. seinen pädagogischen Aspekt.

Auch wenn der Lehrer bereit ist, kommunikative Methode durchzuführen, bemerkt er meistens, dass die meisten seiner Schüler kein Deutschbuch zur Verfügung haben.

Von diesen Feststellungen ausgehend sollen Weiterbildungsseminare für die Deutschlehrer mehrmals jedes Jahr organisiert werden. Lewy (1975: 77) ist derselben Meinung und schreibt folgendes:

La plupart des nouveaux programmes d'enseignement exigent que les enseignants reçoivent une formation supplémentaire appropriée. Il faut faire en sorte d'inciter les professeurs à participer à des activités de formation en cours de service.⁵

Denn die meisten Deutschlehrer sind junge Leute, die noch keine wirkliche Erfahrung im Fach Deutsch als Fremdsprache haben. Darum sollen sie viel während der Weiterbildungsanlässe nach den Neuen Programmen lernen, um ihre Unterrichte gut zu veranstalten und zu verbessern.

⁵⁵⁵ Die Mehrheit der neuen Schulprogramme verlangt, dass die Lehrer eine anpassende zusätzliche Weiterbildung bekommen. Man muss die Lehrer dazu so ermuntern, dass sie im Laufe ihres Diensts an Ausbildungsbedingten Aktivitäten teilnehmen und dass man sich überzeugt, dass letztere eine ziemlich befriedigende Stufe erreichen.

Was deutsche Lernmaterialien besonders Deutschbücher angeht, wäre es wünschenswert, dass sich die Schulen bzw. Gymnasien ein paar Bände (1, 2 und 3) von *Ihr und Wir Plus* anschaffen, damit diejenigen Schüler, die sie noch nicht gekauft haben, sie beim Deutschunterricht benutzen können.

1.2.1.2. Lernschwierigkeiten der Deutschschüler (wegen einer Vernachlässigung bzw. des Verbots einiger Fächer) im Deutschunterricht und Lösungsversuche

Einigen Fachberatern nach würden die Neuen Programme dem Deutschlehrer nicht mehr erlauben, manche Fächer zu unterrichten, die er früher nach der Grammatik-Übersetzungsmethode unterrichtete. Unter diesen Fächern steht die Übersetzung im Vordergrund. Die Übersetzung von französischen Sätzen ins Deutsche ist heute fast verboten. Der Deutschlehrer dürfe wegen der Neuen Programme seinen Schülern keine Hausaufgabe mehr geben, die etwas mit der Übersetzung ins Deutsche zu tun hat. Die Übersetzung ins Französische, die noch nicht verboten ist, wird leider auch vernachlässigt. Seit einigen Jahren enthalten die Prüfungen des BEPC bzw. des Abiturs keine Übersetzungsübungen mehr, besonders ins Deutsche, obwohl es im Arbeitsheft des Lehrbuchs *Ihr und Wir Plus* Band2 (2009: 22, 54) Übersetzungsübungen gibt, wie folgt:

„Kennst du ähnliche Sprichwörter in deiner Sprache? Kannst du sie auf Deutsch übersetzen/erklären?“

„Übersetze und schreib die Sätze im Präteritum in dein Heft. Arbeite auch mit dem Wörterbuch“

Im Band3 hingegen ist die Rede von der Übersetzung von deutschen Sätzen bzw. Texten ins Französische. Zum Beispiel befinden sich die Übersetzungsübungen auf folgenden Seiten des Textbuchs: 15, 24, 46, 65, 73, 89, 109 und 121. Trotzdem sei die Übersetzung im Deutschunterricht aufzugeben. Dies führt wahrscheinlich zu einer bitteren Folge: Nur wenige Schüler sind noch fähig, deutsche Sätze ins Französische zu übersetzen und umgekehrt. Später aber müssen viele der Schüler nach dem Abitur die beiden Übersetzungsformen als Fächer an der Deutschabteilung haben, weil sich viele deutschlernende Schüler nach dem Abitur an der Universität immatrikulieren, um Germanistik zu studieren.

Um dies alles zu lösen, schlagen wir vor, dass man eine Vermischung der Grammatik-Übersetzungsmethode und der audiolingualen Methode adoptiert. Denn sie zielt darauf ab, dem Lerner nicht nur den Erwerb der Grammatikkenntnisse und des Übersetzens zu ermöglichen, sondern auch ihm zu helfen, sich mit anderen Leuten im alltäglichen Leben auf Deutsch zu verständigen, (Neuner 1993: 71-72).

Denn die Beherrschung des Sprechens und Schreibens ist einigermaßen eine Voraussetzung für einen guten Fremdspracherwerb. Deshalb hat Hoof (1997: 49) geschrieben: „Wer heutzutage eine Sprache ohne Schrift erlernen soll, befindet sich in der Lage eines Sportlers, der Handball spielen will, aber eine Hand hinter dem Rücken festgebunden hat.“

Das zweite Fach, das im Deutschunterricht vernachlässigt wird, ist Landeskunde. Sie ist aber z.B. im Lehrbuch *Ihr und Wir* Band2 berücksichtigt. Zum Beispiel wird der Deutschschüler im Arbeitsheft2 gefragt, folgende Aufgaben zu machen:

„Que sais-tu de Berlin et de l'histoire de l'Allemagne? Note tout ce que tu as retenu. (Arbeitsheft S. 89)“

Trotzdem hat Landeskunde keinen wichtigen Platz im Deutschunterricht an vielen beninischen Schulen bzw. Gymnasien. Demzufolge sind die meisten Schüler nicht in der Lage, über Deutschland zu reden. Wenn sie später nach dem Abitur Germanistik zu studieren beginnen, haben sie Schwierigkeiten, Landeskunde zu verstehen.

Um solche Schwächen in Landeskunde zu überwinden, ist es wünschenswert, dass die Schüler im Deutschunterricht Landeskunde genauso wie Textverstehen lernen. Dazu brauchen sie außer dem Lehrbuch *Ihr und Wir Plus* Broschüren über die Tatsachen über Deutschland.

Das dritte vernachlässigte Fach ist Phonetik. Viele Schüler lesen heute nicht gut beim Deutschunterricht. Sie begehen generell Aussprachefehler, weil die Aussprache deutscher Konsonanten- und Vokallaute nicht als Unterrichtsteil von vielen Deutschlehrern betrachtet wird, obwohl es im *Ihr und Wir Plus* Band2 und Band3 viele Phonetikeinheiten gibt, was viele schlechte Folgen verursachen kann, wie z.B. negative Transfers beim Sprechen, Unfähigkeit deutlich und verständlich zu kommunizieren. In diesem Sinne können wir behaupten, dass eine gute Aussprache zur Erleichterung der Verständigung führen kann. Adamcová (2007: 9) ist derselben Meinung und schreibt: „Nur solide phonetische Kenntnisse sichern die zukünftige erfolgreiche Kommunikation im

Deutschen“. Alles in allem ist Phonetik auch sehr wichtig für den Sprecherwerb. Um diese Lücke zu beheben, schlagen wir vor, dass Phonetik auch als Kern des Deutschunterrichts betrachtet wird.

1.2.1.3. Interferenzen aus Muttersprachen von Schülern und französischer Orthographie und Lösungsvorschläge

Die Muttersprache gilt für die beninischen Schüler als ein Hindernis besonders im Rahmen der Aussprache des Deutschen. Nach den Ergebnissen unserer Forschungsarbeit⁶ sind einige deutsche Konsonantenlaute nicht in Gbe-Sprachen vorhanden. In Gur-Sprachen sowie in ede-Sprachen existieren dieselben Laute nicht. Da die meisten Schüler aus einer dieser Sprachgemeinschaften stammen, haben sie Schwierigkeiten, die Affrikaten [pf, ts] und den Palatallaut [ç] z.B. auszusprechen. Wir schlagen vor, dass der Deutschlehrer seinen Schülern beim Deutschunterricht einige deutsche Phoneme durch bestimmte Laute erklärt, die in ihren Muttersprachen vorhanden sind. Zum Beispiel kann der Deutschlehrer seine Schüler aus der Gbe-Sprachgemeinschaft darauf aufmerksam machen, dass der deutsche Velarlaut [x] in ihrer eigenen Muttersprache vorhanden ist. Danach soll er ihnen die verschiedenen (dunklen) Vokale und den Diphthong [aʊ] angeben, vor denen der Laut [x] im Deutschen erscheint. Da können die Schüler ihn leichter verstehen.

Falls der Lehrer selbst aber nicht wüsste, dass der Laut [x], der gar nicht im Französischen existiert, in der Sprache der Schüler vorhanden ist, dann könnte er ihn ihnen im Verhältnis zu einem französischen Laut erklären. Demzufolge würden jene Schüler ihn mit französischer Betonung jahrelang aussprechen, wie im senegalesischen Fall, den Zimmer (1989: 136) erzählt hat:

Vor knapp zehn Jahren [...] erklärte in einem senegalesischen Gymnasium ein Deutschlehrer seinen Schülern (er war Franzose, sie Senegalesen), wie kompliziert die Aussprache des Deutschen sei. Es gab da einen Laut (er sprach vom –ch nach dunklen Vokalen), für den es keine Entsprechung im Französischen gebe. Am besten spreche man ihn aus wie ein französisches „r“ am Wortende (car) und treffe so ziemlich exakt den deutschen Ach-Laut. Hätte der Lehrer seinen Schülern, die fast alle Wolof sprachen gesagt, dass dies derselbe Laut ist wie in Wolof in „Xala“ er wäre so verstanden worden, und die Schüler hätten nicht jahrelang Deutsch mit französischem Akzent gelernt.

Im morphologischen Rahmen haben sie auch Schwierigkeiten im Deutschen, was die Nomen- und Verbflexion anbetrifft. Tatsächlich gelingt es ihnen nicht oft, die Deklination des Artikels, des Adjektivs, des Nomens sowie die Konjugation des Verbs zu machen, weil ihre Muttersprachen als Tonsprachen keine nominale bzw. verbale Flexion wie Deutsch haben.

Außerdem ist die französische Orthographie auch ein Hindernis für die Schüler, weil sie ihre Muttersprachen nicht schreiben können, sondern nur Französisch.

Nehmen wir z.B. die Grapheme <ä> und <u>, die im Deutschen jeweils [ɛ:] und [u] ausgesprochen werden. Wegen der französischen Orthographie sprechen einige Schüler die beiden Grapheme wie die französischen Laute [a] und [y] aus.

Da die Laute [ɛ] und [u] in ihren Muttersprachen existieren, kann der Lehrer sie darauf aufmerksam machen, damit sie diese Grapheme einfach gut lernen und lesen.

Einige Schüler schreiben auch oft deutsche Wörter wie im Französischen und demzufolge begehen sie Interferenzfehler. Denn die Orthographie des Deutschen unterscheidet sich von der französischen. Angesichts des Gesagten sind wir der Meinung Riehls (2009: 32-33), die geschrieben hat, dass:

Mehrsprachige häufig zwischen ihren Sprachen wechseln. D.h. aber auch, dass beide (oder mehrere) Sprachen ständig in ihrem Gedächtnis präsent sind. Wenn sie eine Sprache benutzen, wird die andere nicht völlig ausgeblendet, sondern bleibt im Hintergrund und kann jederzeit sofort aktiviert werden. Diese Tatsache bleibt nun nicht ohne Folgen für die betroffenen Sprachen. Die jeweils aktive Sprache kann in bestimmten Äußerungen nach dem Muster der anderen verändert werden.

⁶ Es geht hier um unsere Dissertation (2012: 49) deren Titel lautet: „Etude contrastive du kotafon et de l'allemand: Phonologie et morphologie.“

Um diese Interferenzfehler zu vermeiden, soll der Lehrer wie möglich, den Schülern einige Sprechschwierigkeiten des Deutschen wie z.B. die Aussprache der Affrikaten [pf, ts, [p, [t], durch einige Realitäten der Muttersprachen erklären. Er soll auch die Schüler auf den Unterschied zwischen deutscher und französischer Orthographie aufmerksam machen, damit sie den deutschen Spracherwerb beherrschen. Thouraya (2009: 117) ist derselben Auffassung und schreibt: „Apprendre une langue, c’est aussi et nécessairement intégrer le ou les champs d’interférences qu’elle génère“.

2. Germanistikstudium in Benin seit 2000

2.1. Curricula des Germanistikstudiums an der Deutschabteilung seit 2000

2.1.1. Germanistikstudium in Benin von 2000 bis 2004

An der Deutschabteilung der Université d’Abomey-Calavi (UAC) hat das Germanistikstudium keine auffällige Neuerung von 2000 bis 2004 gekannt. Dasselbe Curriculum vom 23.01. 1987⁷, das nur die Hauptfächer wie Literatur, Landeskunde und Didaktik berücksichtigte und das weder Komparatistik, noch interkulturelle Disziplinen enthielt, war noch gültig. Deswegen haben wir in unserem vorigen Artikel (2000: 149) ein Plädoyer für neue Fächer in dem kommenden Curriculum gemacht: „Nous souhaitons que de nouveaux éléments figurent dans le prochain programme d’enseignement d’allemand à l’Université nationale du Bénin comme par exemple la littérature comparée, les thèmes d’interculturalité...“

Was die Lehrverfahren angeht, hielten die Deutschdozenten bzw. Professoren mehr Stunden als sonst. Wegen Mangel an einem Computerzentrum an der Abteilung bzw. an der Fakultät forschten wenige Studenten nach den Lehrveranstaltungen über Themen, die sie als Hausarbeiten hatten. Unter diesen Umständen pflegten die meisten Studenten, lehrerzentrierte Lehrveranstaltungen zu besuchen. D.h. sie erwarteten, dass die Dozenten ihnen alles erklärten, sogar das, was sie selbst beim Erforschen entdecken sollten. Anders gesagt, verfügten sie über weniger Zeit für ihre Hausarbeiten als die der Vorlesungen. Ihre Anzahl betrug etwa 200 an der ganzen Abteilung. Nur an der Englischabteilung bzw. an der Fachhochschule ENAM (Ecole Nationale d’Administration et de la Magistrature) beliefen sich die Studenten, die Deutsch als Zweitfremdsprache studierten, auf circa 400. Was die Anzahl der Dozenten anbetrifft, gab es bis 2003 insgesamt zwei festangestellte Dozenten, einige Lehrer auf Honorarbasis und einen DAAD-Lektor. Alles in allem hat Deutsch als Universitätsfach wenig Neues von 2000 bis 2004 gekannt.

2.1.2. Germanistikstudium in Benin von 2004 bis 2008

Im Gegensatz zum Deutschunterricht hat das Germanistikstudium vieles Neue von 2004 bis 2008 an der Deutschabteilung gekannt: neue festangestellte Dozenten und neues Curriculum. Tatsächlich hat die Deutschabteilung vier neue festangestellte Dozenten bekommen. Was das Curriculum anbelangt, haben die Dozenten unter der Leitung ihres neuen Chefs und der DAAD-Lektorin ein neues Curriculum im Jahre 2007 konzipiert. Die Fächer, die in dem alten Curriculum gefehlt haben, sind endlich ins neue Curriculum integriert worden. Es geht eigentlich um Komparatistik und Interkulturelle Germanistik⁸. Von da aus hat sich die Anzahl der Spezialisierungen vermehrt: von 3 Spezialisierungen im Jahre 2006 wird sie 4 im Jahre 2007/2008: (Literatur-Interkulturelle Germanistik- Landeskunde-Linguistik/Didaktik). Wichtig ist es zu betonen, dass die Fächer wie Literatur, Landeskunde, Linguistik und Didaktik auch eine interkulturelle Orientierung haben. Tatsächlich besteht Literatur neben der deutschen Literaturwissenschaft aus dem Studium afrikanischer Autoren und vergleichender Literaturwissenschaft. Die Landeskunde verzweigt sich in Kulturstudien (vergleichende Sichtweisen) und in interkulturelle Kommunikation. Was Linguistik angeht, lässt sie sich in kontrastive Linguistik (afrikanische/beninische Sprachen und deutsche Sprache in Kontrast), Fehleranalyse und Pragmalinguistik gliedern. Didaktik wird, ihrerseits, in eine Mehrsprachigkeitsdidaktik orientiert: Einbeziehung weiterer Fremdsprachen der Lerner sowie deren Muttersprachen in den Unterricht. Mit dieser Neuerung in dem Deutschstudium nimmt die Anzahl der

⁷ Paraiso hat das Datum in seiner folgenden Zeitschrift erwähnt: „L’Enseignement de l’allemand au Bénin depuis 1979“. In *Etudes germano-africaines* 2/3, N°5, Dakar, 1987

⁸ Interkulturelle Germanistik sieht hier nicht als ein Fachgebiet wie an der Universität Bayreuth aus, sondern als ein Fach, das sich mit der Oralliteratur in einer vergleichenden Sichtweise befasst.

Studenten immer mehr zu. Von etwa 200 Studenten an der ganzen Deutschabteilung im Jahre 2004 waren sie 2007 auf 400 geschätzt.

2.1.3. Germanistikstudium in Benin von 2008 bis heute

Mit dem Hochschulsystem von LMD, d.h. Licence-Master-Doktorarbeit, das seit 2005 an die Université d'Abomey-Calavi eingeführt wurde, begann die Deutschabteilung wirklich erst im akademischen Jahre 2012-2013, nachdem sie 2007/2008 das ihnen zugrunde liegende Curriculum konzipiert hatte. Diese Programme basierten sozusagen auf der APC-Theorie. Es wurden schon viele Weiterbildungsseminare darüber organisiert. Dies macht die Lehrveranstaltungen effizienter als in den beiden ersten Zeiträumen (2000-2004 und 2004-2008). Den Programmen nach sollen Studenten von nun an ungefähr zweidrittel der Unterrichtsstunden haben, die die Lehrveranstaltungen dauern müssen, um entweder Hausarbeiten zu schreiben oder zusammen mit Dozenten Praxis zu machen. Die Dozenten versuchen schon, die Planung ihrer unterschiedlichen Kurse neu zu konzipieren, indem sie unterschiedliche Ziele bzw. Kompetenzen in ihren Vorlesungen und Seminaren vorsehen.

Die Abteilung hat heute etwa 9 festangestellte promovierte Dozenten und Privatdozenten sowie Lehrer auf Honorarbasis. Die Anzahl der Studenten nimmt immer schneller zu. Es gibt z.B. dieses akademische Jahr 2013-2014 mehr als 600 Studenten im ersten Jahr gegen etwa 100 Studenten im Jahre 2008. Was die Ergebnisse angeht, sind sie heute besser als sonst. Das Niveau der meisten Studenten ist aber nicht besser. Diese Schwäche der Studenten muss unterschiedliche Gründe haben.

2.2. Lernschwierigkeiten von Studenten beim Germanistikstudium, Gründe und Lösungsvorschläge

Hier geht es grundsätzlich um Hindernisse, die sie als Studenten kennen. Wie schon ausführlich beschrieben, hatten die Schüler unterschiedliche Schwierigkeiten beim Lernen. So hatten viele Studenten, als sie noch Schüler waren, dieselben Schwierigkeiten an Grund- und Sekundarschulen bzw. Gymnasien gekannt. Einige solcher Schwierigkeiten erleben sie oft beim Germanistikstudium. In diesem Sinne haben sie zum Beispiel Schwächen in Phonetik bzw. in Linguistik, Grammatik, Landeskunde und besonders in Übersetzung.

Um diese Schwierigkeiten zu überwinden, sollen sie sich weiter bilden. Sie sollen zweimal mehr Zeit bei ihren Hausarbeiten als bei den Lehrveranstaltungen verbringen, wie das Neue Hochschulsystem von LMD es verlangt. Es ist auch wichtig, dass die Dozenten ihnen helfen, indem sie sie auf die Bedeutung persönlicher Arbeit aufmerksam machen. Da die APC-Theorie sich in das Universitätssystem Schritt um Schritt integriert, möchten wir den Deutschdozenten empfehlen, die noch keine kompetenzorientierten Programme gebrauchen, sie in ihren Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen. D.h. sie sollten ihre Lehrprogramme und –inhalte des Semesters beschreiben und sie den Studenten beim ersten Termin vorstellen, damit die letzteren wissen, welche Aufgaben sie im Fach machen müssen. Sie sollten auch die Ziele und Kompetenzen ihrer Lehrveranstaltungen klar beschreiben, damit die Studenten dessen bewusst sein können, welche Forschungsarbeiten für welche Zeit sie nach der Vorlesung machen müssen. Um all dies zu erreichen, scheint uns wichtig, dass die Studenten und Dozenten Räume zur Verfügung haben. Denn das erste Problem, mit dem die Studenten im Allgemeinen und die Germanistikstudenten insbesondere konfrontiert sind, ist der Mangel an Räumen. Seit der Gründung der Deutschabteilung haben die Deutschstudenten keine eigenen Räume gehabt, in denen sie ihre Vorlesungen in Ruhe besuchen können, weil die Universitätsbehörden kein Gebäude für die Abteilung gebaut hatten. Schlimmer ist, dass kein Computerzentrum an der philosophischen Fakultät (FLASH) bzw. an der Deutschabteilung zur Verfügung steht, damit sowohl die Dozenten als auch die Studenten per Internet forschen können. Wir plädieren bei den Universitätsbehörden dafür, dass sie auf dem Campus von Abomey-Calavi besonders an der Philosophischen Fakultät moderne Computerzentren installieren, um die Forschungsintention in den Studenten im Allgemeinen und in den Deutschstudenten insbesondere zu erwecken.

Endlich wünschen wir wohl, dass Deutschlehrer und Deutschdozenten sich einmal versammeln können, um das Lernprofil des Schülers zusammen zu bestimmen, der nach dem Abitur Germanistikstudium machen will. Dies zielt darauf ab, die Deutschinspektoren und Deutschfachberater darauf aufmerksam zu machen, was der Deutschschüler an der Schule bzw. am Gymnasium lernen muss, um keine Schwächen mehr in Fächern wie Übersetzung wie heute zu haben.

Schlusswort

Zum Schluss kann gesagt werden, dass Deutsch als Schul- und Universitätsfach unterschiedliche Veränderungen seit 2000 bis heute gekannt hat. Parallel dazu ist es auch mit vielen Problemen konfrontiert. Die Schüler haben Schwächen in vielen Fächern wegen der schlechten Anwendung der Neuen Programme, der Vernachlässigung einiger Fächer, des Einflusses ihrer Muttersprachen sowie der französischen Orthographie und auch des Mangels an Materialien insbesondere an Lernbüchern.

Die Studenten, ihrerseits, haben Schwächen in Übersetzung. Weitere Lernschwierigkeiten erleben sie an ihrer Abteilung, in der kein Computerzentrum zur Verfügung steht.

Um diese verschiedenen Probleme zu lösen, haben wir einige Lösungsvorschläge für den Deutschunterricht und ein Plädoyer bei den Universitätsbehörden für die neuen Studienbedingungen an der Deutschabteilung gemacht. Wenn diese Vorschläge und das Plädoyer betrachtet würden, könnte Deutsch als Schulfach bzw. als Universitätsfach eine Verbesserung kennen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adamcová, Livia .2007. Kontrastive Analyse der Lautsysteme des Deutschen und des Slowakischen und ihre Bedeutung im Prozess des Spracherwerbs. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, geladen, am 27.08. 2010, aus [http://www. Documents and Setting/C:/.../adamcova.pdf](http://www.Documents and Setting/C:/.../adamcova.pdf). S. 9
- Anoumatacky, Moussa et al. 2009. *Ihr und Wir Plus*, Textbuch2. Goethe-Institut e.V., München.
- _____ 2011. *Ihr und Wir Plus*, Textbuch3. Ismaning: Hueber
- Bender, Jutta. 1979. *Zum Gegenwärtigen Stand der Diskussion um Sprachwissenschaft und Sprachunterricht*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Bertaux, Pierre. 1975. „Germanistik“ und „Germanisme“. In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München S. 1-6
- Degbevi, Comlan Athanase. 2000. "L'enseignement de l'allemand au Bénin depuis 1990". In: *Allemagne d'aujourd'hui*. Nouvelle série- N 154- Octobre-Décembre. ACAA. 8 rue Fraday-75017 Paris. S 144-151
- _____. 2012. *Etude contrastive du kotafon et de l'allemand: Phonologie et morphologie*. Thèse de doctorat unique. Ecole Doctorale Pluridisciplinaire. FLASH. UAC.
- Flaux, Nelly.1993. *Grammaire. Que sais-je ?* Presses universitaires de France.
- Hoof, Dieter. 1997. *Medien im Fremdsprachenunterricht*. Hardware, Software und Methodik. Braunschweig: Schmidt Buchbinderei & Druckerei
- Kouinhoun, Benoît et al. 2011. *Enseignement basé sur les compétences: Manuel d'application dans le domaine des sciences agronomiques à l'Université d'Abomey- Calavi*. Projet/BEN/146. Organisation Néerlandaise de Coopération Internationale en Matière d'Enseignement Supérieur.
- Lewy, ArieH. 1978. La planification du programme scolaire. In: *Principes de la planification de l'éducation*- 23 éd. par l'Unesco, Paris.
- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Kassel: Langenscheidt
- Paraïso, Olade Jean-Yves. 1987. "L'enseignement de l'allemand en République populaire du Bénin depuis 1979". In: *Etudes germano-africaines* 2/3, N°5, Dakar. S. 119-134
- Reisener, Helmut. 1974. *Fremdsprachen in Unterricht und Studium*. München: Kösel
- Riehl, Claudia Maria. 2009. *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 2. Überarbeitete Auflage . Narr Francke Attempo Verlag GmbH + Co. KG. Tübingen
- Tcheumbeua, Chuepo Martial Brice.2013. "Anglophon, frankophon, kamerunisch? Schulsystem oder Schulsysteme in Kamerun heute und morgen". In: *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im*

- mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*, (Hrsg.) Schelle Carla. Waxmann Verlag GmbH. Münster. S. 119-125
- Thouraya, Ben Amor Ben Hamida. 2009. Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français. In *Synergies Tunisie* N°1. S.105-117
- Zimmer, Wolfgang. 1989. "Plädoyer für eine adressatenspezifische kontrastive Germanistik für afrikanische Deutschlehrer". In: *Afrikanische Germanistik. Eine Dokumentation*, (Hrsg.) Pierre Kasprzyk/Norbert Ndong. Köllen Druck + Verlag, Bonn. S.136-145