

# **Die Einstellungen der Kameruner DeutschlehrerInnen zur Mehrsprachigkeit**



Masterarbeit vorgelegt von:

**Ghislaine Claire Alibien Moutombi**

Beratung:

**Åsta Håukas**

Institut für Fremdsprachen

Universität Bergen

Mai 2015



## **Vorwort**

Die vorliegende Arbeit wäre ohne die Unterstützung einer Vielzahl von Personen und Organisationen nicht möglich. An dieser Stelle möchte ich mich bei den folgenden Personen bedanken, die mir im Rahmen dieser Masterarbeit Hilfe geleistet haben.

Mein besonderer Dank gilt zuerst meine Betreuerin Åsta Håukas, die mich mit ermutigenden fachlichen Anregungen und Hinweisen unterstützt hat. Ihre bereichernden Anmerkungen und ihre sprachliche Korrektur waren für das Verfassen dieser Arbeit sehr wichtig. Ich möchte mich auch bei Linda Borlaug für die fachlichen Diskussionen und die Literatur sowie bei Ida Blick für die schnelle sprachliche Korrektur meiner Arbeit bedanken.

Auch möchte ich alle Deutschlehrenden, die an dieser Studie teilgenommen haben, in besonderer Weise danken. Ohne ihre offenkundige Bereitschaft an dieser Studie zu partizipieren, könnte ich nicht die vorliegende Arbeit verfassen.

Den staatlichen Norweger Bildungsfonds „Lånekassen“, dessen finanzieller Unterstützung die Verwicklung dieser Masterarbeit und meine in Kamerun durchgeführte Feldforschung ermöglicht hat, möchte ich ebenfalls danken.

Im privaten Bereich möchte ich der Familie Moutombi und ganz besonders meinem Vater Alphonse Moutombi Dank sagen. Mein Aufenthalt in Norwegen machte mir bewusst, dass unsere Beziehungen stärker als die physische Distanz sind. Wir waren noch nie miteinander so verbunden. Sehr herzlichen Dank!

Ganz besonders möchte ich auch meine lieben Freunde Zechia Walters Chiafie und Joanna Amiteye danken. Eine Familie hatte ich in Kamerun verlassen und eine neue habe ich dank ihnen in Norwegen gefunden. Herzlichen Dank!

Bergen, im Mai 2015

Ghislaine Claire Alibien Moutombi

## **Abstract**

This study aims to provide an empirical overview of the attitudes of Cameroonian German teachers towards multilingualism. Six German teachers from four secondary schools in Cameroon were interviewed. In the first part of this work, the study places the definitional issue of multilingualism in the Cameroonian context and the presentation centers on the implications of multilingualism-oriented working methods in Cameroon German classes. In the second part the results of the empirical study were qualitatively analysed according to the "Grounded Theory" methodological framework. The following questions guided the research: What are the cognitions of Cameroonian German teachers regarding the multilingualism of their students? To what extent do the Cameroonian German teachers take account of previous language knowledge and language learning experience of their students? What experiences do the Cameroonian German teachers have with the didactics of multilingualism and its principles? To what extent are the Cameroonian German teachers willing to use the principles of multilingual didactics? The interviewed German teachers showed a positive attitude towards the multilingualism of their students. The languages the learners bring in classroom were considered very important for the learning of the German language by the interviewees. However, the linguistic repertoire of the learners is partially taken into account in teaching practice. Multilingual-oriented learning methods are rarely integrated in the classroom. This is because the Cameroonian German teachers are themselves not very informed about the didactics of multilingualism. The results of the study show that an implementation of the didactics of multilingualism in Cameroon could be successful. In fact, the surveyed teachers showed enthusiasm and willingness to use multilingualism-oriented teaching methods, if they are trained to do so.

Die vorliegende Untersuchung ist auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik zuzuführen und wurde durchgeführt, um einen Überblick über die subjektiven Theorien der Kameruner Deutschlehrenden auf die Mehrsprachigkeit im Unterricht zu geben. Dazu wurden Sechs Deutschlehrende von vier Sekundarschulen interviewt. Vor der Darstellung der Ergebnisse wurde das Thema in den Kontext eingeordnet: Die Definition des Begriffs Mehrsprachigkeit in Bezug auf den kamerunischen Kontext und die Darstellung der Implikationen der mehrsprachigkeitsorientierten Arbeitsmethoden im Kameruner Deutschunterricht sind also Gegenstände des ersten Teils dieser Arbeit. Im zweiten Teil wurden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung qualitativ und nach dem methodischen Rahmenkonzept der „Grounded Theory“ bewertet. Dabei waren folgende Fragen forschungsanleitend: Was sind

die Kognitionen der Kameruner Deutschlehrenden in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden? Inwiefern berücksichtigen die kamerunischen Deutschlehrenden vorherige Sprachlernkenntnisse und Sprachlernerfahrungen ihrer Lernenden? Welche Erfahrung haben die Kameruner Deutschlehrenden mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Prinzipien? Und inwiefern sind die Kameruner Deutschlehrenden bereits dazu, die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik einzusetzen? Die befragten Deutschlehrenden haben eine positive Einstellung zu der Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden gezeigt. Die mitgebrachten Sprachen der Lernenden werden von den Interviewten als sehr wichtig für das Deutschlernen betrachtet. Jedoch wird das sprachliche Repertoire der Lernenden nur teilweise genutzt. Zudem werden die mehrsprachigkeitsorientierten Lernmethoden nur selten im Unterricht integriert. Dies liegt daran, dass die Kameruner Lehrpersonen sehr wenig über die Mehrsprachigkeitsdidaktik informiert werden. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen aber eine erfolgreiche Implementierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kamerun vermuten. Tatsächlich haben die Befragten Enthusiasmus und die Bereitschaft gezeigt, mehrsprachigkeitsorientierte Unterrichtsmethoden einzusetzen, wenn sie dazu ausgebildet werden.

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Vorwort</b> .....	3
<b>Abstract</b> .....	4
<b>Einführung - Themenbereich, Forschungsstand, Ziel und Methode</b> .....	8
<b>1. Theoretischer Teil</b> .....	11
1.1 Was heißt Mehrsprachigkeit?.....	11
1.1.1 Mehrsprachigkeit bzw. Multilingualismus in Kamerun.....	12
1.1.2 Die Mehrsprachigkeit bzw. Plurilingualismus in Kamerun .....	17
1.2 Die Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD).....	20
1.2.1 Die Vorteile der Berücksichtigung mehrsprachiger Kompetenzen.....	22
1.2.2 Die Rolle und die Methodik zum Einsatz der L1 bzw. der einheimischen Sprachen im Kameruner Deutsch als Tertiärsprachenunterricht (DaT).....	23
1.2.3 Die Rolle der L2 und der L3 bzw. des Französischen und des Englischen für den Kameruner Deutsch als Tertiärsprachenunterricht.....	30
1.3 Subjektive Theorien/Lehrerkognitionen im Allgemeinen und zur Mehrsprachigkeitsdidaktik: eine Einführung in das Forschungsfeld.....	36
1.3.1 Zu Ziel und Relevanz des Forschungsfeldes.....	36
1.3.2 Ergebnisse der empirischen Forschung mit dem Schwerpunkt: Lehrerperspektive auf die Mehrsprachigkeit und die Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	38
<b>2. Methode</b> .....	43
2.1 Die Stichprobe .....	43
2.2 Das Erhebungsinstrument .....	45
2.3 Die Auswertungsmethode .....	46
<b>3. Analyse und Diskussion</b> .....	48
3.1 Einstieg in die Befragung.....	48
3.2 Einstellungen der Befragten zur Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden .....	51
3.2.1 „Attitudinal question“: „Was bedeutet für Sie, mehrsprachig zu sein?“ .....	51
3.2.2 „Factual question“: Wie viele Sprachen glauben Sie, dass Ihre Schüler haben? Wie gut glauben Sie, dass sie diese Sprachen beherrschen? .....	53

3.2.3	„Attitudinal question“: Was meinen Sie, sind die früher erworbenen Sprachen Ihrer Schüler beim Deutschunterricht nützlich oder stören sie eher? .....	57
3.3	Zu den Einstellungen und Unterrichtspraktiken der Befragten in mehrsprachigen Klassen.	62
3.3.1	Zur Berücksichtigung der vorherigen Sprachkenntnisse .....	62
3.3.2	Zur Berücksichtigung der vorherigen Sprachlernstrategien im Unterricht.....	78
3.4	Zur Erfahrung der Lehrenden mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik .....	83
3.5	Zur Bereitschaft der Befragten die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik einzusetzen .	87
<b>4.</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick</b> .....	<b>92</b>
4.1	Zusammenfassung der Studie .....	92
4.2	Praktische Implikationen der vorliegenden Studie .....	95
	<b>Literatur</b> .....	<b>99</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>103</b>
	<b>Interviewleitfaden</b> .....	<b>104</b>
	<b>Transkriptionsregeln</b> .....	<b>106</b>
	<b>Interviewtranskripte</b> .....	<b>108</b>

## **Einführung - Themenbereich, Forschungsstand, Ziel und Methode**

Kamerun ist ein Land der Mehrsprachigkeit. Wegen der Kolonisierung gegen Ende des 19. Jahrhunderts bis in der Mitte des 20. Jahrhunderts ist die Koexistenz sowohl von einheimischen Sprachen als auch von europäischen Sprachen für die Sprachlandschaft charakteristisch. Unter solchen Umständen stößt das Bildungssystem auf die Schwierigkeit, die Mehrsprachigkeit der Individuen völlig zu berücksichtigen. Meine Entscheidung für das Forschungsfeld „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ in der vorliegenden Arbeit entspricht zwar einem fachlichen Interesse, die Entscheidung ist aber auch von meinen Erfahrungen als mehrsprachige Person beeinflusst. Als Kind einer gemischtsprachigen Familie und später als Sprachlernerin und Germanistin kann ich bestätigen, dass den Umgang mit mehreren Sprachen in Kamerun nicht einfach war. Die Wahl der Kommunikationssprache bzw. der Unterrichtssprache war eine wesentliche Frage sowohl in der Familie als auch in der Schule.

Die zunehmende internationale Beschäftigung mit dem Forschungsfeld Mehrsprachigkeitsdidaktik ist für Kamerun sehr relevant. Tatsächlich haben sich schon mehrere kamerunische Linguisten und Fremdsprachendidaktiker sich Gedanken über Methoden zur Entfaltung mehrsprachiger Kompetenzen der Lernenden gemacht. Was den kameruner Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht angeht, haben sich Mbia (1998) und Bassock (2010) in ihren Dissertationen mit dem Umgang mit mehreren Sprachen beschäftigt. In „DaF-Unterricht in Afrika: Chancen, Grenzen und Möglichkeiten am Beispiel Kameruns“ betrachtet Mbia die Benachteiligung der einheimischen Sprachen zugunsten vom alleinigen Einsatz der Amtssprachen als Problem des kamerunischen Deutschunterrichts. Mbia empfiehlt stattdessen einen kontrastiven Ansatz zum Deutschlernen. Ihm zufolge kann die Hervorhebung der Ähnlichkeiten zwischen einigen von ihm studierten kamerunischen Sprachen (Ewondo, Eton, Duala, Ffulde, Daba) und dem Deutschen im Bereich der Phonetik, Lexik und Grammatik zugleich zur Optimierung des DaF-Unterrichts und zur Förderung bzw. Aufwertung der einheimischen Sprachen beitragen. Bassock (2010) untersucht in seiner Dissertation „Mehrsprachigkeit und fremdsprachlicher Deutschunterricht. Beitrag zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Bildungsreform für Kamerun“ die Wege zur Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Kontext. Bezugnehmend auf die Tertiärsprachendidaktik (Hufeisen/Neuner 2003) hat er ein didaktisches Modell der Mehrsprachigkeit entwickelt, die „Sprachenwellendidaktik“, und gleichzeitig ein Mustercurriculum für den kamerunischen DaF-Unterricht vorgeschlagen. Ihm zufolge sollte der gesteuerte Spracherwerb in zwei Phasen bzw. Wellen verlaufen. Dabei

besteht die erste Sprachenwelle aus drei Sprachen: eine lokale Sprache, Französisch und Englisch, die gleichzeitig vom Kindergartenalter an erworben werden können. Während dieser Phase handelt es sich darum, die Mehrsprachigkeitskompetenz der Lernenden so zu entwickeln, „dass sie lebenslang weitere Sprachen autonom und effizient erlernen können“ (vgl. Bassock 2010, 236). Die später zu lernenden Sprachen, am Beispiel des Deutschen, bilden die zweite Sprachenwelle, die acht Jahre nach der ersten Phase additiv zu den ersten Sprachen der Schüler in das Lerncurriculum eingeführt werden. Wie bei der ersten Phase des Spracherwerbs ist das Aktivieren der Sprach(lern)bewusstheit ebenfalls Ziel der zweiten Sprachenwelle. Das Mustercurriculum für die Grundstufe 1 hat Bassock (2010) im Zuge der Tertiärsprachendidaktik und auf der Grundlage des entwickelten Ansatzes der Sprachwellendidaktik entwickelt (vgl. Bassock 2010, 245). Dabei besteht die Originalität des Curriculums darin, dass die Sprachbiographie und Erfahrung des Spracherwerbs und –lernens berücksichtigt wird.

Die oben dargestellten Arbeiten heben hervor, dass der gesteuerte Mehrsprachigkeitserwerb in Kamerun mit vielen Problemen konfrontiert ist und eine Revidierung der Sprachenpolitik und des Bildungssystems benötigt. Die Frage nach der Perspektive der Lehrenden zur Mehrsprachigkeit im Unterricht wird aber in den verschiedenen Arbeiten kaum behandelt. Mbia (1998) hat zwar die Deutschlehrenden über die im Klassenraum verwendeten Sprachen befragt, aber wir wissen dennoch wenig darüber, wie die Lehrenden über die Mehrsprachigkeit im Unterricht denken, wie die Sprachen konkret im Unterricht angewandt werden, welche Bedingungen die Benutzung der unterschiedlichen Sprachen beeinflussen und, noch wichtiger, ob die Lehrenden für eine Veränderung in ihrer Berufspraxis bereit sind. Doch die Lehrerperspektive ist ein entscheidender Faktor für die Implementierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik, denn wie Neuner (2009, 17) anmerkt, „kann eine schulische Reform nur gelingen, wenn ihr Anliegen für die Lehrerinnen und Lehrer überzeugend ist, d. h. einen effizienteren und motivierenden Unterricht verspricht“. Anders gesagt ist die Erforschung von Lehrerkognitionen eine Voraussetzung und ein zentraler Ausgangspunkt für eine Weiterentwicklung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern die Perspektive der kamerunischen Deutschlehrpersonen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit die erfolgreiche Implementierung der Mehrsprachigkeit begünstigen kann.

Den Kognitionen der kamerunischen Deutschlehrenden in Bezug auf die Mehrsprachigkeit widme ich mich also in dieser Arbeit. Genauer beruht die Zielsetzung der vorliegenden

Arbeit auf den folgenden Forschungsfragen: Was sind die Kognitionen der Kameruner Deutschlehrenden in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden? Inwiefern berücksichtigen die kamerunischen Deutschlehrenden vorherige Sprachlernkenntnisse und Sprachlernerfahrungen ihrer Lernenden? Welche Erfahrung haben die Kameruner Deutschlehrenden mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Prinzipien? Und inwiefern sind die Kameruner Deutschlehrenden dazu bereit, die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik einzusetzen? Um diese Fragen zu beantworten werden die Interviews von sechs Kameruner Deutschlehrenden qualitativ analysiert.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Teile. Im ersten bzw. im theoretischen Teil beginne ich mit der Definition des Begriffs *Mehrsprachigkeit* im Allgemeinen und in Bezug auf den kamerunischen Kontext, um das Thema in letzteren einzuordnen. Dann gehe ich auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Implikationen der mehrsprachigkeitsorientierten Arbeitsweisen im Kameruner Deutschunterricht ein. Letztlich bietet der erste Teil eine theoretische Einführung in das Forschungsfeld Lehrerkognitionen und stellt Ergebnisse der empirischen Forschung zu Lehrerperspektiven auf die Mehrsprachigkeit und die Mehrsprachigkeitsdidaktik dar. Das methodische Vorgehen dieser Arbeit bildet den Gegenstand des zweiten Teils. Im dritten Teil werden die Analyse und die Diskussion der Ergebnisse miteinander verzahnt. Dabei wird der theoretische Rahmendieser Arbeit als Grundlage genommen. In dem letzten Teil werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst. Dann werden Ähnlichkeiten und Unterschiede mit existierenden Studien hervorgehoben und Ausblicke gemacht.

## 1. Theoretischer Teil

In diesem Kapitel beschäftige ich mich mit den theoretischen Grundlagen meiner Untersuchung. Dabei gehe ich auf einige Aspekte bezüglich der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und besonders in Kamerun ein. Die Darstellung der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie ihre Prinzipien und ihre Anwendungsmöglichkeiten im kamerunischen Deutschunterricht sind ebenfalls Gegenstände dieses Kapitels.

### 1.1 Was heißt Mehrsprachigkeit?

Aus den mehreren Definitionen des Begriffs Mehrsprachigkeit in der einschlägigen Literatur (vgl. Riehl 2006; Lüdy/Py 1984; der Europarat<sup>1</sup>) geht hervor, dass dieser Terminus einen doppelten Sinn hat. Das Wort Mehrsprachigkeit ist sowohl aus der Perspektive der Gesellschaft als auch aus der der Individuen von Bedeutung. Riehl (2006, 15) und Lüdy/Py (1984, 4) unterscheiden dabei zwischen drei Typen von Mehrsprachigkeit: die individuelle, die territoriale und die institutionelle Mehrsprachigkeit. Während individuelle Mehrsprachigkeit sich auf die Einzelnen bezieht, verweist die territoriale Mehrsprachigkeit auf den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Staaten oder Regionen und die institutionelle Mehrsprachigkeit auf die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen (vgl. Riehl 2006, 15).

Der Europarat<sup>2</sup> stellt die Zweiheit des Wortes durch die beiden Begriffe *Multilingualismus* und *Plurilingualismus* dar. Spricht man von Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die Gesellschaft bzw. *Multilingualismus*, dann ist die Vielfalt gesprochener Sprachen auf einem geografischen Gebiet gemeint.

Wenn Individuen in Frage kommen bzw. *Plurilingualismus* genannt wird, dann verweist der Begriff auf die Fähigkeit einer Person sich auf zwei (Zweisprachigkeit) oder mehreren Sprachen zu äußern. Die Sprachkenntnisse des mehrsprachigen bzw. plurilingualen Sprechers umfassen die Mutter- oder Erstsprache und weitere Sprachen oder Sprachvarietäten (vgl. Der Europarat)

Diese letzte Auffassung der Mehrsprachigkeit bzw. Multilingualismus/Plurilingualismus nehme ich in dieser Arbeit und besonders in Bezug auf Kamerun an. Die Differenzierung durch diese aus dem Englischen abgeleiteten Wörter (*Multilingualism* und *Plurilingualism*) ist besonders wichtig, denn die individuellen Sprachkenntnisse in manchen multilingualen

---

<sup>1</sup> Verfügbar unter <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division-EN.asp>

<sup>2</sup>Ebd.

Kontexten am Beispiel von Kamerun umfassen nicht immer die ganze sprachliche Vielfalt. Zudem bieten die beiden Termini Plurilingualismus / Multilingualismus eine klarere Unterscheidung als das deutsche Wort Mehrsprachigkeit.

### **1.1.1 Mehrsprachigkeit bzw. Multilingualismus in Kamerun**

Heutzutage ist der Multilingualismus weltweit kein Ausnahmefall (vgl. Riehl 2006). Diese Behauptung scheint besonders für den Fall Kameruns angemessen, wo der Multilingualismus aus zwei Perspektiven, genauer der nationalen und der internationalen Perspektive, zu betrachten ist.

Bemerkenswert ist erstens die enge Verbindung der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit Kameruns mit der Geschichte des Landes. Die Migrationswelle von afrikanischen Populationen verschiedener Herkunft nach Kamerun sowie die Kolonisierung durch Deutschland und dann Frankreich und England nacheinander ab dem Ende des 19. Jahrhunderts haben Spuren durch ein dichtes sprachliches Erbe hinterlassen. Hinzu kommt, dass der Multilingualismus im Laufe der Zeit sich als Lösung für den steigenden Bedarf an Kommunikation in dieser globalisierten Welt durchgesetzt hat. Deshalb wird ihre Förderung eine dringende Notwendigkeit für die Politiker.

Im Folgenden stelle ich vor, was der Multilingualismus in Kamerun aus der nationalen und internationalen Perspektive heißt.

#### **1.1.1.1 Der Multilingualismus aus der nationalen Perspektive**

Die afrikanischen Staaten und besonders Kamerun kennzeichnen sich durch die Existenz mehrerer unterschiedlicher Sprachen auf dem nationalen Gebiet. Die Vielfalt der lokalen Sprachen begründet unter anderem die Bezeichnung von Kamerun als „Afrika im Kleinen“. In der Tat wird neben den 279 lebenden einheimischen Sprachen<sup>3</sup> Gebrauch von Französisch und Englisch gemacht.

Die beiden Sprachen, Französisch und Englisch wurden während der Kolonialära eingeführt, als Kamerun zugleich unter der Herrschaft Frankreichs (1919-1960) und England (1919-1961) war. Zuvor war Kamerun jedoch 35 Jahre lang (im Zeitraum 1884-1919) eine deutsche Kolonie. Das Land wurde nach dem ersten Weltkrieg, d. h. ab 1919 vom Deutschland entnommen und in zwei Teilen geteilt. Der westliche Teil wurde England zugeteilt und Frankreich erhielt den östlichen Teil des Gebiets. Infolge dieser Teilung wurden Französisch

---

<sup>3</sup> Verfügbar unter <http://silcam.org/folder010200/page.php>

und Englisch Amtssprachen. Es gab zwei verschiedene Schulsysteme, in denen die Sprache der jeweiligen Kolonialherren als Instruktions- bzw. Schulsprache galt. D. h. die verschiedenen Lerninhalte wurden und werden auch heute den Lernenden entweder auf Französisch oder auf Englisch beigebracht.

Nach den Unabhängigkeiten, am 1. Januar 1960 für den frankophonen Teil und 1. Oktober 1961 für den anglophonen Teil, und der Wiedervereinigung des Landes am 20. Mai 1972 hat sich die Situation nicht verändert. Bis heute genießen nur Französisch und Englisch einen „privilegierten“ offiziellen Status. Im kamerunischen Grundgesetz heißt es:

La République du Cameroun adopte l’anglais et le français comme langues officielles d’égale valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l’étendue du territoire. Elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales. <sup>4</sup>

Es ergibt sich aus diesem Artikel, dass die Landessprachen nicht die erste Priorität in der Sprachpolitik Kameruns haben. Sie werden zwar durch den Staat geschützt und gefördert, aber bleiben den Amtssprachen Französisch und Englisch unterlegen.

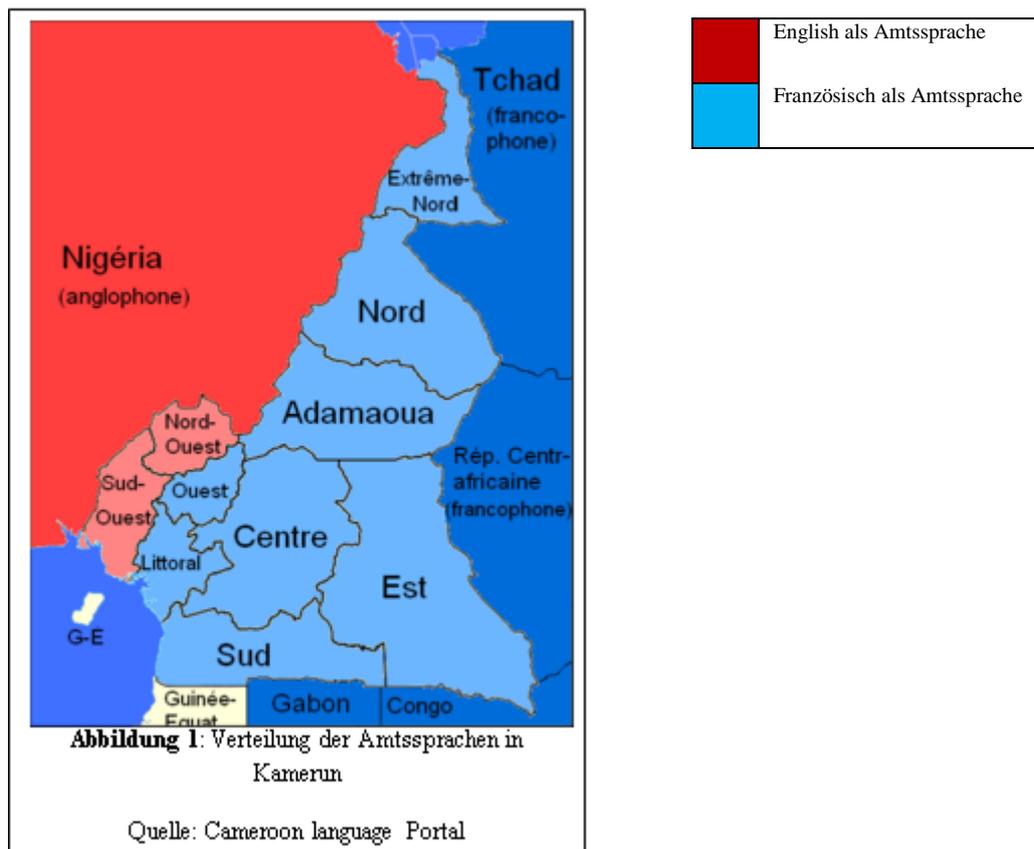
In Anknüpfung an Riehl (2006, 15), die zu den Typen von Mehrsprachigkeit die territoriale und institutionelle Mehrsprachigkeit zuordnet, kann folgendes über Kamerun gesagt werden:

Die Territoriale Mehrsprachigkeit bzw. den Sprachgebrauch in einem mehrsprachigen Staat (vgl. Lüdi und Py 1984, 4)<sup>5</sup> ist in Kamerun durch die Dominanz der Amtssprachen Französisch und Englisch gekennzeichnet. Dabei vertreten die Frankophonen die sprachliche Mehrheit, denn Französisch wird in acht der zehn Regionen Kameruns gesprochen (vgl. Abbildung 1).

---

<sup>4</sup> Loi numéro 96-06 du 18 Janvier 1996, Article premier. Etwa auf Deutsch: Die Republik Kamerun übernimmt Englisch und Französisch als offizielle und gleichwertige Sprachen. Sie garantiert die Förderung der Zweisprachigkeit im gesamten Gebiet. Sie arbeitet für den Schutz und die Förderung der nationalen Sprachen.

<sup>5</sup> Zitiert nach Riehl (2006, 15)



Diese Situation hat als logische Folge, dass die institutionelle Mehrsprachigkeit bzw. die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen (vgl. Riehl 2006, 15) am Beispiel der Schule sich auch durch diese Zweisprachigkeit Französisch und Englisch auszeichnen lässt. Das heißt also, dass neben der Muttersprache jeder Bürger zumindest eine der Amtssprachen, die als Verkehrssprachen fungieren, erlernen musste. Die zweite Amtssprache wird nur als Fach in der Schule unterrichtet, d. h. Frankophone haben Englisch als Unterrichtsfach und umgekehrt. Daneben hat der Staat in neun der zehn Regionen Kameruns bilinguale Sprachschulen geöffnet. Die Förderung dieses partiellen Multilingualismus macht sich dennoch zu Ungunsten der Landessprachen. Seit einigen Jahren wird aber versucht, die Landessprachen in die schulischen Systeme einzuführen. Das Schulgesetz des 14. April 1998 besagt dazu, dass die Förderung der einheimischen Sprachen zu den Zielen der Erziehung in Kamerun zählen. Zu diesem Zweck wurde an der pädagogischen Hochschule von Yaoundé eine Abteilung für kamerunische Sprachen und Kultur gegründet.<sup>6</sup> Außerdem wird in Kamerun neben der Woche des Bilingualismus bzw. der Amtssprachen Anfang Februar

<sup>6</sup> Arrêté 08/0223/MINESUP du 03 Septembre 2008 portant création d'un département et d'un laboratoire de Langues et Cultures Camerounaises à l'École Normale Supérieure de Yaoundé.

jährlich den Tag der lokalen Sprachen am 21. Februar<sup>7</sup> gefeiert. Dennoch bleiben diese Maßnahmen bis heute ohne großen Erfolg. Die lokalen Sprachen werden noch nicht effektiv gelernt und es gibt keine Lehrwerke in diesen Sprachen. Ein Grund dafür ist womöglich auch, dass keine dieser Sprachen im Land weit verbreitet sind.<sup>8</sup>

Die einheimischen Sprachen werden meistens nur in bestimmten Regionen und von den Muttersprachlern derselben ethnischen Gruppen gesprochen. Der Gruppe SIL- International in Kamerun<sup>9</sup> zufolge haben nur zwei der 279 kamerunischen Sprachen über eine Million Sprecher. Diese sind die Bulu-Sprache mit ca. 858000 L1- Sprechern und 800000 L2- Sprechern und die Duala- Sprache mit insgesamt ca. 2.000000 L1- und L2- Sprechern. Die Verbreitung dieser Sprachen ist der Religion während der Kolonialzeit zu verdanken. Die Bulu-Sprache wurde um 1887 als Religionssprache durch die amerikanische presbyteriale Mission gewählt. Bis heute gilt sie noch als Religionssprache. Die Duala-Sprache wurde und wird auch für die Verbreitung des Evangeliums gebraucht<sup>10</sup>. Daneben gilt die Duala-Sprache in seiner Eigenschaft als „Hauptsprache“ der Stadt Duala bzw. der bevölkerungsreichsten Stadt Kameruns als Verkehrssprache zwischen den Einwohnern.<sup>11</sup>

Trotz der wichtigen Anzahl ihrer Sprecher sind Bulu und Duala sowie die anderen kamerunischen Sprachen im Vergleich zu Französisch und Englisch Minderheitssprachen. Denn diese finden fast ausschließlich im privaten Bereich Verwendung im Unterschied zu den Amtssprachen, die den Verkehr zwischen Menschen verschiedener Herkunft ermöglichen.

### **1.1.1.2 Der Multilingualismus aus der internationalen Perspektive**

Der Status des Französischen und des Englischen als Amtssprachen begünstigt Kamerun in den Beziehungen mit anderen französisch- und englischsprechenden Ländern weltweit. Aufgrund dieses Bilingualismus ist Kamerun ein Mitglied sowohl der Frankophonie als auch des Commonwealth. Zudem ist das Fremdsprachenlernen zum Zweck der Erschließung neuer Zugänge zu Fremden und Förderung internationaler Beziehungen Gegenstand des

---

<sup>7</sup> Die O.N.U hat 1999 diesen Tag als Tag der Muttersprachen erklärt. Vgl. <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117709f.pdf>

<sup>8</sup> Verfügbar unter : <http://silcam.org/folder030300/page.php>

<sup>9</sup> SIL- International bzw. Société internationale de Linguistique. Die amerikanische Gesellschaft wurde vor 80 Jahren gegründet und ist seit 45 Jahren in Kamerun tätig. Ihr Ziel ist es zur Entwicklung der weltweit weniger bekannten Sprachen beizutragen.

<sup>10</sup> Diese Informationen sind auf <http://www.ethnologue.com/country/cm/languages> verfügbar.

<sup>11</sup> Vgl. [http://www.ev-kirche-goepingen.de/fileadmin/mediapool/gemeinden/KB\\_goepingen/Kamerun/1.1-1.7\\_Daten\\_und\\_Fakten\\_Kamerun.pdf](http://www.ev-kirche-goepingen.de/fileadmin/mediapool/gemeinden/KB_goepingen/Kamerun/1.1-1.7_Daten_und_Fakten_Kamerun.pdf)

schulischen Curriculums. Das Fremdsprachenlernen in Kamerun hat eine lange Tradition, die während der Kolonisierung aus dem französischen Schulsystem geerbt und beibehalten wurde (Chuepo Tcheumbeua 2013, 121). Tatsächlich lernen die Kameruner Schüler in der Sekundarstufe entweder Deutsch oder Spanisch.

Erwähnenswert ist aber, dass Kamerun bis heute durch „einen ungleichen Zugang zu Fremdsprachenunterricht“ (Chuepo Tcheumbeua 2013, 121) gekennzeichnet ist. Tatsächlich ist das Fremdsprachenlernen, so wie während der Kolonialzeit, nur im frankophonen Schulsystem vorhanden. Jede(r) frankophone Gymnasiast bzw. Gymnasiastin muss also zumindest zwei Jahre lang entweder Deutsch oder Spanisch lernen. Diejenigen, die die literaturwissenschaftliche Orientierung wählen, lernen eine dieser Sprachen fünf Jahre lang.

Auch wenn der Fremdsprachenunterricht früher eine bloße Nachahmung des französischen Schulsystems war, werden heute Fremdsprachen aus ganz praktischen Gründen erlernt. Deutsch und Spanisch werden also entweder aufgrund der gemeinsamen Geschichte Kameruns mit dem Zielsprachenland oder aufgrund der Erfahrung und Erfolg des entsprechenden Landes im wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Bereich im Schulcurriculum beibehalten. Das Erlernen der deutschen Sprache in kamerunischen Schulen zum Beispiel lässt sich dadurch erklären, dass Kamerun in der Zeitspanne 1884-1919 nach der Berliner Konferenz über die Teilung Afrikas eine deutsche Kolonie war. Hinzu kommt, dass Deutsch Krumm (2004, 37) zufolge „eine starke Sprache auf der Ebene der Wirtschaft“ ist. Die deutsche Sprache wird etwa als die sechste oder die siebte wichtigste Sprache unter den ca. 6000 Sprachen der Welt eingestuft (vgl. Krumm 2004, 37).

Es ist also keine Überraschung, dass Deutsch als Pflichtwahlfach im Curriculum der Kameruner Schüler ist, obwohl immer weniger Schüler Deutsch wählen. Tatsächlich zeigt Gibitz (2003) nach einer Umfrage, dass die Kameruner Schüler die deutsche Sprache als schwierig bewerten, und dass 45,3% der Deutschlernenden in Abschlussklassen ihre Wahl bedauern. Trotz des sinkenden Interesses für den Deutschunterricht an Gymnasien kann man feststellen, dass immer mehr Kameruner nach dem Abitur deutsche Sprachkurse absolvieren, weil sie dank Deutschkenntnissen einen besseren Zugang zur wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Erfahrungen und Arbeitsmärkten Deutschlands haben. Eine Publikation der deutschen Botschaft in Kamerun<sup>12</sup> berichtet, dass im Wintersemester 2012/2013 die

---

<sup>12</sup> Vgl. : [http://www.jaunde.diplo.de/Vertretung/jaunde/de/06/2012-09-21\\_Kamerunische\\_20Studenten\\_20und\\_20Absolventen\\_20an\\_20deutschen\\_20Hochschulen.html](http://www.jaunde.diplo.de/Vertretung/jaunde/de/06/2012-09-21_Kamerunische_20Studenten_20und_20Absolventen_20an_20deutschen_20Hochschulen.html) (24.09.14)

Kameruner die größte Gruppe Afrikas, also 27,2% aller afrikanischen Absolventen an Deutscher Hochschulen bildeten.

Festzustellen ist, dass die Mehrsprachigkeit in Kamerun aus der internationalen Perspektive vorwiegend durch die Förderung und die Aneignung europäischer Sprachen gekennzeichnet ist. Die Geschichte und der Status Kameruns als Entwicklungsland orientieren die Wahl bestimmter Sprachen. Dem Multilingualismus liegen die ständigen sozialen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Veränderungen zugrunde.

Bei näherer Betrachtung der Sprachenpolitik hat man den Eindruck, dass der Kameruner Staat nur die Sprachen fördert, die ihm von besonderem Nutzen sind. Die Förderung des offiziellen Bilingualismus bzw. Französisch und Englisch verfolgt das Ziel die sprachlich-heterogene Population um zwei Sprachen zu sammeln. Im Artikel 3 des Schulgesetzes von April 1998 heißt es: *„l'État consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales“*<sup>13</sup>. Der Fremdsprachenunterricht kommt also als Zusatz zu der Neigung Kameruns für die „Kommunikation nach außen“ (vgl. Neuner 2009). Aus diesen Gründen sind die Amts- und Fremdsprachen von größerer Bedeutung als die einheimischen Sprachen. Die Orientierung der Sprachenpolitik beeinflusst selbstverständlich die Wichtigkeit der verschiedenen Sprachen im Schulsystem und die individuelle Mehrsprachigkeit der Bürger. Davon wird im Folgenden die Rede sein.

### **1.1.2 Die Mehrsprachigkeit bzw. Plurilingualismus in Kamerun**

Je nach ihren Interaktionen, sei es im privaten oder im öffentlichen Bereich benutzen die Kameruner mehr als eine Sprache. Ihre individuelle Mehrsprachigkeit ist jedoch je nach ihrer Sozialisation und Situation unterschiedlich (vgl. Riehl 2006, 15).

Laut dem Wörterbuch Duden (2006, 6. Auflage) ist die Sozialisation begrifflich zu fassen als der „Prozess der Einordnung des (heranwachsenden) Individuums in die Gesellschaft und die damit verbundene Übernahme gesellschaftlich bedingter Verhaltensweisen durch das Individuum.“ Mit anderen Worten handelt es sich um einen (lebenslangen) Vorgang, in dem das Individuum lernt, sich an die Besonderheiten seiner Umgebung zu gewöhnen. Diese Besonderheiten lassen sich auf den Ebenen der Erziehung, der Politik und der Religion u.a. einordnen. Festzustellen ist, dass die Sozialisation auch als Ergebnis des

---

<sup>13</sup> Vgl. [loi no 98/004 du 14 avril 1998](#). Meine Übersetzung: Der Staat widmet den Bilingualismus auf allen Ebenen der Bildung der nationalen Einheit und Integration.

Anpassungsprozesses bezeichnet werden kann.<sup>14</sup> Die Situation verweist auf die „Verhältnisse und Umstände, in denen sich jemand befindet“ (vgl. Duden 2006).

Durch die Anpassung an die Situation der umgebenden Gesellschaft bilden die Individuen ihre Persönlichkeit unterschiedlich. Was diese Arbeit angeht, entwickeln die Kameruner durch die Anpassung an den Sprachgebrauch in Kamerun ihre Mehrsprachigkeit. Dabei spielen die verschiedenen Sozialisationsinstanzen eine wesentliche Rolle. Die sprachlichen Interaktionen mit der Familie, mit der Nachbarschaft und in der Schule tragen zur Herstellung des mehrsprachigen Individuums bei. Aufgrund der schon erwähnten sprachlichen Vielfalt in Kamerun verfügt ein Individuum normalerweise über sprachliche Kompetenzen in mindestens zwei Sprachen d. h. die Familiensprache und die Umgebungssprache.

Sadembouo (2005, 4) hebt aber die Tatsache hervor, dass die individuelle Mehrsprachigkeit der Kameruner vorwiegend auf der Oralität beruht. Sehr oft reduziert sich ihr Sprachkönnen auf einige Kompetenzen wie das Sprechen und das Hörverstehen. Dies gilt besonders für die einheimischen Sprachen, die nicht geschult werden und vorwiegend nur in ihrer mündlichen Form verwendet werden. In diesem Sinne spricht Riehl (2006, 17) von „differenzierter Mehrsprachigkeit“, und unterscheidet zwischen „mündlicher Mehrsprachigkeit“ und „schriftlicher Mehrsprachigkeit“.

In einigen Fällen erweitern sich diese sprachlichen Kompetenzen auf mehr als zwei Sprachen. Sadembouo (2005, 4) stellt in fünf Kombinationen dar, aus welchen Sprachen der Sprachkenntnisse der Kameruner bestehen, und in welcher Reihenfolge sie erworben werden:

- a) Muttersprache + Amtssprache 1
- b) Muttersprache + Amtssprache 1 + Amtssprache 2
- c) Amtssprache 1 + Amtssprache 2
- d) Muttersprache + 2. einheimische Sprache + Amtssprache 1
- e) Muttersprache + Amtssprache 1 + 2. einheimische Sprache + Amtssprache 2

Beim Betrachten dieser Kombinationen fällt ein bedeutender Aspekt auf: Jeder Kameruner verfügt über Sprachkompetenzen zumindest in einer der Amtssprachen. Hier spiegelt sich der Einfluss der Sprachenpolitik wider, die den Akzent auf die Förderung des Bilingualismus bzw. der Amtssprachen Französisch und Englisch gelegt hat. Die Vormacht der Amtssprachen in der Öffentlichkeit und ihren Einsatz als einzige Unterrichtssprachen haben in einigen Fällen das totale Verschwinden der einheimischen Sprachen in dem sprachlichen

---

<sup>14</sup> Vgl. <http://lexikon.stangl.eu/60/sozialisation-sozialisierung/>

Repertoire als Folge, wie in der Kombination *c* gezeigt. Erfahrungsgemäß kann ich behaupten, dass immer weniger junge Kameruner die einheimischen Sprachen können. Wie Riehl (2006, 15) es mit Recht anmerkt, „geht meist die territoriale Mehrsprachigkeit mit individueller Mehrsprachigkeit einher.“ Mit anderen Worten wird das individuelle sprachliche Repertoire der Kameruner durch den Gebrauch der verschiedenen Sprachen bestimmt.

Was jede dargestellte sprachliche Konstellation angeht, kann Folgendes gesagt werden: Die Kombination *a* verweist auf den Fall eines Kameruners, der die Muttersprache und Französisch oder Englisch zu seinen Sprachen zählt.

Die Kombination *b* bezieht sich auf die Kameruner, die außer ihrer Muttersprachen die zwei Amtssprachen Französisch und Englisch können. Die Kombination *c* verweist auf Individuen, die entweder im Familienmilieu oder mit der Umgebung nur Französisch und/oder Englisch gelernt haben. Dabei ist es möglich, dass einer der Amtssprachen als L2 in der Schule erworben wird. In der Kombination *d* verweist Sadembouo (2005, 5) auf diejenigen Kameruner, die außer ihren Muttersprachen eine zweite kamerunische Sprache und Französisch oder Englisch gelernt haben. Letztlich stellt die Kombination *e* die Sprachlernbiographie eine Person dar, die außer seiner Muttersprache, Französisch und Englisch, eine zweite kamerunische, vermutlich die Umgebungssprache gelernt hat.

Es wird aber in den Kombinationen von Sadembouo (2005, 4) weniger den Fall von Personen aus gemischtsprachigen Familien dargestellt. Erfahrungsgemäß wachsen immer mehr Kameruner in solchen Familien auf. Folglich ist es möglich weitere Konstellationen als diejenigen von Sadembouo (2005) zu erstellen.

Bei der Bestimmung von individueller Mehrsprachigkeit in Kamerun ist also die territoriale Mehrsprachigkeit ein wichtiger Faktor. Der „traditionelle Mehrsprachigkeitsbegriff“, so Gnutzmann (2004, 47), versteht das mehrsprachige Individuum einfach als denjenigen, der über sprachliche Kompetenzen in mehreren Einzelsprachen verfügt. Auf diesem Verständnis der individuellen Mehrsprachigkeit stützend, könnte man fast alle Kameruner als mehrsprachig bewerten. Denn wie schon im diesen Teil erwähnt, können die Kameruner im Allgemeinen mehr als eine Sprache.

Obwohl die Anzahl der gesprochenen Sprachen in Kamerun zum Mehrsprachigkeitskonzept zählt, sind einige Umständen nicht zu ignorieren. Daneben gilt die Bestimmung der Funktionen der Kommunikation als wichtiges Merkmal (vgl. Gnutzmann 2004, 47). Der Einfluss der Sprachenpolitik, die den Status und die gesellschaftlichen Funktionen von Sprachen bestimmt, ist auf dieser Ebene entscheidend. In Kamerun ist also die Rede von

einigen „privilegierten“ Zielsprachen, die ein Sprecher zur Verfügung haben soll, um als mehrsprachig bewertet zu werden. Normalerweise wird also derjenige als mehrsprachig bezeichnet, der die beiden Amtssprachen kann, und man spricht daher besser vom bilingualen Individuum. Denn die Fähigkeit sich sowohl auf Englisch als auch auf Französisch zu äußern, hat vor der Beherrschung der einheimischen Sprachen den Vorrang.

Zusammenfassend lässt sich die individuelle Mehrsprachigkeit der Kameruner durch quantitative, qualitative und funktionale Faktoren kennzeichnen (vgl. Oksaar 1980, S.43):

- die *quantitativen Faktoren* beziehen sich auf das sprachliche Repertoire, das aus den einheimischen, den Amtssprachen und in einigen Fällen aus Fremdsprachen besteht. Dabei besteht der Sprachschatz der Kameruner je nach den individuellen Sprachlernbiografien aus zwei oder mehreren Sprachen (Vgl. Sadembouo 2005).

- die *qualitativen Faktoren* verweisen auf den Beherrschungsgrad der verschiedenen Sprachen. Festzustellen ist, dass die Spracherwerbsformen die Beherrschung der Sprachen beeinflusst. Weil sie fast nur unter ungesteuerten bzw. natürlichen Umständen erworben werden, werden die lokalen Sprachen hauptsächlich mündlich beherrscht. Französisch und Englisch sowie die Fremdsprachen, die geschult werden, werden (oder zumindest sollten) sowohl mündlich als auch schriftlich beherrscht (werden).

- die *funktionalen Faktoren* beziehen sich auf die Frage, wozu die Sprachen alltäglich gebraucht werden. Festzustellen ist, dass die Funktionen der Sprachen durch die Sprachenpolitik Kameruns bestimmt werden. Die Amtssprachen Französisch und Englisch, die die erste Priorität in dem Grundgesetz haben, werden in der Öffentlichkeit als Brückensprachen zwischen den Kamerunern verwendet. Was die lokalen Sprachen betrifft, werden sie in der Privatsphäre eingesetzt. Dies lässt sich durch die Tatsache erklären, dass Kamerun nicht nur eine große Anzahl von Landsprachen hat, sondern auch dass keine dieser Sprachen eine nationale Reichweite hat.

Nach der Darstellung der Mehrsprachigkeit und ihrer Bedeutung im kamerunischen Kontext bespreche ich im Folgenden den institutionell gesteuerten Sprachenunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Lernenden.

## **1.2 Die Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD)**

Der institutionelle gesteuerte Fremdsprachenunterricht erlebt seit den letzten 30 Jahren in Europa wesentliche Reformen (vgl. Neuner 2004, S. 13). Der kommunikative Ansatz entstand in den 70er Jahren als Lehrmethode und hatte die Entfaltung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden als übergeordnetes Ziel. Im Gegensatz zu dem traditionellen

Fremdsprachenunterricht ist das Wichtigste nicht mehr die Sprache selbst, sondern ihre Verwendung. Mit diesem Ansatz steht der Schüler im Zentrum des Lernprozesses. Was die Mehrsprachigkeitsdidaktik betrifft, erschien sie als Weiterentwicklung und Profilierung dieses Ansatzes (Neuner 2009, S 1). Tatsächlich stützt sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf die Prinzipien des kommunikativen Ansatzes. Sie setzt auch den Lernenden im Mittelpunkt des Lernens und beschäftigt sich mit der Entwicklung seiner Kommunikationsfähigkeit. Der Unterschied mit den traditionellen Herangehensweisen des Fremdsprachenunterrichts liegt aber darin, dass die individuelle Mehrsprachigkeit bzw. der ganze Sprachschatz der Lernenden berücksichtigt wird. Die neue Sprache wird den Lernenden nicht getrennt von ihrem sprachlichen Vorwissen sondern auf der Basis desselbigen beigebracht. Genauer ist das Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik, dass der Lernende beim Fremdsprachenlernen selbstständig Bezug auf seine früher erworbenen Sprachen nimmt. Deutsch kommt in der Regel nach der Muttersprache, Französisch und Englisch als vierte Sprache im Curriculum der kamerunischen Schüler vor. Ahouli (2013, 171) zufolge wäre es angemessener, unter solchen Bedingungen von Deutsch als Tertiärsprache (DaT), statt einfach von Deutsch als Fremdsprache (DaF) zu sprechen. Dieser Behauptung ist durchaus zuzustimmen. Mit diesem Paradigmenwechsel wird der Kameruner Deutschunterricht nicht mehr als ein isoliertes Phänomen betrachtet. Es ist stattdessen zu sehen, dass Deutsch nach einer Reihe von Sprachen gelernt wird, und der Deutschunterricht kann aufgrund dieser Besonderheit konsequent gestaltet werden kann. Dabei bezieht sich der Begriff Tertiärsprache laut Neuner (2009, 7) auf jene nach der L2 gelernten Fremdsprache und die Tertiärsprachendidaktik spezifisch auf die entsprechenden Methoden des Lehrens und Erlernens. Auf den Prinzipien der MSD basierend, wirken sich die drei vorher gelernten Sprachen bzw. die Muttersprache (L1), Französisch (L2) und Englisch (L3) positiv, aber auch negativ aufeinander und auf das Deutschlernen aus. Im selben Zusammenhang spricht Jessner (2008, 31) von „crosslinguistic influence“, um den Einfluss zwischen den verschiedenen Sprachen zu beschreiben. Aus diesem Grunde ist die Berücksichtigung der bereits erworbenen Sprachen sehr wichtig. Nicht nur, weil sie das sprachliche Vorwissen und Sprachlernerfahrungen hervorhebt, sondern auch weil sie „Anlass gibt, spezifische Fehlerquellen zu identifizieren und Korrekturstrategien zum Einsatz zu bringen“ (Ahouli 2013, 172).

Festzustellen ist, dass die Diskussionen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und genauer in der Tertiärsprachendidaktik des positiven Transfers eine besondere Aufmerksamkeit widmen. Wie Neuner (2004, 25) bemerkt, „steht zunächst nicht die Frage nach der Interferenz der

Sprachsysteme im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen (im Tertiärsprachenunterricht), sondern der Aspekt des Transfers...“. Dies lässt sich dadurch erklären, dass der positive Transfer zum Erreichen der Ziele der Tertiärsprachendidaktik bzw. die Erweiterung des Sprachbesitzes sowie der Spracherfahrungen und –lernerfahrungen dient (vgl. Neuner 2004, 24).

### **1.2.1 Die Vorteile der Berücksichtigung mehrsprachiger Kompetenzen**

Die zahlreichen Befürworter für die Förderung der Mehrsprachigkeit stimmen darin überein, dass mehrsprachige Individuen kognitive Vorteile gegenüber einsprachigen aufweisen. Riehl (2006, 19) stützt sich in *Aspekte der Mehrsprachigkeit* auf neurolinguistische Forschungen, um besonders die Vorteile der frühen Mehrsprachigkeit (bzw. Erwerb von zwei Erstsprachen oder Erwerb der zweiten Sprache vor dem sechsten Lebensjahr) darzustellen. Sie behauptet also, dass sich bei früh-mehrsprachigen Kindern eine höhere Dichte der grauen Materie in der linken Gehirnhälfte als bei einsprachigen oder bei spät-mehrsprachigen Kindern nachweisen lässt. Die Ergebnisse einer Untersuchung von Ellen Bialystok (2001)<sup>15</sup> zu kognitiven Fähigkeiten bei Kindern zeigen außerdem, dass mehrsprachige Kinder im Gegensatz zu einsprachigen Kindern über ein erhöhtes „metasprachliche Bewusstsein“ (das Wissen über die sprachlichen Gegenstände) verfügen (vgl. Riehl 2006, 19). Konkret beweisen Bialystoks Experimente, dass bilinguale Kinder Wortgrenzen und grammatische Regeln besser als monolinguale Kinder feststellen und verstehen können. Als weitere Vorteile der Mehrsprachigkeit nennt Riehl (2006, 19) die im Vergleich zu einsprachigen Kindern weiter entwickelte Verwendung von Strategien wie *Paraphrasieren* (die inhaltliche Wiedergabe eines Wortes, eines Satzes, eines Gedanken), *Codeswitching* (Sprachenwechsel im Gespräch) und *Foreignizing* (d. h. Anpassung eines Wortes an vermeintliche Regeln der Zielsprache).

Diese kognitiven Vorteile der Mehrsprachigen gegenüber den Einsprachigen erweitern sich laut Riehl (2006, 19) bei dem zukünftigen Erlernen einer Dritt- bzw. einer x-ten Sprache, und sind bei Früh-Mehrsprachigen besonders ausgeprägt. In diesem Zusammenhang sprechen Bialystok et al. (2004)<sup>16</sup> von „bilingualism as a kind of guarantee for lifetime cognitive advantages over monolinguals“.

Die vorangehenden Behauptungen zeigen, dass die Mehrsprachigkeit und besonders die Früh-Mehrsprachigkeit eine Verankerung im Fremdsprachenunterricht bilden soll. Zudem

---

<sup>15</sup> Zitiert nach Riehl 2006, 19.

<sup>16</sup> Zitiert nach Jessner 2008, 16.

lassen sie verstehen, dass die Implementierung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit in mehrsprachigen Gesellschaften lernfördernd wäre. Folglich wäre die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der kamerunischen Deutschlernenden wertvoll, indem die Lernenden schon über nützliche kognitive Fähigkeiten und Kommunikationsstrategien verfügen. Fast alle Kameruner kommen mit zwei Sprachen (die Muttersprache und Französisch) in die Schule. Die Einsprachigen, also diejenigen mit nur der Muttersprache als L1 erwerben ihre L2 (Französisch) ab dem dritten Lebensjahr d. h. im Kindergarten, der ein fester Bestandteil des Schulwesens in Kamerun ist<sup>17</sup>. In beiden Fällen kann man im kamerunischen Kontext von Früh-Mehrsprachigkeit sprechen. Hinzu kommt, dass die zweite Amtssprache bzw. Englisch (L3) vor einer Fremdsprache am Beispiel des Deutschen (L4) gelernt wird. Die übliche Sprachlernreihenfolge eines kamerunischen Deutschlernenden sieht also so aus: L1=Muttersprache; L2=Französisch; L3=Englisch und L4=Deutsch.

In folgendem Teil bespreche ich wie der Deutschunterricht bzw. der L4-Unterricht unter Berücksichtigung des ganzen Sprachschatzes der kamerunischen Lernenden in der Praxis erfolgen kann. Genauer antworte ich auf die Fragen: Welche Rolle haben die bereits gelernten Sprachen im Tertiärsprachenlernen, und wie könnte man „Transferbrücken“ (Meißner 2000)<sup>18</sup> zwischen L1, L2, L3 und L4 Deutsch bauen? Dabei werden die Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Prinzipien als Grundlage genommen.

### **1.2.2 Die Rolle und die Methodik zum Einsatz der L1 bzw. der einheimischen Sprachen im Kameruner Deutsch als Tertiärsprachenunterricht (DaT)**

Die Muttersprache bildet die Grundlage und den Bezugspunkt für weiteres Sprachenlernen (vgl. Neuner 2005, 17). Deshalb ist sie im Tertiärsprachenunterricht überhaupt nicht zu vernachlässigen. Als ehemalige kamerunische Deutschlernerin kann ich aber bestätigen, dass die einheimischen Sprachen keinen Einsatz im Deutschunterricht gefunden hatten. Wie im Punkt 1.2 erwähnt, werden die Kameruner in ihren Muttersprachen nicht geschult. Die Muttersprachen werden also fast nur mündlich verwendet, und zwar eher im privaten Bereich. Riehl (2006, 20) deutet auf diese Situation hin und sagt dazu, dass das Recht auf den Schulunterricht in der Muttersprache nicht nur in den meistens Staaten in Afrika, sondern auch für Indianer und Indios, Aborigines u.a. nicht eingeräumt wird. Da die Schüler in diesen

---

<sup>17</sup> Vgl. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cameroon.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cameroon.pdf)

<sup>18</sup> Zitiert nach Neuner 2004, 25

Sprachen nicht alphabetisiert werden, sind sie den sprachlichen Phänomenen (z. B. Wortstellung, Konjugation, Phonetik, u.a.) in ihren Muttersprachen meistens nicht bewusst.

In seiner Dissertation „DaF-Unterricht in Afrika- Chancen, Grenzen und Möglichkeiten am Beispiel Kameruns“ erwähnt schon Mbia (1998) die Tatsache, dass die kamerunischen Sprachen im Deutschunterricht unbeachtet werden. Aus den Ergebnissen einer von ihm durchgeführten quantitativen Studie geht hervor, dass 100% seiner Stichprobe den Einsatz von einheimischen Sprachen im Unterricht ablehnte (Mbia 1998, 198). Darauf stützend vermutet der Forscher, dass die Befragten wenig darüber informiert werden, wie die kamerunischen Sprachen im Unterricht eingesetzt werden können. Als Lösung schlägt Mbia (1998, 241) den Einsatz des kontrastiven Einsatzes im Unterricht vor. Die Erarbeitung der Ähnlichkeiten auf den Ebenen der Phonetik, der Lexik und der Grammatik zwischen den Kameruner Sprachen und dem Deutschen betrachtet er als eine gute Arbeitsform, um die lokalen Sprachen im Deutschunterricht einzusetzen. Dabei stellt er Beispiele von Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und fünf Kameruner Sprachen (Ewondo-, Eton-, Duala-, Ffulde- und Daba-Sprache) dar, die er „etwas näher gelernt hat“ (vgl. Mbia 1998, 241). Hierbei führe ich einige Beispiele von Mbia (1998) an.

Bei der Einübung der Aussprache im Deutschen meint Mbia (1998, 241), dass ähnlich oder gleich klingende Wörter in den kamerunischen Sprachen in Betracht gezogen werden sollen.

z. B.

<b>Deutsch</b>	<b>Kameruner Sprachen</b>
*ai, ei <b>Meier, Mai</b>	<b>Kai</b> (Fluch in Ffulde), <b>asai</b> (leugnen in Eton)
*ee(e:) <b>Tee</b>	<b>Eeh</b> (Ausdruck des Mitleids in Ewondo)
*z <b>Zahl</b>	<b>Tsit</b> (Fleisch in Ewondo)

Auf der Ebene der Grammatik behauptet Mbia (1998, 245), dass die Schwierigkeiten der Deutschlernenden darin bestehen, neue und unbekanntes Phänomene am Beispiel der Deklination des Adjektivs, des deutschen Satzbaus und des Gebrauchs des geschlechtsspezifischen Possessivpronomens zu erfassen. Eines der vielen Beispiele von

Mbia (1998, 246) zur Illustrierung seines Arguments ist die Konjugation in der Gegenwartsform des Verbs *gehen* bzw. *ake* in der Ewondo-Sprache.

<b>Ich</b> gehe	<b>make</b>
<b>Du</b> gehst	<b>wake</b>
<b>Er, sie, es</b> geht	<b>aake</b>
<b>Wir</b> gehen	<b>biake</b>
<b>Ihr</b> geht	<b>miake</b>
<b>Sie</b> gehen	<b>baake</b>

In diesem Beispiel veranschaulicht Mbia (1998), dass sich das Personalpronomen sowohl auf Deutsch, als auch in Ewondo ändert, während sich das konjugierte Verb nur auf Deutsch ändert. Diese Ähnlichkeiten und Unterschiede können im Unterricht gezielt dargestellt werden, um den Unterrichtenden das Deutschlernen zu vereinfachen.

Die sprachvergleichende Arbeit von Mbia (1998) zeigt deutlich, dass die kamerunischen Sprachen aufgrund Ähnlichkeiten und auch Unterschieden mit dem Deutschen für das Deutschlernen nützlich sein können. Die von ihm vorgeschlagene methodische Vorgehensweise zum Einsatz lokaler Sprachen bzw. die sprachvergleichende Arbeit setzt aber weniger die Einbeziehung der Lernenden im Lernprozess voraus. Vielmehr werden Empfehlungen für Deutschlehrenden gemacht. Zum Beispiel: „Bei der Einübung der deutschen Sprache ähnlich oder gleich klingelnde kamerunische Wörter in Betracht ziehen.“ (S.241); „Gemeinsamkeiten könnten der Kameruner Deutschlehrer bzw. die Kameruner – lehrerin auch finden bei der Einübung der Wortstellung im Deutschen“(S. 249). Ein zentrales Problem besteht aber darin, dass die kamerunischen Deutschlehrenden nicht alle in ihren Klassenräumen vorfindenden Sprachen können. Zudem ist die aktive Teilnahme der Lernenden am Lernprozess sehr wichtig, denn der bewusste Umgang mit der eigenen Sprache ist nützlich, um Sprachwissen in die zu lernende Sprache übertragen zu können.

### 1.2.2.1 Die Entfaltung der Sprachsensibilität und der Sprachbewusstheit in den Muttersprachen

Durch die Entfaltung der Sprachsensibilität und der Sprachbewusstheit im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik werden die Schüler auf ihr Sprachwissen bzw. „deklaratives Wissen“ (vgl. Neuner 2004, 22) aufmerksam, indem sie befähigt werden, sprachliche Phänomene in den einzelnen Sprachen zu identifizieren und Sprachen (L1, L2, L3, L4,...) in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu vergleichen und herauszuarbeiten. Ein Problem besteht aber darin, dass die kamerunischen Sprachen keine linguistische Verwandtschaft, zumindest keine leicht bemerkbare, mit dem Deutschen haben. In der Tat sind sich die Forscher darüber einig, dass eine bestimmte Ähnlichkeitsrelation bestehen soll, damit die Übertragung von Wissen besser erfolgt. Neuner (2004, 23) zufolge kann man mehr Anknüpfungspunkte und Transfermöglichkeiten z. B. bei den Sprachsystemen (Grammatik; Wortschatz; Aussprache; Rechtsschreibung) herstellen, je enger die Sprachen sprachtypologisch verwandt sind. In derselben Denkrichtung hebt Jessner (2008, 31) einen psychologischen Aspekt des L3-Lernens hervor und behauptet: „the perceived linguistic distance between two languages, plays an important role in the activation of languages other than the target language.“ Die durch die Deutschlernenden wahrnehmbare subjektive Distanz zwischen ihrer Muttersprache und dem Deutschen kann also dazu führen, dass sie auf ihre L1 im Deutschlernen nicht zurückgreifen. Dabei schlägt Neuner (2004, 20) einige Aktivitäten zur Entwicklung des Sprachbewusstseins in der L1 vor, die meines Erachtens für den kamerunischen Kontext gut geeignet sind. Diese Aktivitäten sind nicht auf Transfererscheinungen bei ähnlichen Sprachsystemen reduziert. Vielmehr wird darauf abgezielt, das metasprachliche Wissen der Schüler auf der Grundlage ihre Vorkenntnisse in der Muttersprache zu erwecken. Anders gesagt wird beabsichtigt, die Schüler für sprachliche Phänomene in ihren L1 zu sensibilisieren, damit sie die entsprechenden sprachlichen Phänomene im Deutschen besser identifizieren und erfassen können. Diese Aktivitäten sind unter anderen:

- *Bewusstsein für sprachliche Register entwickeln (z. B. wie sagt man etwas höflich oder unhöflich, fröhlich oder traurig?).* Da die kamerunischen Muttersprachen fast ausschließlich im privaten Kommunikationsbereich auftauchen, können die sprachlichen Register unbewusst beim Sprachgebrauch verwendet werden. Und doch gibt es bemerkbare Registerunterschiede je nach dem Gesprächspartner und der Situation: Spricht man zu seinen Eltern, seinen Gleichaltrigen, hält man eine Rede

oder will etwas Derbes sagen, dann ändert sich die Sprache. Die Entfaltung der Sprachbewusstheit für solche sprachlichen Phänomene in der eigenen Sprache könnte ihr Erfassen in der zu lernenden Sprache bzw. im Deutschen als Tertiärsprache erleichtern.

- *Reime machen und Sprachrhythmen nachspüren / Sprache und Sprachmelodie erfassen.* Die Poesie spiegelt die Schönheit einer Sprache wider und gibt sozusagen Anlass zu Sprachspielen. Die kamerunischen Deutschlernenden lesen (und schreiben) vorwiegend Gedichte auf Französisch und Englisch. Eine Einführung in die Poesie in ihren Muttersprachen sowie die Textproduktion kann sie aber besser für die Schönheit der Sprachen sensibilisieren und auch mit ihrer Handhabung vertraut machen. Solche Eigenschaften können ein Vorteil für den Deutschunterricht sein.
- *Die eigene Sprache durchschauen lernen. z. B. wie sie aufgebaut ist bis hin zum bewussten Besprechen von grammatischen Kategorien der Muttersprache.* Eine Folge der Abwesenheit des muttersprachlichen Unterrichts ist, dass viele Schüler die grammatischen Erscheinungen in der L1 alltäglich unbewusst verwenden. Die Herausarbeitung der Muttersprache, bzw. in der Sprache, die man am besten kennt, erleichtert vermutlich den Erwerb des Deutschen.

Für sprachlich-heterogene Klassen bzw. für Klassen, in denen es unterschiedliche L1 gibt, wie es den Fall in Kamerun ist, bietet Neuner (2004, 21) die folgenden Möglichkeiten an:

- *Auf [alle] andere Sprachen eingehen, die (...) in der Klasse präsent sind (Schüler mit anderen Muttersprachen bzw. Spracherfahrungen);* Alle Muttersprachen sollen im Tertiärsprachenunterricht berücksichtigt werden, damit niemand sich ausgeschlossen fühlt. Das Problem besteht aber darin, dass die kamerunischen Deutschlehrenden meistens mit überfüllten Klassen umgehen. Zudem kann man aufgrund der sprachlichen Vielfalt in Kamerun kann man mehrere L1 in einer Klasse zählen, die die Lehrperson nicht kennt. Diese sprachliche Heterogenität ist im städtischen Milieu wegen der Vermischung der Population aus verschiedener Herkunft stärker. Unter solchen Bedingungen erscheint es also schwierig alle Sprachen zu beachten. Die Ausarbeitung jeder der vorhandenen L1 im Klassenzimmer könnte folglich im Rahmen von Gruppen- oder Projektarbeiten gemacht werden (vgl. Ahouli 2013, 177). Zuerst können die Lehrer im Unterricht den Vorgang für die Bearbeitung der Sprachen zeigen, indem sie auf die gemeinsame(n) Sprache(n) der Lernenden

zurückgreifen. Die Bearbeitung des Französischen zum Beispiel könnte als Modell dienen. Dann können die Schüler mit derselben L1 Gruppen bilden und ihre Muttersprache herausarbeiten.

- *Erkunden, wie andere Sprachen aussehen (z. B. Schriften vergleichen) und wie sie sich anhören (Hörproben von Sprachen);* der Vergleich der verschiedenen L1 der Klasse bereitet schon die Schüler schon auf den Vergleich zwischen ihrer eigenen Muttersprache und des Deutschen vor. Die Förderung der schriftlichen Tätigkeit in den Muttersprachen ist unentbehrlich, damit die Schüler bewusst mit ihnen umgehen. Beim Trainieren der Schreibkompetenz in den Muttersprachen reflektieren sie mehr über die Sprache, indem sie zum Beispiel die Wörter wählen und die Struktur ihrer Texte bestimmen. Was die kamerunischen Sprachen angeht, sollten die Schüler nicht nur mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet, sondern auch mit dem allgemeinen Alphabet für kamerunische Sprachen<sup>19</sup> vertraut sein. Das Letztere wurde 1978 von Maurice Tadadjeu und Etienne Sadembouo erfunden und ein Jahr später durch einen nationalen wissenschaftlichen Ausschuss angenommen. Es besteht aus Buchstaben des lateinischen Alphabets und auch aus weiteren Buchstaben.<sup>20</sup> Bei Hörproben der vorhandenen Sprachen üben die Lernenden ihre Fähigkeit, Laute zu unterscheiden und zu vergleichen. Mit anderen Worten können die Schüler durch Hörproben erkunden, ob ihre verschiedenen L1 ähnlich oder unterschiedlich klingen.
- *Erkunden, wie die vorhandenen Sprachen auf dem nationalen Territorium verbreitet sind (Wo spricht man Bassa, Ewondo, Muock, Ffulde, Duala, ...)* Beim Eingrenzen, wo die verschiedenen Sprachen der Klasse gesprochen werden, lernen sich die Schüler kennen. Dabei entwickeln die Schüler ihre interkulturelle Kompetenz, die eine bedeutende Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts neben der Mehrsprachigkeit ist (vgl. Oksaar 2003, 36). Unter Interkultureller Kompetenz wird „die Fähigkeit, effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren, auf Grundlage eigenen kulturellen Wissens, Fähigkeiten und Einstellungen“ verstanden (Deardorff 2007, 14)<sup>21</sup>. Die Notwendigkeit, die interkulturelle Kompetenz ab der L1 zu entwickeln, ist umso wichtiger, damit der

---

<sup>19</sup> Meine Übersetzung von : Alphabet Général des Langues Camerounaises.

<sup>20</sup> Verfügbar unter :

<http://www.silcam.org/download.php?sstid=030401&folder=documents&file=AlphabetGeneralDesLanguesCamerounaises.pdf>

<sup>21</sup> Zitiert nach Oxana Fuchs, Entwicklung interkultureller Kompetenz in Deutsch als Fremdsprachenunterricht, Dissertation, Göttingen 2012, S. 6.

Deutschunterricht in Afrika und besonders in Kamerun „auf Interkulturalität als Lehrziel und als Unterrichtsprinzip eingestellt wird“ (Ahouli 2013,174)

- *Erkunden, welche Wörter aus den anderen Sprachen- insbesondere L2(Französisch) und L3 (Englisch), in der eigenen Sprachen auftauchen (Internationalismen, Lehnwörter):* Die Sprachen sind nicht statisch. Eine Sprache kennen, heißt auch sich ihrer diachronischen Entwicklung bewusst zu sein. In der Tat tauchen viele Wörter aus dem Französischen und dem Englischen in den kamerunischen Sprachen auf. Diese bezeichnen Gegenstände, die vor der Begegnung mit den Europäern den Kamerunern unbekannt waren. Sie kommen vorwiegend aus den Bereichen Technologie, Religion und Institutionen wie Schulen. Bei der Identifizierung der Internationalismen und Lehnwörter in ihrer L1 werden die Schüler auf ebensolche Wörter in der deutschen Sprache sensibilisiert.

In Anbetracht der oben genannten Methoden zum Einsatz der L1 wird deutlicher, dass die Vorkenntnisse in den kamerunischen L1 zum Erwerb des Deutschen positiv beitragen können. In Ermangelung von vielen Parallelen in Grammatik und Wortschatz zwischen den kamerunischen Muttersprachen und dem Deutschen können die Schüler sich beim Deutschlernen nur an ihr allgemeines Wissen über Sprachen anknüpfen. Hierbei möchte ich aber wiederholen, dass diese Aktivitäten von kamerunischen Schülern eher im Rahmen von Gruppen- oder Projektarbeiten gemacht werden sollten. Denn die Lehrpersonen können kaum wegen der überfüllten Klassen alle vorhandenen Sprachen im Unterricht bearbeiten.

#### 1.2.2.2 Die Entfaltung der Sprachlernbewusstheit in den Muttersprachen

Aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik sollen auch die Grundlagen für das Sprachlernbewusstsein in der Muttersprache entwickelt werden (vgl. Neuner 2004, 22). Das bedeutet, mit den Schülern ihre Sprachlernerfahrungen bzw. -strategien in der Muttersprache zu besprechen. Der Lehrer kann z. B. folgende Fragen stellen: Wie habt ihr eure Muttersprache gelernt? Wie merkt ihr, dass ein Wort in ihrer L1 falsch ausgesprochen wird? Solche Fragen können „dumm“ klingen, denn der Erwerb der L1 ist für viele sozusagen eine natürliche Sache: Sie haben die Muttersprache ab der frühen Kindheit beim Kommunizieren mit den Eltern und der Umgebung erworben und haben dafür keinen Unterricht benötigt. Dennoch ist die Besprechung der Lernstrategien in der Muttersprache besonders wichtig. Dadurch wird den Kameruner Deutschlernenden bewusst, dass Deutsch nicht nur mit dem Lehrer und den Lehrwerken gelernt werden kann. Die deutsche Sprache sollte auch Teil ihres

Alltags sein. In einem Land mit wenig authentischem Input auf Deutsch können dabei die neuen Medien hilfreich sein. Die Schüler können z. B. durch Podcasts authentische mündliche Texte hören, deutsche Fernsehkanäle sehen oder Emailfreundschaften mit Muttersprachlern pflegen.

### **1.2.3 Die Rolle der L2 und der L3 bzw. des Französischen und des Englischen für den Kameruner Deutsch als Tertiärsprachenunterricht**

Wie oben schon besprochen (vgl. 1.2.1) sind fast alle Kinder im französischsprachigen Teil Kameruns vor dem Eintritt in die Schule durch ihre Umgebung schon mit der L2 bzw. mit dem Französischen mehr oder weniger vertraut. Französisch wird dann ab der ersten Klasse in der Schule zugleich als Unterrichtssprache und Pflichtfach angeboten. Die L3 bzw. Englisch wird ebenfalls ab dem ersten Schuljahr gelernt und gilt als Pflichtfach bis zum Ende der Sekundarstufe (Terminale Klasse)<sup>22</sup> bzw. nach der 13. Klasse. Die Schüler sind zwischen 17 und 20 Jahre alt. Obwohl es sich dabei um die zweite Amtssprache Kameruns handelt, stellt der Englischunterricht sozusagen die erste Erfahrung mit dem Fremdsprachenunterricht bzw. dem Tertiärsprachenunterricht dar. Tatsächlich haben die frankophonen Schüler aufgrund der Dominanz des Französischen in Kamerun (vgl. 1.1.1.1), wenige Gelegenheiten ihre produktiven Kompetenzen (bzw. Schreiben und Sprechen) auf Englisch außerhalb des Klassenraums zu leisten.

Beim Erlernen des Deutschen als Wahlpflichtfach in der Sekundarschule (ab der 9. Klasse) verfügen also die kamerunischen Deutschlernenden über Sprachkenntnisse sowohl auf Französisch, als auch auf Englisch. Sie sind zwischen 13 und 16 Jahre alt. Erfahrungsgemäß haben sie trotz des „Langzeitenglischunterrichts“<sup>23</sup> sowohl mündlich als auch schriftlich eine bessere Beherrschung des Französischen. Neuner (2004, 18) bietet eine Erklärung für dieses Phänomens, indem er behauptet, dass die Ergebnisse des schulischen Fremdsprachenunterrichts in einer ersten „Langzeitfremdsprache“ nach einiger Zeit stagnieren, wenn der Lernenden keinen Aufenthalt im Zielsprachenland verbringt. Im Fall von Kamerun soll das heißen, dass der Englischunterricht allein in der frankophonen Region langfristig nicht so wirklich zur Entfaltung der Kenntnisse auf Englisch beiträgt.

All diese Einstellungen sind bei der Planung des Deutschen als Tertiärsprachenunterricht zu berücksichtigen. Eine differenzierte Nutzung der sprachlichen Vorkenntnisse und

---

<sup>22</sup> Ab der universitären Stufe werden die Studierenden in den beiden Sprachen unterrichtet.

<sup>23</sup> Im Anknüpfen an Neuner (2005, 18), der vom Unterricht in der „Langzeitfremdsprache“ spricht.

Lernerfahrungen in der L2 und L3 scheint demzufolge nötig, da die kamerunischen Deutschlernenden mehr Französisch als Englisch können und da die beiden Sprachen nicht unter den gleichen Umständen gelernt werden. Im Folgenden nehme ich zuerst Bezug auf Französisch im Deutschunterricht und bespreche danach die Einsatzmöglichkeiten der sprachlichen Vorkenntnisse von Englisch im Deutschunterricht.

Beim Einstieg in die deutsche Sprache kann also im kamerunischen Deutschunterricht auf die Vorkenntnisse auf Französisch (L2) rekurriert werden. Französisch ist umso wichtiger, weil es für viele kamerunische Schüler eine erste Sprache ist. Im Vergleich zu den kamerunischen Sprachen stellt die sprachliche Verwandtschaft zwischen dem Deutschen und dem Französischen eine vorteilhafte Besonderheit vor. In diesem Zusammenhang behaupten Ballweg et al (2013, 137) und Jessner (2008, 31), dass die genetischen Ähnlichkeiten zwischen Sprachen den Neueinstieg in eine andere Sprache erleichtern und dass das Vergleichen von Strukturen eine wichtige Strategie bleibt. In der Tat eignen sich bestimmte Strukturen des Französischen für das Erlernen des Deutschen. Bei der Übertragung von dem Französischen ins Deutsche können z. B. die verschiedenen Fälle der Deklination besser erfassbar werden. Das Subjekt (Nominativ), das direkte (Akkusativ) und indirekte (Dativ) Objekt und das Genitivattribut (Genitiv) sind Notionen, die für einen frankophonen Deutschlernenden eine Revidierung im Deutschen sein kann.

- *L'enseignant est malade.* (Subjekt / Nominativ) → *Der Lehrer ist krank.*
- *J'appelle le serveur.* (Akkusativobjekt) → *Ich rufe den Kellner.*
- *Je fais un bisou à mon père.* (Präpositionalobjekt / Dativ) → *Ich gebe meinem Vater ein Küsschen.*
- *Le téléphone de ma soeur est en panne.* (Genitivattribut) → *Das Handy meiner Schwester ist kaputt.*

Diese sprachlichen Muster kennen und verwenden die Lernenden alltäglich auf Französisch, aber es ist vermutlich für die meisten Lernenden nötig, im Deutschunterricht diese Muster in ihr Bewusstsein zu rufen (vgl. Haukås 2012). Zudem behaupten Ballweg et al (2013, 141), dass der bewusste Umgang mit den Ähnlichkeiten zwischen der (den) gelernten und der (den) zu lernenden Sprache(n) ein Motivationsfaktor für die Schüler sein kann. Die kamerunischen Deutschlernenden werden voraussichtlich auch den Einstieg in die deutsche Sprache als einfacher betrachten, wenn sie z. B. dazu ermuntert werden, nach Internationalismen,

Fremdwörtern und Lehnwörtern aus dem Französischen (Gallizismen) und auch aus dem Englischen (Anglizismen) in einem deutschen Text zu suchen.

Es scheint, dass das gängige Lehrwerk für Deutschlernende in Kamerun, „Ihr und Wir Plus“, teilweise eine mehrsprachigkeitsdidaktische Annäherung implementiert hat. Im folgenden Beispiel aus dem Lehrwerk „Ihr und Werk Plus 1“ (S. 59), werden den Lernenden z. B. Tipps gegeben, um die Texte einfacher zu verstehen. Es wird ihnen (im Viereck) empfohlen, Internationalismen aus dem Französischen und dem Englischen beim Lesen zu identifizieren (siehe Kasten rechts oben in folgender Grafik).

Montag, 8 Uhr ... in Afrika

La compréhension du texte: Les internationalismes

En lisant fais attention aux internationalismes (mots ayant le même sens en français, en anglais et en allemand: p. ex. „Architekt“) pour comprendre le texte plus facilement.



D1 Lest die Texte und ergänzt die Informationen.

1 **Dakar:** Herr Fall, 34 Jahre, von Beruf Architekt, fährt ins Büro. Um acht Uhr gibt es sehr viel Verkehr. Plötzlich bleibt sein Auto stehen. Was ist los? Ist der Motor kaputt? Unmöglich, der Wagen ist ja neu. Jetzt muss er ein Taxi nehmen, dann kommt er noch pünktlich ins Büro.



2 **Bouaké:** Herr Kouakou leitet ein Kulturzentrum. Er muss viel organisieren. Am Mittwoch spielt eine Theatergruppe aus Bobo. Am Donnerstag kommt ein Sänger aus Yaoundé, und am Samstag spricht ein Professor aus Antananarivo über Nationalsprachen.



3 **Lomé:** Adanou Kpogli ist Medizinstudentin. In einer Woche hat sie ihr Examen, deshalb muss sie viel arbeiten. Sie hofft, dass sie ihr Examen besteht. Dann verdient sie Geld und ihre zwei Brüder können auch studieren.



4 **Ouagadougou:** Frau Congo ist Krankenschwester. Sie arbeitet mit Doktor Diallo. Jeden Morgen fährt sie um halb sieben mit ihrem Moped zum „Schülerkrankenhaus“. Sie muss aufpassen. Es gibt Fußgänger, Fahrradfahrer, Motorradfahrer und Autofahrer, aber auch Esel mit Karren auf der Straße. Ihre Arbeit macht ihr Spaß, aber sie ist manchmal auch schwierig. Heute hat sie einen Termin mit einer 16-jährigen Schülerin. Sie bekommt bald ein Baby.



Name	Wohnort	Land	Nationalität*	Beruf	Was macht er/sie?
Fall	Dakar	Senegal	Senegalese	...	...
Kouakou	...				
...					

D2 Lest die Texte noch einmal. Ist das richtig oder falsch?

- |                                      |                          |                          |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                                      | richtig                  | falsch                   |
| a Herr Fall nimmt den Bus.           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b Herr Kouakou ist Direktor.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c Adanou Kpogli verdient schon Geld. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d Frau Congo hilft dem Arzt.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

\*der/ein Senegalese; die/eine Senegalesin; senegalesisch  
 der/ein Burkinabe; die/eine Burkinabe; burkinisch  
 der/ein Malier; die/eine Malierin; malisch  
 der/ein Ivorer; die/eine Ivorerin; ivorisch  
 der/ein Togoer; die/eine Togoerin; togoisch  
 der/ein Beniner; die/eine Beninerin; beninisch  
 der/ein Madagasse; die/eine Madagassin; madagassisch  
 der/ein Kameruner; die/eine Kamerunerin; kamerunisch  
 der/ein Zentralafrikaner; die/eine Zentralafrikanerin; zentralafrikanisch  
 der/ein Gabuner; die/eine Gabunerin; gabunisch  
 der Deutsche, ein Deutscher; die/eine Deutsche; deutsch

Abbildung 2: mehrsprachigkeitsdidaktische Annäherung im Lehrwerk  
 Quelle: Aus dem Lehrwerk Ihr und Wir Plus 1, Anoumaty et al., 2008.

Die sprachvergleichende Arbeit ist besonders günstig für den Deutschunterricht, denn die Lernenden können dadurch nicht nur positive Transfers machen, sondern auch Interferenzen

wegen der Ähnlichkeiten vermeiden. Es gibt etwa Wörter, die zur Verwirrung führen können. Das sind die so genannten falschen Freunde, d. h. Wörter, die gleich klingen, aber eine ganz unterschiedliche Bedeutung haben.

*Affäre* auf Deutsch verweist z. B. auf eine Liebesbeziehung und klingt gleich *affaire* auf Französisch, das sich auf Dinge wie Handel, Angelegenheit bezieht. Ein weiteres Beispiel ist die *Dissertation* auf Deutsch, ein Synonym für die Doktorarbeit und *dissertation* auf Französisch, die eine Erörterung ist.

Auf dem Prinzip der Sprachverwandtschaft basierend weist aber Englisch, also die L3 der kamerunischen Deutschlernenden aufgrund seiner Zugehörigkeit zur Gruppe der germanischen Sprachen mehr Ähnlichkeiten mit dem Deutschen als dem Französischen (L2) auf. Folglich ist sie im kamerunischen Deutsch als Tertiärsprachenunterricht sehr bedeutend, auch wenn die Kenntnisse der kamerunischen Deutschlernenden auf Englisch nicht immer so gut wie auf Französisch sind. In der Tat sind die Forscher der Meinung, dass es besonders vorteilhaft ist, Deutsch nach Englisch zu lernen. Ballweg et al (2013, 145) behaupten dazu, dass „wer vor Deutsch Englisch gelernt hat, für den ergibt sich günstige Bedingungen zum Anknüpfen an die bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse und Lernerfahrungen.“ Festzustellen ist, dass es einfacher ist, manche grammatische Strukturen des Deutschen mithilfe des Englischen zu verstehen. Die regelmäßigen bzw. unregelmäßigen Verben beispielsweise, die auf Französisch nicht existieren, können die kamerunischen Deutschlernenden verstehen, insofern als sie sich auf ihre Kenntnisse über die „irregular verbs“ auf Englisch stützen. So ist es auch z. B. auch mit der Benutzung des Hilfsverbs *sein* in einigen Sätzen. Um zu sagen, wie alt man ist, wird auf Englisch und Deutsch das Hilfsverb *sein* bzw. *to be* verwendet, während im Französischen ausschließlich das Hilfsverb *haben* bzw. *avoir* verwendet wird:

z. B.: Ich *bin* 13. (Deutsch) / I *am* 13. (Englisch) / J'*ai* 13 ans. (Französisch)

Nicht nur die sprachlichen Vorkenntnisse sondern auch die früheren Sprachlernerfahrungen des Französischen und des Englischen sind für die Lernenden hilfreich. Ballweg et al (2013, 146) empfehlen in diesem Sinne, dass die Lehrenden sich an die frühere Erfahrung der Lernenden mit Sprachunterricht beim Tertiärsprachenunterricht anknüpfen. Dabei präzisieren sie, dass die Lehrenden zum Beispiel die Terminologie, die den Lernenden schon bekannt ist, verwenden können. Die Lernenden können also den Terminus *Nomen* schneller als *Hauptwort* erfassen, weil sie die Termini *nom* auf Französisch und *noun* auf Englisch schon

kennen. Weiter stellt das Anknüpfen an das eigene Sprachenlernen und besonders an das Englischlernen auch Vorteile für den Kameruner im Deutsch als Tertiärsprachenunterricht dar. Da der Englischunterricht bzw. L3-Unterricht für die kamerunischen Deutschlernenden sozusagen die erste Erfahrung mit dem Fremdsprachenlernen ist, haben die Lernenden Lernstrategien und –methoden entwickelt, die sie für das Deutschlernen (L4-Lernen) weiterbenutzen können, und die ihnen a priori eine bestimmte Lernautonomie verleihen (Vgl. Ahouli 2013, 173).

Haukås (2012) betont aber, dass eine Bewusstmachung der vorherigen Sprachlernstrategien und –methoden erforderlich im Tertiärsprachenunterricht erforderlich ist. Die Ergebnisse einer von ihr gelieferten Studie mit norwegischen Deutschlernenden deuten darauf hin, dass wenige mehrsprachige Schülerinnen und Schüler selbständig und automatisch ihre früheren Sprachlernerfahrungen im L3-Unterricht einsetzen. Auf dieser Studie über norwegische L3-Deutschler stützend, könnte man hypothetisch behaupten, dass wenige kamerunische Deutschlernenden ihre Sprachlernerfahrung im Englisch bzw. L3-Lernen auf das Deutschlernen übertragen, weil sie sich dessen nicht bewusst sind. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht also darin, die gesammelte Erfahrung mit dem Sprachenlernen ins Bewusstsein der Lernenden zu rufen. Dabei schlägt Haukås (2012) als Phasen eines solchen Prozesses Bewusstmachung, die Orientierung, die Erprobung und die Evaluierung vor.

Die Phase der Bewusstmachung beginnt mit der Besprechung mit den Schülern über ihre früheren Lernerfahrungen. Dabei sollten die kamerunischen Deutschlernenden darüber reflektieren, welche Methoden oder Strategien sie für das Erlernen des Englischen (L2) benutzen. Weiter sollen sie begründen, warum und wie sie die genannten Strategien einsetzen. Die Deutschlehrenden spielen also nur eine Unterstützungsrolle, indem sie die Erfahrung bzw. die Expertise ihrer Lernenden anerkennen und die verschiedenen Informationen sammeln. Dieser Schritt in dem Bewusstmachungsprozess ist besonders wichtig, insofern er die Lernenden dazu bringt, sich „als schon erfahrene Fremdsprachenlernende“ zu betrachten (vgl. Haukås 2012, 25).

Bei der Phase der Orientierung spielen die Deutschlehrenden eine zentrale Rolle, indem sie sich als Expertinnen und Experten einsetzen. Sie sollen die treffendsten unter den verschiedenen Lernstrategien wählen und sie den Lernenden wieder darbieten und erklären. Anhand von Modellierungen kann die Lehrkraft die gewählten Lernmethoden in den Unterricht einbringen, um zu zeigen wie, warum und wann eine Strategie benutzt wird.

Während der Phase der Erprobung sollen die Lernenden die von der Lehrkraft modellierten Strategien selbst erproben. Wichtig ist die sichere Beherrschung der gelernten Lernmethoden, um sie für das Deutschlernen anzuwenden. Dabei sind die Unterstützung und Ermunterung der Lehrenden hilfreich (vgl. Haukås 2012, 26). Die letzte Phase, also die der Evaluierung besteht darin, die Effizienz der Lernmethoden, was die Optimierung des Tertiärsprachenlernens angeht, auszuwerten. Außerdem empfiehlt Haukås (2012), dass die erworbenen Lernmethoden ständig im Unterricht reflektiert werden sollen.

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass die kamerunischen Deutschlernenden aufgrund ihrer Vorkenntnisse in Französisch (L2) und in Englisch (L3) über Sprachkenntnisse und –lernerfahrung verfügen, die ihnen das Erlernen des Deutschen erleichtern können. Französisch und Englisch sind dank der sprachlichen Verwandtschaft mit dem Deutschen besonders hilfreich für den Kameruner Deutsch als Tertiärsprachenunterricht. Aus diesem Grund sind eine kontrastive Vorgehensweise im Unterricht und eine Bewusstmachung der Sprachkenntnisse und –lernerfahrungen vorteilhaft.

In diesem Zusammenhang stellt sich allerdings die Frage, inwieweit solch eine Unterrichtsweise bei Lehrenden bekannt ist und welche Gedanken sich die Lehrenden über eine solche Annäherung machen.

### **1.3 Subjektive Theorien/Lehrerkognitionen im Allgemeinen und zur Mehrsprachigkeitsdidaktik: eine Einführung in das Forschungsfeld**

Dieser Teil gilt als Einführung in das Forschungsfeld „Lehrerkognitionen“. Genauer bespreche ich das Ziel und die Relevanz des Forschungsfeldes für die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Allgemeinen, und besonders für die vorliegende Untersuchung. Außerdem fasse ich den empirischen Forschungsstand in Bezug auf Lehrerkognitionen über die Mehrsprachigkeit im fremdsprachlichen Unterricht zusammen. Dabei werden die empirischen Studien von De Angelis (2011), Heyder und Schädlich (2014), Jakisch (2014), Otwinoska (2014) und Haukås (im Druck 2015) vorgestellt.

#### **1.3.1 Zu Ziel und Relevanz des Forschungsfeldes**

Bei der Praxis ihres Berufs verfügen Individuen nicht nur über sachliches Wissen, sondern auch über individuelle gedankliche Betrachtungsweisen bezüglich verschiedener Aspekte ihres Amtes. Diese inneren bzw. subjektiven Theorien zur Berufspraxis bestimmen und beeinflussen das alltägliche professionelle Handeln. Dann (1989, 247) zufolge erfolgt kein

Alltagshandeln, und damit keine Praxis, ohne Theorie. Zudem meint er, dass ebenfalls „der Alltagsmensch auf der Basis von (subjektiven) Theorien handelt“.

Diese Auffassung ist der Ausgangspunkt der Forschung über subjektive Theorien im Allgemeinen und über Lehrerkognitionen im Besonderen. Borg (2003, 81) bezeichnet die Lehrerkognition bzw. *teacher's cognition* als „the unobservable cognitive dimension of teaching- what teachers know, believe and think.“ Also handelt es sich bei der Untersuchung der Lehrerkognition um die genaue Erforschung der handlungsleitenden Gedanken und Überzeugungen der Lehrkräfte über die Vorgänge im Unterricht. Das Ziel dieser Beschäftigung ist ein erfolgreiches pädagogisches Handeln zu erreichen. Denn die Beschäftigung mit den Lehrerkognitionen kann zur Entwicklung neuer Theorien der Unterrichtsmethodik und zur gezielten Profilierung von „schlechten“ subjektiven Theorien beitragen (vgl. Dann 1989, 249).

Die vorangehenden Ziele des Forschungsfeldes Lehrerkognitionen sind auch Gegenstand der Auseinandersetzung mit den Kognitionen der Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer. Caspari (2003, 46) behauptet, dass die Beschäftigung mit den subjektiven Theorien der FremdsprachenlehrerInnen umso wichtiger ist, denn diese Theorien hätten eine bedeutendere Rolle als bei anderen Lehrenden. Klippel (2000, 245)<sup>24</sup> zufolge haben die Lernenden durch die starke Unterrichtsführung in der Fremdsprache und die weitaus größere Sprachkompetenz der Lehrkraft noch weniger als in anderen Fächern die Möglichkeit, das Unterrichtsgeschehen zu beeinflussen. "Der Fremdsprachenunterricht ist (also) ein sehr stark Lehrbuch- und Lehrerzentrierter Unterricht“ (Klippel 2000, 245)<sup>25</sup>. Demzufolge ist die Berücksichtigung der Kognitionen der FremdsprachenlehrerInnen als Mit-Entwickler/innen und Mit- bzw. Selbstforscher/innen für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts unentbehrlich (vgl. Caspari 2003, 46).

Die vorliegenden Behauptungen stellen wichtige Impulse dar, was die mehrsprachigkeitsdidaktische Lehrerforschung angeht. Weil die Mehrsprachigkeitsdidaktik als besonderer Ansatz der Fremdsprachendidaktik bestimmte (in gewissem Maße neue) Anforderungen an die Lehrenden verlangt, gewinnt die Lehrerforschung in diesem Bereich an Bedeutung. Diese Behauptung gilt auch für Kamerun, wo die Forschung zum Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik meines Wissens noch nicht die Lehrerkognitionen behandelt hat.

---

<sup>24</sup> Zitiert nach Daniela Caspari (2003, 12).

<sup>25</sup> Idem.

Die vorliegende Untersuchung verfolgt also das Ziel, die Kognitionen der Kameruner Deutschlehrenden zur Bedeutung der Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden und zur Implementierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht zu erforschen.

An dieser Stelle werden einige Beiträge im europäischen Kontext zum Thema Lehrerperspektive zur Mehrsprachigkeit vorgestellt, die für diese Arbeit besonders relevant sind und die für die Entwicklung dieser Arbeit als Modelle gedient haben. Exemplarisch stelle ich die Beiträge von De Angelis (2011), Heyder und Schädlich (2014), Jakisch (2014), Otwinoska (2014) und Haukås (im Druck 2015) vor. Dabei fokussiere ich die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen.

### **1.3.2 Ergebnisse der empirischen Forschung mit dem Schwerpunkt:**

#### **Lehrerperspektive auf die Mehrsprachigkeit und die Mehrsprachigkeitsdidaktik**

De Angelis (2011) in „Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how this influence teaching practices“ untersucht die Lehrerkognitionen zur Rolle der früher erworbenen Sprachen und zur Lehrtechniken in mehrsprachigen Klassen. Es resultiert aus dieser Umfrage von 176 Lehrern bzw. 103 aus Italien, 42 aus Österreich und 31 aus England, dass die Befragten sich der Wichtigkeit der vorherigen gelernten Sprachen für das weitere Sprachenlernen bewusst sind, obwohl sie ihren Einsatz im Unterricht nicht besonders fördern. Die individuelle Mehrsprachigkeit betrachten die Lehrkräfte aus den drei Ländern als besonders vorteilhaft etwa auf dem Arbeitsmarkt, aber als Quelle von Verwirrungen im Unterricht. Diese Sichtweise führt die Forscherin zu der Schlussfolgerung, dass die Lehrenden nicht genug über den Umgang mit mehrsprachigen Schülern informiert sind. Deshalb schlägt sie als Lösung vor, dass die Wichtigkeit der individuellen Mehrsprachigkeit, sowie die mehrsprachigkeitsorientierten Arbeitsmethoden Gegenstand des Curriculums der Lehrerausbildung sein sollen.

In ihrem Beitrag „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität- eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen“ präsentieren Heyder und Schädlich die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, die sie 2012 unter 297 Gymnasialfremdsprachenlehrenden durchgeführt haben. Die Einstellungen der Befragten zu Sprachreflexion, Sprachvergleich, Sprachtransfer sowie zu konkreten, mehrsprachigkeitsbezogenen unterrichtlichen Verfahren und die diesbezüglichen Erfahrungen der Lehrenden gelten als Untersuchungsgegenstände. Dabei ordnen die

Forscherinnen ihre Fragen in zwei Kategorien ein: die „attitudinal questions“, die auf die Einstellungen der Befragten verweisen und die „factual questions“, die sich mit den Unterrichtspraktiken der Stichprobe beschäftigen. Aus der Analyse der Antworten auf die „attitudinal questions“ zeigt sich, dass niedersächsische FremdsprachenlehrerInnen eine positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität aufweisen, und im Gegensatz zu den Befragten in De Angelis (2011) Studie mehr über die Arbeitsweisen in mehrsprachigen Klassen wissen. Die Mehrheit der Befragten sehen Lernvorteile mehrsprachigkeitsorientierter Arbeitsweisen, indem sie unter anderem die Berücksichtigung der sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden, die Sprachvergleiche mit den Herkunftssprachen der Lernenden und die Thematisierung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen und Kultur im Unterricht wohlwollend unterstützen. Nur verweisen gern die Fremdsprachenlehrenden im Unterricht gern auf Sprachen, die sie selbst beherrschen. Deshalb zieht es die Mehrheit der Befragten vor, Sprachvergleiche zwischen Deutsch und der Zielsprache zu machen. Die Ergebnisse betreffend die Erfahrungen der Befragten mit mehrsprachigkeitsorientierten Arbeitsweisen zeigen, dass „die meisten Lehrkräfte mehrsprachigkeitsorientierte Verfahren in ihren Unterricht (effektiv) integrieren“ (vgl. Heyder und Schädlich 2014, 194). Es herrscht aber eine Dominanz der spontanen Aktivitäten gegenüber geplanten Arbeitsweisen, die den Einsatz vom Zusatzmaterial erfordern.

Die Resultate dieser Studie mit niedersächsischen FremdsprachenlehrerInnen stimmen in einem bedeutenden Aspekt mit Jakischs Studie (2014) „Lehrerperspektive auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit“ überein, laut der Fremdsprachenlehrende eine positive Sichtweise gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht haben. Jakisch hat eine Interviewstudie mit drei Englischlehrerinnen durchgeführt. Ihre Forschungsfragen lauten: Wie stehen die Lehrerinnen zur anvisierten Öffnung des Faches Englisch für Mehrsprachigkeit? Und auf welcher Weise kann aus ihrer Sicht der Englischunterricht zur Umsetzung von Mehrsprachigkeit beitragen? Die Antworten der befragten Lehrerinnen auf die erste Frage verdeutlichen ihre Meinung, dass der erste Fremdsprachenunterricht das Erlernen weiterer Fremdsprachen unbestreitbar beeinflusst. Dennoch wollen die interviewten Englischlehrerinnen nicht, dass die Rolle vom „Wegbereiter“ nur auf den Englischunterricht reduziert wird. Weiter haben die Ergebnisse von Jakisch Studie dargestellt, dass die befragten Englischlehrerinnen trotz ihrer skeptischen Haltung zur „Vorreiterrolle des Faches Englisch“

(Jakisch 2014, 213) eine deutliche Vorstellung von Arbeitsmethoden im Englischunterricht haben, die das weitere Fremdsprachenlernen erleichtern können.

Ausgehend von der Annahme, dass europäische EnglischlehrInnen, als Vermittler der europäischen lingua franca den Erwerb weiterer Fremdsprachen erleichtern sollen, befasst sich Otwinoska (2014) ebenso wie Jakisch (2014) mit den Kognitionen von EnglischlehrerInnen. Ihr Beitrag „Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English?“ stellt die Ergebnisse zweier Studien dar, die sie mit polnischen Englischlehrenden durchgeführt hat. Die erste Studie wird aus einer quantitativen Perspektive durchgeführt und die zweite Studie ist eine qualitative Untersuchung einer Forumdiskussion mit fünf Englischlehrenden. Hauptgegenstand beider Studien ist das *plurilingual awareness* von Englischlehrkräften. Genauer analysiert die Forscherin die Fertigkeit der polnischen Englischlehrenden mehrsprachigkeitsorientierte Arbeitstechniken im Unterricht einzusetzen. Die Analyse der beiden Studien ergibt, dass die Berufserfahrung einen positiven Einfluss über die zwischensprachliche Bewusstheit der Befragten hat. Faktisch weisen die tätigen Lehrenden mehr Sprachbewusstheit als die Auszubildenden auf. Weiter ist das *plurilingual awareness* wichtiger bei den Lehrkräften mit einer größeren Anzahl von beherrschten Sprachen und besonders bei diesen, die über gute Sprachkenntnisse in der L3 verfügen. Letztlich untermauern Otwinoskas Ergebnisse ebenfalls wie De Angelis (2011) die Tatsache, dass die (polnischen Englisch-)Lehrenden während der Lehrerausbildung nicht genug über die Mehrsprachigkeit und diesbezügliche Arbeitsweisen im Unterricht erfahren.

Haukås‘ (im Druck 2015) durchgeführte Studie mit norwegischen FremdsprachenlehrerInnen hebt ebenfalls die positiven Einstellungen der Fremdsprachenlehrkräfte in Bezug auf die Mehrsprachigkeit hervor. Additiv zu dieser Forschungsfrage beschäftigt sich die Forscherin mit den Fragen, inwiefern norwegische Fremdsprachen- bzw. L3-Lehrer mit Lehrkräften anderer (Fremd-)Sprachen zusammenarbeiten und inwiefern sie die früher erworbenen Sprach- und Sprachlernerfahrungen der Lernenden im L3-Unterricht berücksichtigen. Die Forumdiskussionen mit den 12 Lehrenden haben zu den folgenden Ergebnissen geführt: Die Fremdsprachen- bzw. L3-Lehrkräfte berücksichtigen die sprachlichen Vorkenntnisse ihrer Lernenden auf Norwegisch (L1) und / oder auf Englisch (L3), und meinen, dass Übertragungen von grammatischen Strukturen und Terminologie von den vorher gelernten Sprachen in die L3 ganz geeignet wären. Dennoch finden die L3-Lehrenden, dass es wenige oder keine Transfermöglichkeiten von Sprachlernstrategien zwischen der L2 und der L3 gibt. Dies wird unter anderem dadurch begründet, dass die L2 bzw. Englisch früher als die L3

gelernt wird, und die Lernmethoden für die beiden Sprachen folglich ganz unterschiedlich sind. Was den Spanischunterricht als L3 angeht, äußert eine Lehrerin Folgendes: „They have sung and played in English and learned it that way, but now they have to learn Spanish almost like adults“ (Haukås im Druck 2015). Hinsichtlich einer Zusammenarbeit mit anderen (Fremd-)Sprachlehrern sagen die L3-Lehrenden, dass es sie nicht gibt. Obwohl sie die Anregung als sehr gut bewerten, betrachten sie die geringe Zeit, die sie zur Verfügung haben, als ein Hindernis für die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften. Hinzu äußert eine Lehrerin ihre Skepsis, was das Interesse der L1- und L2- Lehrkräfte für eine Zusammenarbeit angeht. Der Grund dafür sei, dass L3-Kenntnisse kaum oder nicht im L1- und L2-Unterricht benötigt werden.

Zusammenfassend lässt sich aus den besprochenen Studien festhalten, dass sich (Fremd-)Sprachenlehrende im Allgemeinen der Wichtigkeit und der Rolle der Mehrsprachigkeit und genauer der vorherigen Sprachkenntnisse für das Erlernen einer weiteren Sprache bewusst sind und die vorherigen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen im Unterricht berücksichtigen. (vgl. Heyder und Schädlich 2014, Jakisch 2014, Otwinoska 2014, Haukås 2015). Dennoch verweisen die Sprachlehrenden lieber auf Sprachen, die sie selbst beherrschen, da der Umgang mit unbekanntem Sprachen ihnen schwer erscheint (vgl. Heyder und Schädlich 2014). Weiter soll die Lehrerausbildung intensiver an die Mehrsprachigkeit und den Umgang mit mehrsprachigen Lerngruppen ausgerichtet werden (vgl. De Angelis 2011, Otwinoska 2014). Eine Zusammenarbeit zwischen (Fremd-)SprachenlehrerInnen wird ebenfalls ermutigt (Haukås 2015).

Man kann also feststellen, dass es nur ganz wenige Studien gibt, die sich mit Lehrerkognitionen und Mehrsprachigkeit befassen. Außerdem sind existierende Studien unter unterschiedlichen Lernbedingungen durchgeführt worden, so dass die Generalisierbarkeit der Studien noch in Frage gestellt werden kann. Wir brauchen mit anderen Worten noch mehr Forschung in diesem Bereich, sowohl in Europa aber besonders anderswo. Meines Wissens gibt es noch keine Studien über (Fremdsprachen)Lehrerkognitionen und Mehrsprachigkeitsdidaktik im afrikanischen Kontext und vor allem im kamerunischen Kontext. Im Vergleich zu den oben besprochenen Studien ist auch die Erforschung dieser Problemstellungen in Kamerun besonders interessant, weil im Vergleich zum homogenen europäischen Lernkontext sehr viele Sprachen im Klassenraum präsent sind. Es wäre also interessant zu untersuchen, ob die bereits veröffentlichten Ergebnisse zu Lehrerkognitionen

mit den Einstellungen kamerunischer Deutschlehrenden übereinstimmen oder inwieweit sie unterschiedlich sind. Dabei lauten meine Forschungsfragen:

- Was sind die Kognitionen der Kameruner Deutschlehrenden in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden?
- Inwiefern berücksichtigen die kamerunischen Deutschlehrenden vorherige Sprachlernkenntnisse und Sprachlernerfahrungen ihrer Lernenden im Deutschunterricht?
- Welche Erfahrung haben die Kameruner Deutschlehrenden mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Prinzipien?
- Inwiefern sind die Kameruner Deutschlehrende dazu bereit, die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik einzusetzen?

## **2. Methode**

Dieser Teil erörtert das methodische Vorgehen meiner Arbeit. Zunächst stelle ich die UntersuchungsteilnehmerInnen vor, danach kommt die Erläuterung des Erhebungsinstruments und letztlich wird die Auswertungsmethode besprochen.

### **2.1 Die Stichprobe**

Die Auswahl der UntersuchungsteilnehmerInnen wird aus dem Forschungsgegenstand und dem theoretischem Raum dieser Arbeit deduziert. Die potenziellen Befragten sollten in der Lage sein, auf methodisch-didaktische Fragen zum Thema Mehrsprachigkeit im Deutsch als Fremdsprachenunterricht im Kamerun zu antworten. Deshalb wurden für diese Untersuchung ausgebildete Gymnasiallehrkräfte bevorzugt, die treffende Informationen zu den Forschungsfragen dieser Arbeit bringen könnten. Ein weiteres Kriterium zur Auswahl der Stichprobe war auch, dass die Stichprobe aus keinen Freunden und Bekannten von mir bestehen sollte, denn ich kenne als Germanistin und ehemalige Lehramtsstudentin viele kamerunische Deutschlehrenden. Es wäre schwierig gewesen, die Objektivität meiner Forschung bei der Arbeit mit Bekannten zu erhalten. Die Kontaktaufnahme und die Vereinbarung von Terminen mit den Befragten wurden meistens dank der Schulleiter der jeweiligen Schulen erleichtert. Sechs Kameruner Deutschlehrende von vier Sekundarschulen haben zur Teilnahme an der Interviewstudie zugesagt. Nur eine Lehrerin konnte nicht aus Zeitgründen auf meine Fragen antworten. Die Interviews habe ich vom 2. bis 24. Januar 2015 in Kamerun durchgeführt. Um eine möglichst große Heterogenität an Informationen zu erhalten, wurden Befragte gewählt, die sowohl in der Stadt, als auch in ländlichen Milieus tätig sind. Dieser Bedarf an Verschiedenartigkeit lässt sich dadurch erklären, dass die sprachliche Vielfalt im Klassenraum im städtischen dichter als im ländlichen Milieu ist. Darauf stützend dachte ich, dass die Lehrenden vermutlich unterschiedliche bzw. kontextabhängige Meinungen über die Mehrsprachigkeit in ihrer Unterrichtspraxis hatten. Die folgende Tabelle stellt einen zusammenfassenden Überblick der Stichprobe dar.

<b>Interviewte (Pseudonym)</b>	<b>Dienstalter</b>	<b>Beschäftigungsort</b>	<b>Sprachenkenntnisse (Lernreihenfolge)</b>	<b>Länge des Interviews (Minuten)</b>
Frau Bakotto	2 Jahre	Land	Bassa*, Französisch, Englisch, Deutsch	29.58
Herr Wambo	5 Jahre	Stadt	Medumba*, Französisch, Bamena*, Englisch, Deutsch	26.36
Herr Doume	6 Jahre	Stadt	Französisch, Nguiemboon*, Englisch, Deutsch	21.59
Herr Makindi	6 Jahre	Land	Bassa*, Französisch, Englisch, Deutsch	38.48
Frau Kenne	8 Jahre	Stadt	Medumba*, Französisch, Englisch, Deutsch	19.26
Herr Djankou	15 Jahre	Land	Ghomala*, Französisch, Englisch, Deutsch	34.45

\*kamerunische Sprachen

**Abbildung 3:** professionelles und sprachliches Profil der befragten Lehrkräfte

Außer dem Beschäftigungsort der Interviewten veranschaulicht die Tabelle sowohl ihr Dienstalter, das von 2 bis 15 Jahren variiert, als auch ihre Sprachenkenntnisse, die in der Erwerbsreihenfolge dargestellt werden. Die befragten Deutschlehrenden verfügen über Sprachkenntnisse in mindestens vier Sprachen d. h. ihre Muttersprache, die Amtssprachen Französisch und Englisch sowie Deutsch. Nur ein Lehrer zählt eine zweite kamerunische

Sprache zu seinen Sprachkenntnissen mit. Die Gespräche, die auf Deutsch durchgeführt wurden, fanden in der jeweiligen Schulen der Befragten statt und wurden mit ihrer Zustimmung aufgenommen. Die Wahl des Deutschen als Interviewsprache lässt sich dadurch erklären, dass die Unterhaltungen mit Vermittlern der deutschen Sprache durchgeführt wurden. Zudem steht die Mehrsprachigkeit im Zentrum dieser Arbeit, deshalb habe ich es als gut betrachtet, dass die kamerunischen Lehrenden sich in der Fremdsprache ausdrücken. Es kann aber sein, dass die Lehrenden sich bei einem Interview auf Deutsch getestet fühlen könnten. Daraus könnte Stress resultieren und das Interview könnte die Befragten belästigen.

Die offenkundige Bereitschaft der Befragten an der Untersuchung teilzunehmen, ist auch zu erwähnen. Die Untersuchungsperiode fiel mit dem Schulbeginn nach den Weihnachtsferien zusammen. Also gab es in den Schulen viele Sitzungen, auf die die Lehrenden einberufen wurden. Ich bin folglich sehr dankbar, dass sie trotzdem für meine Studie Zeit genommen haben.

## **2.2 Das Erhebungsinstrument**

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde die mündliche Befragung als Form der Datenerhebung gewählt. Dafür bereitete ich einen Interviewleitfaden auf, der von den Theorien der Mehrsprachigkeitsdidaktik geleitet wurde. Vorherige Arbeiten zum Thema (vgl. Crochot 2006, Heyder und Schädlich 2014) waren auch für die Formulierung der Fragen maßgeblich. Ziel der Befragung war es, die Einstellungen bzw. Kognitionen der Interviewten zu der Mehrsprachigkeit und der Mehrsprachigkeitsdidaktik möglichst tief und gründlich zu explorieren. Um eine breite Vielfalt an Antworten zu erhalten, besteht der Fragebogen vorwiegend aus offenen Fragen (z. B. „Wie hilfreich sind Ihrer Meinung nach die einheimischen Sprachen beim Deutschlernen?“). Am Beispiel von Heyder und Schädlich's Studie (2014, 216) lassen sich die Fragen in zwei Gruppen einordnen: die *factual questions*, die „sich auf Bestandsaufnahmen der schulischen Realität oder die Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte beziehen“ (z. B. „Wie viele Sprachen glauben Sie, dass Ihre Schüler haben?“ „Verwenden Sie andere Sprachen als Deutsch im Unterricht?“) und die *attitudinal questions*, die auf die Einstellungen der Befragten referieren (z. B. „Was meinen Sie: sind die früher erworbenen Sprachen Ihrer Schüler beim Deutschunterricht nützlich oder stören sie eher? Begründen Sie bitte Ihre Meinung und geben Sie gerne Beispiele“).

Den Lehrenden wurden insgesamt 34 Fragen zu den folgenden Hauptthemen gestellt: Die Bewertung ihrer eigenen Sprachlernkenntnisse, ihre Einstellungen zu der Mehrsprachigkeit

ihrer Lernenden und der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Unterrichtspraktiken in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden (siehe Interviewleitfaden im Anhang).

Die Interviewform kann als halbstandardisiert bezeichnet werden (vgl. Atteslander 1971, 80). Dabei war es mir wichtig, dass ich mit dem Interviewleitfaden flexibel umgehen durfte. So konnte ich zum Beispiel die unverständlichen Fragen erklären, umformulieren und auch durch die Antworten der Lehrenden Nachfragen stellen (vgl. Atteslander 1971, 80). Dadurch wurde ferner beabsichtigt, dass die Befragten möglichst frei zu Wort kommen durften.

### **2.3 Die Auswertungsmethode**

Für die Auswertung wurden die erhobenen Daten zunächst transkribiert und in Form von Word-Dokumenten erhalten. Dafür bediente ich mich den vereinfachten Transkriptionsregeln<sup>26</sup> von Dresing und Pehl (2013). Die beiden Autoren empfehlen die wörtliche Transkription von Interviews, aber nach einem Inventar von Elementen, die in einem Transkript erscheinen können oder nicht. Zu dem Zeicheninventar gehören etwa die Verwendung von drei Auslassungspunkten in Klammern, um eine Pause zu markieren, die Großschreibung von betonten Wörtern oder Äußerungen, die Notierung von nonverbalen Äußerungen in Klammern z. B. (lachen). Ausgelassen werden in der Transkription die Verständnissignale (mhm, aha, ja...), die Wortschleifungen und die Wort- und Satzabbrüche. Charakteristisch für das Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2013) sind die Zeitmarken am Ende eines Absatzes, die durch die Transkriptionssoftware, F4 generiert werden. Zum Beispiel: B: Ich habe es dort #00:02:05-3#. Solche Zeitmarken kommen aber nicht in meinen Transkripten vor, denn ich keine Transkriptionssoftware verwendet habe.

Dann wurden die Daten nach der Grounded Theory ausgewertet. Ein grundlegendes Prinzip in der Grounded Theory ist der ständige Vergleich (vgl. Mey und Mruck 2007, 12). Mit anderen Worten sollen beispielsweise im Fall von Interviews ausgewählte Textstellen und Aussagen der unterschiedlichen Befragten miteinander verglichen werden. Ziel dieser Gegenüberstellung ist es, Ähnlichkeiten sowie Unterschiede herauszubringen und sie im Rahmen einer themenbezogenen Analyse zu bearbeiten (vgl. Mey und Mruck 2007, 25).

Konkret geschieht eine Interviewanalyse nach der Grounded Theory durch die folgenden Schritte (vgl. Muckel 2007, 220): Die Forschende wählt das Transkript eines Interviews und gliedert es in Analyseeinheiten. Besonders wichtig bei der Untersuchung des Interviews ist

---

<sup>26</sup> Die Transkriptionsregeln werden im Anhang beigefügt.

die Durchsuchung von „Kodes“ (vgl. Mey und Mruck 2007, Muckel 2007). Die „Kodes“ in der Grounded Theory bezeichnen Konzepte oder Phänomene, die dann systematisch in den anderen Interviews gesucht werden sollen, um Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zu etablieren. Dabei handelt es sich um „Indikatoren“ (vgl. Mey und Mruck 2007, 25), die in einer Kodeliste zu gruppieren sind und die theoretisch überlegt werden sollen. Beim Durchgehen des Materials können mehrere Kodes herausgefunden werden. Die Forschende entscheidet selbst, wann ihre Kodeliste ausreichende Elemente enthält. In diesem Sinne sprechen Glaser und Strauss (1967)<sup>27</sup> von dem Prinzip der „theoretischem Sättigung“.

Gemäß den Prinzipien der Grounded Theory habe ich also das Transkript eines Interviews gewählt, um damit mit der Kodierung zu beginnen. Dabei wählte ich das längste Interview, das mit Herrn Makindi (vgl. Abbildung 3). Die Themenbereiche des Fragebogens bzw. die Sprachkenntnisse der Befragten, ihre Einstellungen zu der Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden und zu der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Unterrichtspraktiken galten als Analyseeinheiten. Aus den Aussagen des Befragten leitete ich Kodes ab (z. B. die positive Einstellung der Lehrenden zur Mehrsprachigkeit, die Kriterien zur Wahl anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht, der Einfluss der eigenen Lernerfahrung auf die Berufspraxis), wonach ich danach gezielt in den anderen Interviews gesucht habe. Dabei legte ich Wert auf die ähnlichen und divergierenden Aspekte, die sich in den Aussagen der Befragten widerspiegeln. Interessante Textstellen habe ich auch beim Durchgehen der verschiedenen Interviews markiert. Diese werden in der Analyse als Zitate benutzt.

---

<sup>27</sup> Zitiert nach Hildegard Wenzler-cremer, *Bikulturelle Sozialisation als Herausforderung und Chance- Eine qualitative Studie über Identitätskonstruktion und Lebensentwürfe am Beispiel junger deutsch-indonesischer Frauen*, Doktorarbeit, Freiburger Universität, 2005.

### 3. Analyse und Diskussion

In diesem Kapitel geht es hauptsächlich darum, die Ergebnisse der Untersuchung bekannt zu geben und von der Theorie der Mehrsprachigkeit ausgehend zu erörtern. Die Präsentation und die Diskussion der Ergebnisse werden miteinander verbunden. Dabei werden die Ergebnisse in fünf Teilen dargestellt, die sich an dem Interviewleitfaden und den Forschungsfragen dieser Arbeit orientieren.

#### 3.1 Einstieg in die Befragung

Als Einstieg in die Gespräche wurden mit den Befragten besprochen, wie sie ihre eigenen Sprachkenntnisse einschätzen und welche Unterrichtsziele sie haben. Außer dem Kennenlernen der Befragten diente diese einführende Befragung als Impuls für das Thema Mehrsprachigkeit und Unterrichtspraktiken in mehrsprachigen Klassen. Wie schon erwähnt, (Vgl. 2.1) verfügen die Befragten über Sprachkenntnisse in mindestens vier Sprachen. Ihre Kenntnisse in den unterschiedlichen Sprachen haben sie als *sehr gut* (in der Muttersprache, auf Französisch und auf Deutsch) oder *gut* (auf Englisch) bewertet. Frau Kenne hat für Deutsch und Englisch die nuancierte Bewertung *sehr gut aber nicht so gut wie* verwendet.

*„Ich habe eine sehr gute Beherrschung sowie mündlich als auch schriftlich von den vier Sprachen<sup>28</sup>. Ich soll aber zugeben, dass ich Deutsch und Englisch nicht so gut wie die zwei ersten Sprachen<sup>29</sup> beherrsche.“*

Aus den Antworten wird deutlich, dass verschiedene Faktoren für den Beherrschungsgrad der unterschiedlichen Sprachen bestimmend sind. Als erster Faktor gilt die Sprachlernreihenfolge. Herr Djankou und Herr Makindi haben ihre Kenntnisse in allen Sprachen ihres Sprachvorrats als sehr gut geschätzt. Weiter habe ich sie gebeten, diese Sprachen beginnend mit der, mit der sie sich am wohlsten fühlen, einzuordnen. Beide haben die Sprachen in derselben Reihenfolge klassifiziert d. h. L1= die Muttersprache; L2= Französisch; L3= Englisch und L4= Deutsch. Diese Klassifizierung entspricht dem üblichen Sprachlerncurriculum aller Kameruner Deutschlernenden (vgl.1.2.1).

Weiter haben die Antworten der Lehrkräfte gezeigt, dass die Lernprozesse bzw. die natürlichen bzw. gesteuerten Lernprozesse den Beherrschungsgrad der Sprachen auch beeinflussen. Die Sprachkenntnisse in den jeweiligen Muttersprachen der Befragten und Französisch wurden von allen als sehr gut bewertet. Dabei handelt es sich um die Sprachen,

---

<sup>28</sup> Medumba, Französisch, Englisch und Deutsch

<sup>29</sup> Medumba und Französisch

die die Befragten natürlich bzw. vor der Schulzeit erworben haben. Die Tatsache, dass sie sich beim Erlernen einer Sprache mehr kognitiv angestrengt haben, kann also den schwächeren Beherrschungsgrad dieser Sprache, d. h. Englisch und Deutsch, berechtigen. Herr Doume sagte folgendes, um zu erklären, warum seine Kompetenzen auf Deutsch geringer als in den anderen Sprachen sind: *„Ich muss sagen, ich habe vor allem Deutsch gelernt, denn Französisch und Englisch sind meine Sprachen“*. Herr Doume meint, dass er sich beim Deutschlernen besonders angestrengt hat. Der Verweis auf Französisch und Englisch als seine Sprachen setzt vermutlich voraus, dass beide Sprachen ungesteuert bzw. ohne besondere Arbeit erworben wurden.

Nur auf Englisch wurden die Sprachkenntnisse von Herrn Wambo und Frau Bakotto als *gut* bewertet. Die Aussage einer Befragten zur Rechtfertigung dieser Klassifizierung verdeutlicht, dass die Regelmäßigkeit in der Verwendung einer Sprache auch ein bestimmender Faktor, was ihren Beherrschungsgrad angeht, ist. Frau Kenne: *„Die Tatsache, dass ich nicht Englisch regelmäßig spreche, ist ein Problem geworden“*. In der Tat verwendet sie im Alltag neben ihrer Muttersprache und dem Französischen das Deutsche für ihre Berufspraxis.

Aus den Antworten über die Unterrichtsziele kommt heraus, dass der Akzent zuerst auf die Kommunikationsfähigkeit gelegt wird. Frau Bakotto sagt dazu: *„In einer kommunikativen Situation sollen sie (die Schüler) fähig sein, die Sprache richtig anzuwenden“*. Ähnlich wie Frau Bakotto spricht Herr Makindi von dem Akzent, den er auf *„das Sprechen und das Schreiben“* im Unterricht legt. Herr Doume gab an, dass er sich dafür Sorge, bei jedem Unterricht das wörtliche Repertoire seiner Studenten zu bereichern. Mit anderen Worten sollen die Lernenden über ausreichende sprachliche Mittel verfügen, um besser kommunizieren zu können.

Herr Wambo seinerseits legt viel Wert auf den landeskundlichen Aspekt des Deutschen als Fremdsprachenunterrichts:

*„Ich meine, den DaF-Unterricht hat nicht nur zum Ziel, den Lernenden die deutsche Sprache beizubringen. Es ist auch sehr wichtig, landeskundliche Kenntnisse in dem Unterricht zu besprechen. Das ist besonders wichtig für uns Kameruner, damit die Lernenden beim Erlernen der fremden Sprache ihre eigene Kultur nicht vergessen. Sie wissen ja, dass Sprachenlernen mit Kulturlernen zusammengeht. Ich mache also ständig Vergleiche“*.

Diese Aussage deutet darauf hin, dass Herr Wambo die Aufgabe des Deutschlehrers nicht nur als Sprachen-, sondern auch als Kulturvermittler versteht. Er legt den Akzent auf das interkulturelle Lernen, das durch die „ständigen Vergleiche“ geschieht. Die Vergleiche werden zwischen dem kulturellen Vorwissen der Lernenden und den zu erwerbenden kulturellen Kenntnissen gemacht. Die Entwicklung der Lernerautonomie wird als weiteres Unterrichtsziel genannt. Herr Djankou zufolge ist es sehr wichtig, „*die Lernenden mit in den Lernprozess einzubeziehen*“.

### **Zusammenfassung und Diskussion:**

Aus dem Einstieg in die Befragung kann festgehalten werden, dass die kamerunischen Deutschlehrenden mehrsprachig sind, indem sie über Sprachkenntnisse in mindestens vier Sprachen verfügen. Ihre Sprachkenntnisse haben sie selbst als sehr gut oder gut bewertet. Die Argumentationen der Befragten zu dieser Bewertung veranschaulichen, dass verschiedene Faktoren, nämlich die Sprachlernreihenfolge, die Lernprozesse und die Regelmäßigkeit in der Anwendung einer Sprache den Beherrschungsgrad einer Sprache beeinflussen können. Hinsichtlich der vorliegenden Untersuchung ist die Mehrsprachigkeit der befragten Deutschlehrenden ein bedeutender Vorteil, denn sie setzt eine positive Einstellung der Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit der Lernenden voraus. Weiter kommt aus dieser einführenden Befragung, dass die Förderung der grammatischen und pragmatischen Kompetenzen weniger Bedeutung im Unterricht für die DeutschlehrerInnen hat. Im Gegensatz sind die Kommunikationsfähigkeit, das interkulturelle Lernen und die Lernerautonomie solche Unterrichtsziele, die durch die Lehrkräfte betont werden. Diese Orientierung des Deutschunterrichts nähert sich die Annahme von Gnutzmann (2004, 48), der anmerkt: „In der neueren und neuesten Überlegungen zur Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik scheint die sprachstrukturelle Seite von Sprachen allerdings nur von untergeordneter Bedeutung zu sein.“

Letztlich können aus diesem Einstieg in die Befragung zwei Hypothesen abgeleitet werden: Die eigene Mehrsprachigkeit der Lehrenden begünstigt die Entstehung einer positiven Einstellung der Lehrkräfte zur Mehrsprachigkeit der Lernenden und die verfolgten Lernziele der Befragten bedeuten, dass die UntersuchungsteilnehmerInnen mehrsprachigkeitsorientierte Arbeitsweisen im Unterricht verwenden. Im Folgenden gehe ich auf die Einstellungen der Befragten zur Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden ein.

### **3.2 Einstellungen der Befragten zur Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden**

Gegenstand der folgenden Abschnitte sind die Kognitionen der Kameruner Deutschlehrenden in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden. Dabei werde ich die Antworten der Befragten auf die attitudinal und factual questions (vgl. Heyder & Schädlich 2014) bezüglich dieses Themas besprechen.

#### **3.2.1 „Attitudinal question“: „Was bedeutet für Sie, mehrsprachig zu sein?“**

Die Kognitionen der Deutschlehrenden über die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden können meiner Meinung nach nicht untersucht werden, ohne vorher ihre Auffassungen des Begriffs Mehrsprachigkeit zu thematisieren. Es wurde demnach den Untersuchungsteilnehmern die Frage gestellt: „Was bedeutet für Sie, mehrsprachig zu sein?“

Die Antworten der Befragten auf diese Frage zeigen eine bestimmte Einstimmigkeit auf. In der Tat lassen sich die Bestimmungen der Lehrenden durch die folgende Aussage von Herrn Makindi zusammenfassen: „*Die Mehrsprachigkeit hat mit der Vielfältigkeit bezüglich der von einem Individuum beherrschten Sprachen zu tun*“. Dennoch wurden in den verschiedenen Antworten einige Besonderheiten ausgedrückt, die ich in den folgenden Zeilen darstellen möchte.

#### **Die mündliche Kompetenz als Hauptkriterium der Mehrsprachigkeit**

Beim Antworten der Frage „Was bedeutet für Sie, mehrsprachig zu sein?“ hat die Mehrheit der Befragten das Sprechen als Merkmal erwähnt. Herr Doume sowie Herr Makindi zum Beispiel verstehen darunter die „*Fähigkeit mehrere Sprachen sprechen zu können*“. Die Antwort Frau Bakottos veranschaulicht besser diese Betrachtung der Fertigkeit Sprechen als Hauptmerkmal der Mehrsprachigkeit: „*Mehrsprachig zu sein bedeutet, dass man viele Sprachen sprechen und möglicherweise schreiben kann*“. Eine Sprache oder mehrere Sprachen können, bedeutet also für die Befragten zuerst diese Sprachen zu sprechen. Aus Erfahrung kann ich bestätigen, dass es den Deutschlehrerstudenten gelehrt wird, auf die Kommunikationsfähigkeit, und zwar auf das Sprechen im Unterricht, den Hauptakzent zu setzen. Also hat die Betonung der mündlichen Kommunikation vor der schriftlichen Kommunikation ihre Wurzel sicherlich in der fachdidaktischen Ausbildung, die alle Befragten absolviert haben. Dennoch wird sie vermutlich durch die Situation der

kamerunischen Sprachen, die mehr gesprochen als geschrieben werden, verstärkt (vgl. Sadembouo 2005). Wahrscheinlich verwenden die befragten Deutschlehrenden ihre Muttersprachen eher mündlich. Deshalb ist für sie die Idee einer „mündlichen Mehrsprachigkeit“ (vgl. Riehl 2006, 17) akzeptabel.

### **Mehrsprachig zu sein hat auch mit einer bestimmten Anzahl von Sprachen zu tun.**

Bei seiner Bestimmung des Ausdrucks „mehrsprachig zu sein“ präzisiert Herr Wambo die minimale Anzahl von Sprachen, die ein Individuum zur Verfügung haben soll, um als mehrsprachig bezeichnet zu werden. *„Mehrsprachig zu sein bedeutet mindestens drei Sprachen sprechen und schreiben“*. Als Reaktion auf diese Antwort fragte ich ihn weiter „was bedeutet konkret Ihrer Meinung nach mehrsprachig zu sein für einen Kameruner?“ Darauf antwortete er: *„Für einen Kameruner heißt das, dass er mindestens seine Muttersprache und die Amtssprachen d. h. Französisch und Englisch beherrschen sollte“*.

Herr Wambo äußert in diesen Behauptungen eine kontextgebundene Annahme der Mehrsprachigkeit. In Kamerun ist alltäglich die Rede von dem offiziellen Bilingualismus bzw. von der offiziellen Zweisprachigkeit, die durch die Beherrschung des Französischen und des Englischen gekennzeichnet wird. Viele verstehen also nicht die Zweisprachigkeit als eine Form der Mehrsprachigkeit, und verbinden Mehrsprachigkeit mit der Verfügung von Sprachkenntnissen in mehr als zwei Sprachen. Die Vorstellung Herrn Wambos von der Mehrsprachigkeit bestätigt die Annahme, dass die individuelle Mehrsprachigkeit je nach dem sozialen Kontext unterschiedlich ist (vgl. Riehl 2006). Die sozio-kulturelle Komponente hätte daher einen bedeutenden Einfluss auf die Erfassung des Begriffs „mehrsprachig“.

### **Mehrsprachig zu sein bedeutet sich in fremden Gesellschaften einfacher integrieren zu können.**

Wie die anderen Befragten bezieht Frau Kenne die Mehrsprachigkeit auf die Beherrschung mehrerer Sprachen, obwohl sie nicht die erforderlichen Fähigkeiten (mündlich und/oder schriftlich) erwähnt. Sie unterstreicht aber eine Funktion der Mehrsprachigkeit, die ihr zufolge dazu dienen soll, die Integration des Individuums in dem Zielsprachenland bzw. in der Zielsprachengruppe zu ermöglichen. Implizit behauptet sie sozusagen, dass eine mehrsprachige Person die unterschiedlichen Sprachen seines Sprachvorrats so gut beherrschen soll, dass sie die Kommunikation mit Muttersprachlern ermöglichen.

Mehrsprachigkeit hat also für Frau Kenne mit Fremdsprachen zu tun, mit anderen Sprachen anders als die eigene(n) Muttersprache(n) umzugehen.

Zusammenfassend kann für die Frage „was bedeutet für Sie, mehrsprachig zu sein?“ festgehalten werden, dass alle Befragten darunter die Kenntnis mehrerer Sprachen verstehen. Aus den verschiedenen Reaktionen ergibt sich aber, dass mehrsprachig zu sein bestimmte Aspekte voraussetzt. Die Vertrautheit mit mehreren Sprachen sollte den Untersuchungsteilnehmenden zufolge in erster Reihe auf der Ebene der mündlichen Kompetenz beruhen. Wichtig um als mehrsprachig bezeichnet zu werden ist auch die Anzahl von Sprachen, die den Sprachschatz bilden. Genauer sollte der Sprachschatz eines Kameruners aus mindestens drei Sprachen bestehen, nämlich seiner Muttersprache, Französisch und Englisch (Herr Wambo). Dazu kommt, dass mehrsprachig zu sein zum Zweck einer Integration in fremden Gesellschaften dienen sollte (Frau Kenne). Nachdem die Befragten ihre Vorstellungen von der individuellen Mehrsprachigkeit dargestellt haben, wurden ihre Gedanken zu der Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden thematisiert. Davon ist die Rede im Folgenden.

### **3.2.2 „Factual question“: Wie viele Sprachen glauben Sie, dass Ihre Schüler haben? Wie gut glauben Sie, dass sie diese Sprachen beherrschen?**

Festzustellen ist, dass die Antworten auf die Fragen „Wie viele Sprachen glauben Sie, dass Ihre Schüler haben?“ und „Wie gut glauben Sie, dass sie diese Sprachen beherrschen?“ stark von der Vorstellungen der Befragten von einer mehrsprachigen Person beeinflusst werden. In der Tat haben Herr Makindi, Frau Kenne, Herr Wambo und Herr Doume die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden eingeschätzt je nach den Sprachen, die die Lernenden ihrer Meinung nach wirklich sprechen können.

Herr Makindi fand es zuerst schwer eine Antwort auf die Frage „Wie viele Sprachen glauben Sie, dass Ihre Schüler haben?“ zu geben, und fragte zweifelnd „(...)haben oder beherrschen? Meinen Sie, welche Sprachen sie konkret sprechen?“ Obwohl er angegeben hat, dass seine Schüler sprachliche Kenntnisse in vier Sprachen bzw. in ihrer jeweiligen Muttersprache, Französisch, Englisch und Deutsch haben, unterstreicht er die Tatsache, dass die Mehrheit seiner Schüler nur ihre Muttersprache und Französisch sehr gut sprechen kann, und Grundkenntnisse auf Englisch und Deutsch haben.

Ähnlich wie Herr Makindi zählte Frau Kenne die Muttersprachen, Französisch, Englisch und Deutsch als die Sprachen ihrer Lernenden auf. Im Gegensatz zu Herrn Makindi meint sie aber, dass nicht alle Lernenden ihre Muttersprache sprechen.

*„Unsere Schüler haben zunächst die Muttersprache, die fast zwei Drittel von ihnen sprechen. Dann haben sie Französisch und Englisch, und letztlich haben sie die deutsche Sprache“.*

Auf die Frage, wie gut Ihre Schüler die verschiedenen Sprachen beherrschen, gab sie eine Reihenfolge an:

*„Also einige von ihnen sprechen schon die Muttersprache sehr gut. Sie sprechen auch Französisch und Englisch. Aber die Beherrschung der französischen und der englischen Sprachen ist heute sehr problematisch. Was Deutsch angeht haben sie nur Grundkenntnisse“.*

Frau Kenne erklärt, dass ihre Lernenden über mehr oder weniger entwickelte Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen verfügen. Das Sprechen ist auch für sie ein wichtiges Merkmal. Die Beherrschung (wahrscheinlich die mündliche Beherrschung) des Französischen sowie des Englischen stellt sie als ein aktuelles und neues gesellschaftliches Problem dar. Also als ein Problem, das ihre Generation nicht gekannt hat. Heutzutage wird die Entwicklung der Sprache insbesondere durch die neuen Medien geprägt. Sehr häufig wird die Sprache der Lernenden durch den informalen Sprachstil der SMS oder der sozialen Netzwerke (etwa die Umgangssprache, die Jugendsprache, viele Abkürzungen) beeinflusst. Viele Lehrende, und auch Frau Kenne, betrachten diese Veränderungen als eine Gefahr für die Sprachen.

Herr Wambo drückt denselben Skeptizismus die Sprachkompetenzen seiner Lernenden betreffend aus. Ihm zufolge begrenzen sich die Sprachkenntnisse der Lernenden auf Französisch und Englisch, und weiter äußert er seine Frustration angesichts der Tatsache, dass immer mehr Lernende ihre Muttersprache nicht kennen:

*„Viele sprechen ihre Muttersprache nicht. Wenn ich beispielsweise im Unterricht nach einem Beispiel aus ihren Muttersprachen frage, können sie keinen Satz bilden. Das ist sehr schade, meine ich“.*

Was den Beherrschungsgrad der von ihm genannten Sprachen angeht, meint Herr Wambo, dass seine Schüler besser Französisch als Englisch sprechen. Die gleiche Meinung teilt Herr

Doume, der auch nur Französisch und Englisch zu den Sprachkenntnissen seiner Lernenden zählt. Er erwähnt sogar nicht die Kenntnisse in den Muttersprachen. Es ist daher anzunehmen, dass er die Muttersprachen seiner Lernenden als unwichtig betrachtet.

Konfrontiert mit denselben Fragen behauptet Herr Djankou folgendes:

*„Sie (seine Lernenden) kennen viele Sprachen auf einmal, nämlich ihre Muttersprache, Französisch, Englisch und Deutsch. Selbstverständlich beherrschen sie nicht alle Sprachen gleich gut. Sie ziehen sich aber mehr oder weniger aus der Affäre, meine ich. Das hängt von jedem Schüler ab. Ich denke, alle sind nicht für Sprachen begabt“.*

Herr Djankou ist davon bewusst, dass seine Lernenden über Sprachkompetenzen in vier Sprachen verfügen, und dass sie einige Sprachen besser als die anderen können. Hinzu meint er, dass seine Schüler trotz ihrer Sprachlücken mit den vier Sprachen umgehen können. Vielleicht deutet er auf die Fähigkeit seiner Lernenden die verschiedenen Sprachen wenn nötig, mehr oder weniger gut anzuwenden. In seiner Antwort ist es weniger die Rede von besonderen Kompetenzen, die als Maßeinheiten der Mehrsprachigkeit seiner Lernenden gelten. Weiter erwähnt er die Tatsache, dass einige Lernende weniger begabt als andere für das Sprachenlernen sind.

Frau Bakotto ihrerseits zieht die verschiedenen Kontexte des Spracherwerbs ihrer Lernenden in Betracht:

*„Sie kennen viele Sprachen. Es hängt von den Familien der Kinder ab. Es gibt Kinder, deren Eltern aus verschiedenen ethnischen Gruppen kommen. Diese werden also mit zwei Sprachen aufwachsen. In der Schule werden sie andere Sprachen lernen. Ich meine Französisch, Englisch und Deutsch. Nicht zu vergessen, dass sie auch in der Umgebung eine ganz andere Sprache lernen können“.*

Kennzeichnend in dieser Aussage von Frau Bakotto ist, dass sie sowie Herr Djankou das Verb *kennen* (statt *sprechen* wie die anderen Befragten) verwendet, um die Sprachkenntnisse ihrer Lernenden zu besprechen. Obwohl es nicht deutlich ist, was sie unter dem Verb *kennen* meint, legt sie keinen Wert auf eine besondere Kompetenz. Sie hebt die Tatsache hervor, dass die Anzahl der von einem Kameruner Deutschlernende beherrschten Sprachen von verschiedenen Faktoren abhängt. Viele Lernenden können mehr als eine kamerunische Sprache, weil sie z. B. in einer gemischtsprachigen Familie aufgewachsen sind oder, weil die Umgebungssprache unterschiedlich von der

Familiensprache ist. In einer Situation, die alle von ihr erwähnten Voraussetzungen erfüllt, kennen also die Lernenden sechs Sprachen.

Auf die Frage „Wie gut glauben Sie, dass sie diese Sprachen beherrschen?“ ordnet Frau Bakotto die Sprachkenntnisse ihrer Lernenden auf folgende Weise ein. Sie denkt, dass die Familiensprachen bzw. kamerunischen Sprachen die am besten beherrschten Sprachen sind, dann folgen Französisch, Englisch und Deutsch.

Zusammenfassend wird aus den in diesem Teil besprochenen Fragen folgendes abgeleitet: Die Deutschlehrenden sind sich bewusst, dass ihre Lernenden, sei es im Familienmilieu, in der Umgebung und in der Schule in Kontakt mit mehreren Sprachen sind. Ob die Lehrenden einen genauen Überblick darüber haben, welche Sprachen der einzelne Schüler sprechen kann, ist aber schwierig zu bestätigen. In den Gesprächen wurde nicht gefragt, ob die Untersuchungsteilnehmenden Umfragen in ihren Klassenräumen gemacht haben. Zu den Sprachen ihrer Lernenden zählen sie aber insgesamt die kamerunische(n) Sprache(n) d. h. die Familiensprache(n) und die Umgebungssprache, Französisch, Englisch und Deutsch.

Wichtig für vier Befragten (Herr Makindi, Frau Kenne, Herr Wambo und Herr Doume) bleibt, dass ihre Lernenden die verschiedenen Sprachen effektiv sprechen. Demnach erwarten sie von den Lernenden, dass sie die gleichen Kompetenzen bzw. aktiven mündlichen Kompetenzen in allen Sprachen leisten. Herr Makindi zählt die Muttersprachen und Französisch als die von seinen Lernenden gesprochenen Sprachen. Zu dieser Kombination fügt Frau Kenne die englische Sprache hinzu. Herr Wambo und Herr Doume zufolge können ihre Lernenden nur Französisch und Englisch sprechen. Aus diesen Kombinationen ergibt sich, dass Französisch aus der Lehrerperspektive die dominante Sprache in den sprachlichen Kenntnissen der kamerunischen Deutschlernenden ist.

Herr Djankou und Frau Bakotto ihrerseits behaupten, dass ihre Lernenden einige Sprachen ihres Sprachvorrats besser als die anderen beherrschen. Dabei meint Herr Djankou, dass es begabte und weniger begabte Sprachlernende gibt. Letztlich veranschaulichen die Antworten der Befragten die Stellung der kamerunischen Sprachen auf dem Land und in der Stadt. Die einheimischen Sprachen werden häufiger auf dem Land gesprochen und verschwinden allmählich in dem sprachlichen Repertoire der Deutschlernenden in der Stadt, denn dort beherrschen immer weniger Lernende die Landsprachen. Herr Makindi,

Herr Djankou, Frau Bakotto und Frau Kenne haben die Muttersprachen als die Sprachen ihrer Lernenden genannt. Drei dieser Befragten sind auf dem Land tätig. Die vierte bzw. Frau Kenne, die in der Hauptstadt arbeitet, gab an, dass nur zwei Drittel ihrer lernenden die Muttersprache können. Nachdem die Interviewten ihre Meinung zu den Sprachen ihrer Lernenden geäußert haben, fragte ich sie über ihrer Vorstellungen zu der Nützlichkeit der vor dem Deutschen gelernten Sprachen ihrer Schüler im Deutschunterricht.

### **3.2.3 „Attitudinal question“: Was meinen Sie, sind die früher erworbenen Sprachen Ihrer Schüler beim Deutschunterricht nützlich oder stören sie eher?**

Die früher gelernten Sprachen ihrer Schüler haben die Befragungsteilnehmenden einstimmig als sehr nützlich im Deutschunterricht bewertet. Um seine Antwort zu begründen, behauptet Herr Makindi *„Es ist immer schwer, eine Fremdsprache so brutal zu lernen“*. Der Befragte meint, dass die Einführung einer Fremdsprache ohne das sprachliche Vorwissen zu berücksichtigen, könnte das Lernen dieser Fremdsprache erschweren könnte. Hinzu fügt er:

*„Was mich betrifft zum Beispiel, habe ich die französische Sprache mithilfe meiner Muttersprache gelernt. Die Grundschule habe ich in meinem Heimatdorf besucht, dort sprachen fast alle die Muttersprache bzw. Bassa. Das Fremdsprachenlernen könnte mithilfe der Muttersprache erleichtert werden.“*

Weiter fragte ich ihn, wie er Französisch mithilfe seiner Muttersprache gelernt hat. Darauf antwortete er:

*„Also, die Lehrer selbst waren Bassa. Sie sprachen also Bassa mit uns (die Schüler), und wenn sie etwas erklären möchten, machten sie das auf Bassa. Sie werden zum Beispiel auf Bassa sagen „heute werden wir lernen, wie man guten Morgen auf Französisch sagt.“ Es war einfach für uns, denn wir konnten sofort den Vergleich mit dem entsprechenden Konzept in der Muttersprache machen. Es war sehr einfach auch, weil alle in der Klasse Bassa sprachen. Das wird komplizierter so einen Unterricht in der Stadt zu machen. Die Leute kommen aus verschiedenen ethnischen Gruppen.“*

Die Einstellung Herrn Makindis zur Wichtigkeit früher gelernter Sprachen im Deutschunterricht stützt sich auf seine eigene Erfahrung als Schüler. Die vorherigen Sprachen sollen seiner Meinung nach den Einstieg in die neue Sprache erleichtern. Das gewählte

Beispiel bzw. das Erlernen des Französischen mithilfe der Muttersprache weicht ein bisschen von dem Rahmen der Befragung ab. Es ist aber ein Beleg für die mehrsprachigkeitsorientierten Methoden, die im Sprachunterricht verwendet werden können. Im Beispiel berücksichtigten die Lehrer von Herrn Makindi seine Vorkenntnisse in der Muttersprache, die als Brückensprache diente. Dennoch signalisiert Herr Makindi die Schwierigkeit, die lokalen Sprachen im Sprachunterricht zu beachten. Er gibt zu, dass die sprachliche Homogenität in seiner Heimatsdorfschule die Verwendung der Muttersprache im Französischunterricht begünstigt hat, und betont dass diese Methode in der sprachlich-heterogenen Stadt problematisch sein kann.

Ähnlich wie Herr Makindi begründet Frau Kenne ihre positive Meinung zum Einsatz der sprachlichen Vorkenntnisse im Deutschunterricht anhand von Beispielen, die sich auf die Verwendung der Muttersprachen stützen.

*„Im Unterricht besprechen wir die Ähnlichkeiten zwischen der deutschen und den kamerunischen Sprachen. Ich nehme als Beispiel den Laut /ŋ/ in den Wörtern Wange, Wohnungen, verlangen. Die Schüler haben immer Schwierigkeiten, wenn sie diesen Laut aussprechen wollen. Ich sage ihnen immer, dass sie an das Aussprechen des Wortes Atangana<sup>30</sup> in der Ewondo-Sprache denken sollten.“*

Frau Kenne nennt ein konkretes Beispiel von der Verwendung von kamerunischen Sprachen im Deutschunterricht. Die lokalen Sprachen helfen ihr zufolge bei der Lösung von Aussprachenschwierigkeiten. Sie erklärt nicht einfach ihrer Lernenden, wie sie die Wörter richtig auf Deutsch aussprechen sollen, sondern macht sie auf die Aussprache ähnlicher Wörter in der Muttersprache bewusst.

Besonders nützlich findet Frau Bakotto den Einsatz des Englischen im Deutschunterricht:

*„(...) wenn ein Schüler zum Beispiel zuerst Englisch gelernt hat, kann das das Lernen des Deutschen positiv beeinflussen. Die beiden Sprachen sind sehr ähnlich. Die Kenntnisse der Deutschlernenden auf Englisch können für die Grammatik und die Wortschatzarbeit im Deutschunterricht sehr nützlich sein. Die Deutschlehrenden können sich darauf stützen, wenn sie etwas erklären möchten.“*

---

<sup>30</sup> /ataŋa/

Das Phänomen „Deutsch nach Englisch“, dem in der Fachliteratur besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird (vgl. Neuner 2004, Ballweg et al 2013), bewertet Frau Bakotto als besonders vorteilhaft. Die Ähnlichkeiten, die die beiden Sprachen im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes aufweisen, sollen ihrer Meinung nach im Deutschunterricht ausgenutzt werden. Herr Djankou sieht eher Vorteile beim Einsatz des Französischen im Deutschunterricht:

*„Die früher erworbenen Sprachen sind sehr wichtig für das Lernen des Deutschen, vor allem Französisch. Die besten Deutschlernenden sind diejenigen, die die französische Sprache gut beherrschen. Zum Beispiel die Schüler, die die Lektion „analyse grammaticale“ gut verstanden haben, haben keine Schwierigkeit, wenn sie die Deklination auf Deutsch lernen. Ich wiederhole immer die Lektion „analyse grammaticale“ auf Französisch vor der Einführung der Deklination.“*

Die Lektion „analyse grammaticale“, von der in Herrn Djankous Aussage die Rede ist, zielt darauf, den Lernenden auf die auf Französisch entsprechenden Notionen des Nominativs, Akkusativs, Dativs, Genitivs aufmerksam zu machen. Die Wiederholung dieser Lektion im Deutschunterricht vereinfacht so der Interviewte die Erfassung der Deklination.

Herr Wambo berücksichtigt die sprachlichen Vorkenntnisse der Schüler aus Notwendigkeit in den Deutschunterricht.

*„Wenn ich im Laufe des Unterrichts kein Französisch spreche, dann verstehen meine Lernenden einfach nichts. Vor allem der Schüler der oberen Klassenstufen. Die vermitteln den Eindruck erst mit dem Deutschlernen zu beginnen. Die Anfänger sind diejenigen, die sich bemühen, was ich auf Deutsch sage, zu verstehen.“*

Herr Wambo nimmt Beispiele aus seiner Unterrichtspraktiken. Er hätte vorgezogen, seinen Unterricht einsprachig d. h. auf Deutsch durchzuführen, und sieht sich wegen der Lernschwierigkeiten seiner Adressaten gezwungen, eine andere Sprache als Deutsch im Unterricht einzusetzen. Es scheint aber, dass er weniger Vergleiche zwischen den Sprachen macht, um den Spracherwerb zu erleichtern. Die Motivation seiner Lernenden bespricht er auch. Die Anfänger seien seiner Meinung nach motivierter als die Fortgeschrittenen. Ebenso frappierend ist, dass er die Leistungen der Lernenden der oberen Stufen niedriger als diese der Anfänger bewertet. Vermutlich sind die Debütanten durch die Neugierigkeit und die

Begeisterung für das Fremdsprachenlernen motiviert. Diese Motivation nehme wegen der Schwierigkeiten der Lernenden den Unterricht zu verstehen mit der Zeit ab.

Wie die anderen Befragten meint Herr Doume, dass die sprachlichen Vorkenntnisse der Deutschlernenden der Ausgangspunkt im Deutschunterricht sind: „*Sie (die Lernenden) gehen immer von diesen Sprachen aus, um etwas ins Deutsche zu übersetzen.*“ Es kann von dieser Aussage Herrn Doume ausgehend vermutet werden, dass die Lernenden selbst auf ihr sprachliches Vorwissen beim Deutschlernen rekurrieren. Das machen sie ihm zufolge im Bereich der Übersetzung. Im Gegensatz zu den anderen Befragten präsentiert Herr Doume nicht die Lehrperson als diejenige, die sozusagen den Impuls zur Verwendung anderer Sprachen für das Deutschlernen gibt, sondern die Lernenden machen das von alleine als eine Lernstrategie.

In diesem Teil wurden die Interviewten darum gebeten, ihre Meinungen zu der Wichtigkeit des Bezugs von vorher gelernten Sprachen der Lernenden im Deutschunterricht zu äußern. Alle Befragten stimmten überein, dass das sprachliche Vorwissen ihrer Lernenden sehr nützlich für das Deutschlernen ist. Diese positive Einstellung zum Einsatz sprachlicher Vorkenntnisse beruht auf verschiedene Faktoren. Diese sind: die eigene Erfahrung der Befragten als ehemalige Sprachlernende (Herr Makindi); die entwickelte Sprachbewusstheit bzw. *language awareness* (Otwinoska 2014) der Lehrenden, die sie befähigt, Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Sprachen zu bemerken (Frau Kenne, Frau Bakotto, Herr Djankou); die Schwierigkeiten der Lernenden einen einsprachigen Unterricht zu verstehen (Herr Wami); und letztlich die Feststellung, dass die Lernenden selbst auf andere Sprachen rekurrieren (Herr Doume).

Kennzeichnend in den Antworten der Lehrenden ist, dass alle mit Ausnahme von Herrn Doume die Rolle der Lehrperson im mehrsprachig-orientierten Unterricht dargestellt haben. Aus den Antworten ergibt sich, dass die Lehrenden zuerst Beobachter sind. Sie sind diejenigen, die die Lernschwierigkeiten ihrer Adressaten bemerken und identifizieren. Dann bestimmen und analysieren die Lehrenden, welche Sprachkenntnisse und welche Strategien für das Erlernen ein besonderes Phänomen im Unterricht relevanter wird, und macht dies ihren Lernenden bewusst.

### **Allgemeine Zusammenfassung und Diskussion:**

Insgesamt zeigen die Antworten der Befragten bezüglich der ersten Forschungsfrage „ Was sind die Kognitionen der Kameruner Deutschlehrenden in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden?“, dass die DeutschlehrerInnen eine positive Einstellung zu der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen haben. In der Tat schätzen alle Lehrkräfte das sprachliche Vorwissen der Deutschlernenden als sehr nützlich für das Deutschlernen ein. Zudem wird die Hypothese, dass die eigene Mehrsprachigkeit der Lehrenden eine Voraussetzung für die Entwicklung einer positiven Einstellung zu der Mehrsprachigkeit der Lernenden ist, bestätigt. Faktisch geben die Lehrkräfte aufgrund ihrer mehrsprachigen Erfahrung Beispiele zum Einsatz anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht. Ein Lehrender, Herr Makindi erzählt sogar über seine eigene Lernerfahrung als mehrsprachiger Deutschschüler.

Bei der Bewertung der Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden legen aber die Befragten viel Wert auf die mündliche Kompetenz. In diesem Zusammenhang erwarten vier der sechs Befragten von ihren Lernenden, dass sie alle Sprachen gleich gut mündlich beherrschen müssen und fokussieren eher auf die Sprachlücken ihrer Lernenden.

Zwar werden Sprachen vorwiegend zum Ziel der mündlichen Kommunikation gelernt, aber wie Riehl (2006, 16) anmerkt, ist der Erwerb einer „quasi-muttersprachlichen Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen“ die Ausnahme. Dieses Verständnis der Deutschlehrenden von der individuellen Mehrsprachigkeit ist also „unrealistisch“ (vgl. Riehl 2006, 16), denn die Lernenden machen nicht denselben Gebrauch von allen Sprachen. Eine Sprache wird beispielsweise dominanter aufgrund der Frequenz ihrer Verwendung. Zudem behauptet Riehl (2006, 16), dass ein Sprecher je nach Situation oder Thema in der einen Sprache über einen elaborierteren Kode als in der anderen Sprache verfügen kann. Festzustellen ist, dass die Ergebnisse der Untersuchung diese Annahme bestätigen. Französisch betrachten die Untersuchungsteilnehmenden als die Sprache, die ihre Lernenden am besten beherrschen. Das ist kein Wunder, denn abgesehen davon, dass Französisch die Instruktionssprache der Kameruner Deutschlernenden ist, dient es als Verkehrssprache mit der Umgebung und wird in den meisten Fällen schon vor der Schulzeit erworben. Danach erfolgen die kamerunischen Sprachen, die hauptsächlich im Familienmilieu gesprochen werden und letztlich Englisch und Deutsch.

### **3.3 Zu den Einstellungen und Unterrichtspraktiken der Befragten in mehrsprachigen Klassen**

In diesem Teil behandle ich die Unterrichtspraktiken der Befragten in mehrsprachigen Klassen. Genauer wird analysiert, inwiefern die Befragten die vorherigen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen ihrer Lernenden im Unterricht berücksichtigen. Dabei habe ich auch „attitudinal und factual questions“ gestellt.

#### **3.3.1 Zur Berücksichtigung der vorherigen Sprachkenntnisse**

Obwohl vier Lehrende, nämlich Frau Kenne, Frau Bakotto, Herr Djankou und Herr Wambo in ihren Antworten schon erklärt hatten, andere Sprachen als Deutsch in ihrem Unterricht zu benutzen, fragte ich alle Interviewten wieder, nach den von ihnen im Klassenraum benutzten Sprachen. Ziel dieser Befragung war es, zu untersuchen, ob die positive Einstellung der Interviewten zum Einsatz sprachlicher Vorkenntnisse sich in ihre Unterrichtspraxis widerspiegeln. Im Folgenden werden die Einstellungen der Befragten zum spezifischen Nutzen jeder Sprachen ihrer Lernenden im Deutschunterricht analysiert. Es wird auch dargestellt, inwieweit andere Sprachen als Deutsch im Deutschunterricht eingesetzt werden, wozu bzw. in welchen Situationen sie eventuell verwendet werden und inwiefern die sprachlichen Vorkenntnisse der Schüler mit den Schülern besprochen werden bzw. inwiefern die Nützlichkeit der sprachlichen Vorkenntnisse in den Landsprachen, auf Französischen und auf Englisch für das Deutschlernen im Unterricht besprochen wird.

3.3.1.1 „Attitudinal questions“: Wie hilfreich sind Ihrer Meinung nach die einheimischen Sprachen beim Deutschlernen? Französisch? Englisch? Ist eine Sprache relevanter als die andere(n) in Bezug auf das Deutschlernen?

Im Folgenden beschreibe ich, wie die Untersuchungsteilnehmenden über den spezifischen Vorteil jeder Sprache ihrer Lernenden im Deutschunterricht denken.

Festzustellen ist, dass es den Befragten mit der Ausnahme von Herrn Djankou schwer fiel zu sagen, wie sie tatsächlich im Deutschunterricht Nutzen aus den verschiedenen Sprachen ziehen können. In der Tat erforderten die Antworten auf diese Fragen mehr Zeitreflexion. Offensichtlich war die Frage nach der Wichtigkeit der einheimischen Sprachen im Deutschunterricht besonders schwierig. Nur Herr Doume gab an, dass er keine Ahnung hatte, wie die kamerunischen Sprachen beim Deutschlernen nützlich sein können. Frau Kenne und Herr Wambo haben vage Antworten gegeben. Beide sprechen von den kamerunischen Sprachen als diese, die die Lernenden am besten beherrschen sollten.

Frau Bakotto spricht von den Lehnwörtern aus dem Deutschen, die in den lokalen Sprachen zu finden sind, und die das Deutschlernen vereinfachen können. Um ihr Argument zu illustrieren, nimmt sie ein Beispiel aus ihrer Muttersprache:

*„Die einheimischen Sprachen sind wichtig für das Deutschlernen. Es gibt Internationalismen, die uns helfen Deutsch einfacher zu verstehen. Diese Wörter sind auch wichtig, weil sie den Lernenden das Gefühl geben, dass die deutsche Sprache nicht so schwierig ist. Zum Beispiel das erste Mal, dass ich das Wort „Tafel“ gehört habe, wusste ich sofort, was darunter bezeichnet wurde. In meiner Muttersprache sagen wir auch „tafel“, um denselben Gegenstand zu bezeichnen. Bevor ich wusste, dass es um ein Lehnwort aus dem Deutschen handelte, habe ich gedacht, dass meine Muttersprache und Deutsch ähnlich waren. Das hat mir beim Deutschlernen viel geholfen“.*

Aus ihrer eigenen Erfahrung basierend meint Frau Bakotto implizit, dass die Herausstellung von Lehnwörtern in den einheimischen Sprachen, die aus dem Deutschen stammen, eine Lernmotivation ist. Ihr zufolge empfinden die Lernenden das Deutschlernen durch die Bearbeitung von Internationalismen als einfacher.

Herr Djankou zufolge können die kamerunischen Sprachen im Deutschunterricht bearbeitet werden.

*„Ich bin der Meinung, dass die lokalen Sprachen sehr relevant im Deutschunterricht sind. Die Lehrenden können im Unterricht Vergleiche zwischen den Muttersprachen der Lernenden und Deutsch machen. Wenn sie z. B. einige sprachliche Phänomene, die wir auch in unseren Sprachen haben, erklären möchten. Auf diese Weise können die Schüler Deutsch einfacher lernen“.*

Herr Djankou meint, dass sprachliche Phänomene in der deutschen Sprache durch Vergleiche mit den kamerunischen Sprachen verständlich gemacht werden können. Dabei präzisiert er, dass diese Vergleiche zwischen ähnlichen sprachlichen Phänomenen gemacht werden sollen.

Herr Makindi zieht es vor, von allen Sprachen d. h. die lokalen Sprachen, Französisch und Englisch auf einmal zu sprechen. Er weist allen Sprachen dieselbe Funktion im Deutschunterricht zu, und grenzt sozusagen ihre Nützlichkeit auf die Ebene des Übersetzens.

Was besonders die Wichtigkeit des Französischen und des Englischen für das Deutschlernen angeht, behaupten Herr Doume und Herr Wambo sowie Herr Makindi, dass die beiden Sprachen für das Übersetzen im Deutschunterricht brauchbar sind.

Laut Frau Kenne, Frau Bakotto und Herr Djankou wird das Deutschlernen durch die Ähnlichkeiten zwischen den drei Sprachen bzw. Französisch, Englisch und Deutschen erleichtert. Um ihren Standpunkt zu begründen, nimmt Frau Kenne einige lexikalische Ähnlichkeiten als Beispiele:

*„ (...) Auf der Ebene des Wortschatzes gibt es viele Wörter auf Deutsch, die die Schüler durch ihre Sprachkenntnisse auf Französisch und Englisch ohne Wörterbuch oder Hilfe der Lehrerin verstehen können. Wir haben z. B. die Monate März auf Deutsch, March auf Englisch und Mars auf Französisch. Ein weiteres Beispiel ist Bier auf Deutsch, bière auf Französisch und beer auf Englisch. Die Liste ist noch sehr lang. Ich kann nicht alles zitieren“.*

Herr Djankou seinerseits stützt sich eher auf grammatische Ähnlichkeiten, um seine Behauptung zu begründen:

*„Französisch und Englisch sind sehr wichtig, insofern als sie gewissermaßen das Deutschlernen beeinflussen. Ich gebe ein Beispiel: die Lernenden lernen, dass das Präteritum die deutsche Entsprechung von dem „imparfait“ auf Französisch ist. Aber bei der Übersetzung vom Deutschen ins Französische ist die korrekte Zeitform für das Präteritum in einem deutschen Text das Perfekt ins Französische. Ein Satz wie „Ich sah Frau Alibien“ soll ins Französische „J’ai vu madame Alibien“<sup>31</sup> übersetzt werden. Viele Schüler würden aber „Je voyais madame Alibien“<sup>32</sup> sagen. Sie können richtig übersetzen, erst wenn ich ihnen sagen, dass sie sich an die Übersetzung vom Englischen ins Französische erinnern sollen. The past tense auf Englisch wird present perfect ins Französische. I saw Mrs. Alibien wird also j’ai vu madame Alibien. Sie sehen also, dass die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch einen Vorteil sind“.*

Herr Djankou zufolge sind Französisch und Englisch im Unterricht zu berücksichtigen, weil sie das Deutschlernen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Sein Beispiel bzw. die Übersetzung des Präteritums vom Deutschen ins Französische veranschaulicht, wie die

---

<sup>31</sup> Perfekt auf Französisch « passé composé »

<sup>32</sup> Präteritum auf Französisch imparfait

sprachlichen Vorkenntnisse der Schüler auf Französisch und Englisch zu Transfer (die Übersetzung vom Deutschen ins Englische) oder zu Interferenzen (die Übersetzung vom Deutschen ins Französische) führen kann. Interessant in dieser Aussage von Herrn Djankou ist der Wert, den er der Bewusstmachung zuweist. Ihm zufolge verstehen seine Schüler, wie sie das Präteritum ins Französische richtig übersetzen können, wenn der Lehrer sie an den Englischunterricht erinnern. Anders gesagt korrigieren die Lernenden ihren Fehler, wenn sie sich bewusst sind, dass sie ein solches sprachliches Phänomen vorher gelernt haben.

Die Antworten auf die Frage, welche von den besprochenen Sprachen relevanter im Deutschunterricht ist, waren im Allgemeinen einstimmig. Den Lehrenden zufolge sind alle Sprachen für den Deutschunterricht gleich wichtig. Die Entscheidung für die eine oder die andere früher gelernten Sprachen der Lernenden wird durch einige Bedingungen bestimmt. Die folgende Behauptung Herrn Makindi fasst diese Meinung am besten zusammen:

*„Es gibt keine relevantere Sprache. Alle sind wichtig. Der Lehrer kann entscheiden, welche Sprache er benutzen will. Das hängt aber von der Situation oder dem Kontext ab. Vielleicht wird eine zu erklärende Lektion verständlicher, wenn er auf die Sprachkenntnisse seiner Lernenden auf Französisch, Englisch oder in einer kamerunischen Sprache greift. Er (der Lehrer) kann auch eine Sprache wählen, weil sie die Umgebungssprache ist. Es gibt noch weitere Gründe. Wichtig ist aber, dass es sich vor allem um den Deutschunterricht handelt. Die lokalen Sprachen, sowie Französisch und Englisch sollen nur verwendet werden, wenn die Schüler nicht verstehen“.*

Die Rolle der Lehrperson wird als zentral dargestellt, und zwar trifft die Lehrperson die Entscheidungen betreffend die Wahl der zu verwendeten Sprachen. Herr Makindi nennt zwei Faktoren, die die Wahl einer anderen Sprache als Deutsch im Unterricht motivieren: Die Sprache ist für die Erklärung einer Struktur geeignet oder die gewählte Sprache ist diese der Umgebung bzw. die Sprache, die die Lernenden am meisten benutzen. Dennoch äußert Herr Makindi sozusagen eine Befürchtung. Vermutlich meint er, dass die Lehrenden bei der Berücksichtigung der sprachlichen Vorkenntnisse ihrer Lernenden aus den Augen verlieren, dass es sich hauptsächlich um den Deutschunterricht handelt.

Eine Ausnahme ist Herr Doume, der meint, dass nur Französisch und Englisch relevanter im Deutschunterricht sind.

*„Französisch und Englisch sind meiner Meinung nach relevanter. Wie ich schon gesagt habe, habe ich keine Ahnung, wie ich die Muttersprachen meiner Schüler im Unterricht einsetzen würde“.*

Zusammenfassend schätzt die Mehrheit der Interviewten jede Sprache des Sprachschatzes ihrer Lernenden als wertvoll ein. Aber es war eine schwierige Aufgabe für sie, den eigentümlichen Nutzen jeder Sprache für das Deutschlernen zu bestimmen. Die Rolle der kamerunischen Sprachen genau festzustellen, fiel besonders schwer. Der Ausschluss der Kameruner Sprachen von der Schulbildung kann ein Grund dafür sein. Die Lehrenden werden selbst in den Muttersprachen nicht geschult. Aufgrund ihrer eigenen Lernerfahrung machen sie sich vermutlich keine Gedanken über den Einsatz lokaler Sprachen im Unterricht. Nur zwei Befragte nämlich Frau Bakotto und Herr Djankou haben Einsatzmöglichkeiten von den lokalen Sprachen dargestellt. Die eine spricht von Besprechung von Lehnwörtern aus dem Deutschen, die in den lokalen Sprachen benutzt werden. Ihr zufolge wird die Angst vor der Fremdsprache dadurch abgebaut und das Deutschlernen demzufolge erleichtert. Der andere meint, dass eine vergleichende Arbeit von ähnlichen sprachlichen Phänomenen zwischen den lokalen Sprachen und dem Deutschen vorteilhaft für das Deutschlernen ist. Festzustellen ist, dass Französisch und Englisch in jedem Interview gemeinsame Funktionen für das Deutschlernen zugewiesen werden. Herr Makindi, Herr Wambo und Herr Doume meinen, dass die beiden Sprachen für die Übersetzung im Deutschunterricht eingesetzt werden sollen. Frau Kenne, Frau Bakotto und Herr Djankou ihrerseits behaupten, dass die (lexikalischen und grammatischen) Ähnlichkeiten zwischen Französisch, Englisch und Deutsch im Deutschunterricht auszunutzen sind.

Letztlich denken die Lehrenden (mit der Ausnahme von Herrn Doume), dass alle vorher gelernten Sprachen im Deutschunterricht gleich wichtig sind. Die Wahl einer Sprache hängt den Befragten zufolge von mehreren Faktoren ab und ist vorwiegend die Entscheidung der Lehrperson. Dennoch meint Herr Makindi, dass die Berücksichtigung anderer Sprachen als Deutsch nicht nur Vorteile hätte. Er legt Wert auf die Funktion des Deutschunterrichts, die laut ihm darin besteht, hauptsächlich die deutsche Sprache zu vermitteln. Die anderen Sprachen sollten so wenig wie möglich im Deutschunterricht eingesetzt werden, meint er.

Nachdem die Lehrkräfte sich über ihre Einstellungen zum Nutzen jeder Sprache des Sprachrepertoires ihrer Lernenden geäußert haben, fragte ich sie nach ihren Unterrichtspraktiken.

### 3.3.1.2 Factual questions : Verwenden Sie andere Sprachen als Deutsch im Unterricht ?

Auf die Frage „Verwenden Sie andere Sprachen als Deutsch im Unterricht?“ haben alle Befragten zugestimmt. Dabei betonte Herr Djankou: *„es ist schwierig in unserem mehrsprachigen Kontext, die Einsprachigkeit in Deutschunterricht einzuhalten“*. Ihm zufolge gilt sozusagen die Einsprachigkeit im Deutschunterricht als ein Prinzip, dem die Lehrenden wegen des kamerunischen mehrsprachigen Kontexts untreu sind. Beim Beantworten der Frage behaupten die Lehrenden zwei oder mehrere andere Sprachen anders als Deutsch im Unterricht zu benutzen. Darunter zählt man die kamerunischen Sprachen, Französisch und Englisch. In den verschiedenen Interviews zeigt sich, dass die Benutzung einer Sprache anders als Deutsch im Unterricht keine zufällige Entscheidung der Lehrpersonen ist. Die Gründe zur Wahl der einen oder der anderen Sprachen lassen sich wie folgt unterscheiden:

- Die Sprache ist den Befragten und ihren Lernenden gemeinsam.
- Die Sprache wird von den Lehrpersonen beherrscht.
- Die gewählte Sprache ist die Muttersprache der Lernenden, oder die Lernenden beherrschen diese Sprache am besten.
- Die gewählte Sprache weist Ähnlichkeiten mit dem Deutschen auf.

Herr Wambo und Herr Doume, die an einer vorherigen Stelle ihrer jeweiligen Interviews nur Französisch und Englisch zu den Sprachkenntnissen ihrer Lernenden zählten, behaupten, dass sie nur diese beiden Sprachen im Unterricht berücksichtigen. Dabei erklären die beiden Befragten, dass sie mehr Gebrauch von dem Französischen im Unterricht machen. Die englische Sprache nutzen sie *manchmal* (Herr Doume) oder *selten* (Herr Wambo). Die beiden Lehrenden begründen ihre Wahl durch die Tatsache, dass ihre Lernenden über Grundkenntnisse in Englisch verfügen. Hinzu fügt Herr Doume, dass seine Lernenden vielmehr an Französisch gewöhnt sind.

Die Situationen in denen sie andere Sprachen zu Hilfe nehmen, haben die zwei Befragten auch dargestellt. Herr Wambo:

*„Ich verwende Französisch, um die wichtigsten Informationen zu erteilen, vor allem während des Grammatikunterrichts. Ich mache das, um mich zu versichern, dass meine Schüler wirklich verstehen. Ich will nicht, dass sie später aus Missverständnis Fehler*

*beim Sprechen oder Schreiben begehen. Wir verwenden auch Französisch bei der Übersetzung“.*

Herr Wambo hält es für richtig, sich einer anderen Sprache und zwar Französisch zu bedienen, um Missverständnisse zu vermeiden. Französisch verwendet er also zu Erklärungs- und Übersetzungszwecken. Außerdem deutet Herr Wambo an, dass er den Grammatikunterricht als einen wichtigen Bereich seines Unterrichts betrachtet. Sowie Herr Wambo macht Herr Doume fast keine Sprachvergleiche zwischen dem Französischen und des Deutschen. Französisch nimmt er zu Hilfe, um seine Lektionen zu erklären und um unverständene Wörter zu übersetzen:

*„Ich verwende Französisch vor allem bei der Textarbeit, indem ich zum Beispiel schwierige Wörter übersetze, und auch wenn meine Adressaten Blockaden haben, wenn sie etwas nicht verstehen“.*

Danach fragte ich Herr Wambo, warum er überhaupt keinen Einsatz von den kamerunischen Sprachen in seinem Unterrichten macht. Er begründet seine Haltung zum Einsatz Kameruner Sprachen in seinem Unterricht wie folgt:

*„Wenn meine Schüler auch Medumba<sup>33</sup> sprachen, dann hätte ich diese Sprache im Unterricht verwendet, um etwas zu erklären. Bei der Berücksichtigung einer anderen Muttersprache kann ich etwas Falsches sagen. Ich will nicht meine Schüler irreführen“.*

Herr Wambo ist also nicht gegen den Einsatz der Kameruner Sprachen im Deutschunterricht. Er will aber nicht eine von ihm unbekannte Sprache beachten und so das Risiko eingehen, Fehler zu begehen. Weiter fragte ich ihn, wie er seine Muttersprache bzw. Medumba im Deutschunterricht einsetzen würde. Darauf antwortete Herr Wambo, dass er das Unverständene erklären und schwierige Wörter übersetzen würde. Also würde er die gleiche Nutzung seiner Muttersprache wie Französisch in seinem Unterricht machen.

In derselben Denkrichtung wie Herr Wambo hätte gern Frau Bakotto die Muttersprachen ihrer Schüler im Unterricht beachtet, wenn sie sie könnte. Im Gegensatz zu Herrn Wambo bestätigt sie aber, dass sie Sprachvergleiche beim Einsatz des Französischen und des Englischen im Unterricht macht.

---

<sup>33</sup> Die Muttersprache des Befragten.

*„Ich verwende Französisch und Englisch im Unterricht. Wir vergleichen sehr oft die drei Sprachen (Französisch, Englisch und Deutsch), weil sie ähnlich sind. (...) Ich benutze nicht die Muttersprache meiner Schüler, weil ich sie nicht spreche. Aber ich weiß, sie (die Lernenden) würden für den Unterricht mehr Interesse haben, wenn ich ihre Muttersprache einsetzen könnte.“*

Frau Bakotto ist in einem kleinen Dorf tätig, indem die Muttersprache zugleich Umgebungs- und Verkehrssprache ist. In einer anderen Stelle des Interviews (vgl. 3.3.1.1) bestätigt die Lehrerin, dass der Einsatz der Muttersprachen im Unterricht ein Motivationsfaktor für das Deutschlernen sein kann. Deshalb empfindet sie als Schade die Tatsache, dass sie diese lokale Sprache nicht kennt und im Unterricht nicht berücksichtigt.

Im Gegensatz zu den vorherigen Befragten haben die drei anderen Lehrpersonen erklärt, dass sie die lokalen Sprachen im Unterricht berücksichtigen. Herr Makindi verwendet drei Sprachen, nämlich Französisch, Bulu und Batanga im Deutschunterricht. Als Erklärung für die Wahl dieser Sprachen sagt er:

*„ Ich verwende Bulu und Batanga, weil sie die lokalen Sprachen der Region sind. Ich spreche aber keine dieser Sprachen. Am meistens verwende ich also Französisch. Das ist die Sprache, die uns gemeinsam ist“.*

Auf die Frage der Interviewerin wie er Sprachen berücksichtigen kann, die er selbst nicht spricht, erzählte Herr Makindi:

*„Wenn ich diese Sprachen im Unterricht benutzen will, dann lasse ich einfach die Lernenden sich äußern. Was ihre Muttersprachen angeht, sind sie die Experten. Sie erklären etwas, das ein Mitschüler nicht verstanden hat, oder übersetzen ein schwieriges Wort. Das ist aber nicht sehr praktisch für mich, denn ich verstehe nicht, was sie sagen und ich bin nicht immer sicher, dass die Übersetzungen in die Muttersprachen korrekt sind“.*

Herr Makindi ist auf dem Land tätig, das erklärt die Tatsache, dass zwei lokale Sprachen dominant in der Region sind. Die zwei Sprachen berücksichtigt er im Unterricht, obwohl er sie nicht kennt. Herr Makindi bedient sich die lokalen Sprachen für Erklärungen und Übersetzungen. Obwohl auch hier keine Vergleiche zwischen den Sprachen gemacht werden, ist ein wichtiger Aspekt seiner Methode, dass die Lernenden bei der Verwendung ihrer Muttersprachen aktive Teilnehmer des Unterrichts werden. Die Lehrperson tritt zurück und

verleiht den Lernenden eine gewisse Autonomie. Dennoch drückt Herr Makindi in dieser Aussage einen Zweifel aus. Er möchte gern die Sprachkenntnisse seiner SchülerInnen berücksichtigen und will zugleich die Kontrolle seines Unterrichts nicht verlieren. Die Tatsache, dass er die Sprachen seiner Lernenden nicht kennt, betrachtet er als ein Problem, deshalb verwendet er meistens Französisch, das alle in dem Klassenraum sprechen. Im Verlauf des Gesprächs stellte auch Herr Makindi die Grenzen bei der Verwendung lokaler Sprachen in seinem Unterricht dar:

*„Ich weiß wirklich nicht, wie ich die Muttersprachen meiner Schüler im Grammatikunterricht einsetzen kann. Nicht nur spreche ich nicht diese Sprachen, sondern auch finde ich es schwierig einige Begriffe zu übersetzen. Wie werde ich zum Beispiel die Deklination oder die unregelmäßigen Verben in die kamerunischen Sprachen übersetzen? Solche sprachliche Phänomene haben wir nicht in unseren Sprachen. Ich verwende also Französisch für den Grammatikunterricht“.*

Vermutlich hätte gern Herr Makindi die lokalen Sprachen für alle Bereiche seines Unterrichts (Textarbeit, Landeskunde, Grammatik, ...) verwendet. Dies kann durch seine eigene Lernerfahrung erklärt werden. In der Tat erklärte Herr Makindi, dass er Französisch bzw. seine L2 mithilfe seiner Muttersprache gelernt hatte (vgl. 3.2.3). Er erfährt dennoch die Grenzen seiner Arbeitsmethoden bzw. seiner Übersetzungsmethoden mit der Muttersprache, und erkennt, dass er sich auf sprachliche Ähnlichkeiten stützen soll, um die Muttersprachen seiner Lernenden effizient im Deutschunterricht zu nutzen. Diese Ähnlichkeiten, genauer die grammatischen Ähnlichkeiten zwischen den Muttersprachen seiner Lernenden und Deutsch sieht er aber nicht. Deshalb greift er zu Französisch. Herr Djankou, der wie Herr Makindi in einer ländlichen Zone tätig ist, benutzt außer der Muttersprache seiner Lernenden d. h. Eton, Französisch und Englisch.

*I: Verwenden Sie andere Sprachen als Deutsch im Unterricht?*

*B: Ja, ich verwende Eton, Französisch und Englisch.*

*I: In welchen Situationen verwenden Sie diese Sprachen?*

*B: Es hängt von der zu erklärenden Notion ab. Manchmal verwende ich alle Sprachen, um Vergleiche zu machen. Während der allerersten Lektion z. B. lernen die Anfänger, wie man auf Deutsch begrüßt. Während dieser Lektion machen wir (der Befragte und seine Lernenden) immer Vergleiche zwischen den Begrüßungsritualen in der Muttersprache, im Französischen, im Englischen und im Deutschen. Das ist immer sehr*

*interessant. Viele Lernende werden an diesem Tag der Tatsache bewusst, dass die Begrüßung in unseren lokalen Sprachen und in den europäischen Sprachen, die sie gelernt haben sehr unterschiedlich ist. Die wörtliche Übersetzung der Morgenbegrüßung z. B. auf Französisch, Englisch und Deutsch ist dieselbe: bonjour, good morning, guten Morgen. In unseren Sprachen ist es anders. Zwar können wir guten Morgen wörtlich in unsere Sprachen übersetzen, aber üblich sagen wir in Eton „mekoni“ und in Ewondo „ma suk“ bzw. „ich grüsse dich“ oder in Bassa „mbo yé?“ bzw. „bist du gesund“? Sie sehen also, dass die Berücksichtigung einer schon gelernten Sprache im Deutschunterricht nicht nur den Erwerb des Deutschen erleichtert, sondern auch die Wiederentdeckung dieser schon gelernten Sprache ermöglicht.*

Herr Djankou greift auf drei andere Sprachen als Deutsch im Unterricht zurück. Im Gegensatz zu den schon erwähnten Befragten macht er Vergleiche zwischen den Sprachen. Ihm zufolge sind die Vorteile der Berücksichtigung vorher gelernter Sprachen im Deutschunterricht folgende: Die deutsche Sprache wird einfacher erworben und die entsprechenden sprachlichen Phänomene in den vorher gelernten Sprachen werden besser verstanden. Beim Vergleich der Begrüßungsrituale in den verschiedenen Sprachen seiner Lernenden lernen die Schüler Herrn Djankou nicht nur, wie man am Morgen auf Deutsch begrüßt, sondern sie werden auch bewusst, dass sich die wörtliche Übersetzung der Morgenbegrüßung in ihrer Muttersprache von den europäischen Sprachen unterscheidet.

Frau Kenne erwähnt, dass sie zusätzlich zu den sprachlichen Vorkenntnissen ihrer Schüler in den lokalen Sprachen, auf die im Französischen und im Englischen zurückgreift.

*„Ich verwende drei Sprachen anders als Deutsch im Unterricht. Die erste Sprache oder besser die erste Kategorie besteht aus den Muttersprachen meiner Schüler. Dann kommen Französisch und Englisch. Die Muttersprachen berücksichtige ich, wenn die Schüler Schwierigkeiten mit der Aussprache haben. Es ist oft sehr lustig; einige Schüler sind durch ihre Muttersprache so beeinflusst, dass es möglich ist, wenn sie zum Beispiel lesen, ihre Herkunft zu ahnen. Ich verwende aber sehr oft Französisch und Englisch. Sie sind die Sprachen, die Deutsch ähnlicher sind“.*

In dieser Aussage von Frau Kenne ist zu beachten, wie die Benutzung der Muttersprachen, des Französischen und des Englischen differenziert. Die Muttersprachen werden beachtet, um Aussprachefehler auf Deutsch zu korrigieren. Implizit thematisiert sie die Interferenzen, die

aufgrund des Einflusses der lokalen Sprachen entstehen können. Die Befragte stellt sich als eine Expertin vor, die Diagnosen auf die Schwierigkeiten ihrer Lernenden stellt. Sie ist fähig die Aussprachenfehler der Lernenden, sowie deren Ursachen zu erkennen und kann sie gezielt korrigieren. Französisch und Englisch verwendet sie aber vielmehr, denn die beiden Sprachen sind Deutsch ähnlich.

Die Antworten der Interviewten auf die Frage „verwenden Sie andere Sprachen als Deutsch im Unterricht?“ veranschaulichen, dass ihre Unterrichtspraktiken sich von ihren subjektiven Theorien zum Gebrauch früher gelernter Sprachen gewissermaßen unterscheiden. Zwar haben sie eine Idee von dem Einsatz jeder vorher gelernter Sprache ihrer Lernenden im Deutschunterricht (vgl. 3.3.1.1), aber in der Praxis berücksichtigen die Mehrheit der Befragten (Herr Doume, Herr Wambo, Frau Bakotto, Herr Makindi) nur einige Sprachen des Sprachrepertoires ihrer Lernenden. Die Wahl der Sprachen hängt von verschiedenen Faktoren ab. Dabei werden Sprachen im Deutschunterricht hauptsächlich deshalb benutzt, weil die Lehrkräfte sie erstens beherrschen, und weil sie zweitens Ähnlichkeiten mit der Zielsprache aufweisen. Es ergibt sich also, dass Französisch die meist verwendete Sprache außer Deutsch im Deutschunterricht ist. Dann kommt Englisch, das alle mit der Ausnahme von Herrn Makindi im Deutschunterricht einsetzen und letztlich die einheimischen Sprachen, die nur drei Befragte (Herr Djankou, Frau Kenne und Herr Makindi) berücksichtigen. Zudem ist festzustellen, dass die Interviewten drei Einsatzmethoden von anderen Sprachen als die Zielsprache Deutsch im Deutschunterricht hervorheben, nämlich die Übersetzungs- und die sprachvergleichende Methode und das Codeswitching.

In der Tat ist für drei der Befragten (Herr Doume, Herr Wambo und Herr Makindi) die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht fast ausschließlich an der Übersetzung orientiert. Herr Wambo beispielsweise greift während des Grammatikunterrichts zu Französisch, um seine Lektion zu erklären (Codeswitching); bei der Textarbeit bedient sich Herr Doume Französisch und Herr Makindi den lokalen Sprachen, um schwierige Wörter zu übersetzen. Obwohl diese Lehrkräfte auf andere Sprachen im Deutschunterricht verweisen, haben also ihre Arbeitstechniken wenig mit den mehrsprachigkeitsorientierten Arbeitsmethoden zu tun, und sind eher stark durch die Grammatik-Übersetzungsmethode geprägt. Bemerkenswert ist, dass ein Befragter, Herr Makindi in seinem Interview selbst die Lücken seiner Übersetzungsmethode erkennt. Offenbar ist er dazu bereit, neue Methoden bzw. mehrsprachigkeitsorientierte Methoden zu lernen.

Die anderen Lehrenden (Frau Bakotto, Herr Djankou und Frau Kenne), die angegeben haben, Sprachvergleiche im Unterricht zu machen, stützen sich auf die Ähnlichkeiten und die Unterschiede zwischen den thematisierten Sprachen und der Zielsprache Deutsch. Die Ähnlichkeiten schätzen sie ein, um Transfers von den früher gelernten Sprachen zum Deutschen zu machen und die Besprechung von sprachlichen Unterschieden scheint meistens die Funktion zu haben, die Lernschwierigkeiten zu lösen und die Lernenden auf die Besonderheiten der jeweiligen Sprachen aufmerksam zu machen.

3.3.1.3 Attitudinal question: Wie denken Sie, wenn Ihre Schüler Wörter aus anderen Sprachen beim freien Sprechen bzw. Schreiben benutzen? / Factual question: Wie gehen Sie damit um, wenn ihre Lernenden so verfahren?

Der Fachliteratur zufolge weisen die Mehrsprachigen gegenüber den Einsprachigen zahlreiche kognitive Vorteile auf. Darunter zählt man den Besitz von Strategien wie Paraphrasieren, Codeswitching und Foreignizing (vgl. 1.2). Im Rahmen dieser Untersuchung schätzte ich es als wichtig ein, die Haltungen der Untersuchungsteilnehmenden zu diesen Strategien zu erforschen. In diesem Teil stelle ich auch das Verhalten der Befragten dar, wenn ihre Lernenden diese Strategien im Unterricht einsetzen.

Die Einbeziehung von anderen Sprachen beim Deutschsprechen bzw. –schreiben bewerteten Herr Makindi, Herr Doume, Herr Wambo und Herr Djankou mit einer besonderen Strenge.

*„Das ist ein sehr negatives Spiel. Das zeigt einfach ihre Unfähigkeit (der Lernenden) eine Sprache zu beherrschen. Sie dürfen das nicht. Wenn man eine Sprache wirklich lernen möchte, dann soll man diese Vermischungen vermeiden. Sie machen das aus Faulheit, und ich versuche immer sie davon zu warnen. Es geht um einen Gewöhnungsprozess, den ich so früh wie möglich stoppen soll. Das ist eine Art Mogeln, meine ich“.* (Herr Djankou)

Es ist nicht sehr deutlich, ob Herr Djankou unter dem Begriff „Vermischungen“ die Strategien wie Codeswitching oder Foreignizing meint. Sehr klar in dieser Aussage ist aber, dass er die mehrsprachigen Strategien seiner Lernenden als keine kognitiven Vorteile betrachtet. Dies lässt sich so deuten, dass Herr Djankou dazu bereit ist, andere Sprachen in seinem Unterricht zu thematisieren, damit seine Schüler besser Deutsch sprechen bzw. schreiben. Die Benutzung von Wörtern aus anderen Sprachen beim Deutschsprechen bezeichnet er einfach als ein *negatives Spiel* von seinen Lernenden, das sich mit der Zeit in

der Sprech- bzw. Schreibweise der Lernenden festigen kann. Durch die Verwendung anderer Sprachen würden seine Lernenden Deutsch nie wirklich lernen. Deshalb toleriert er solche „Fehler“ überhaupt nicht. Dieselbe Unnachgiebigkeit besitzt Herr Doume:

*„Das ist überhaupt kein Deutsch, wenn sie Wörter aus anderen Sprachen beim Sprechen oder beim Schreiben benutzen. Das sind Fehler. Meine Schüler dürfen das nicht. Selbstverständlich kann ich nicht von ihnen verlangen, dass sie Hochdeutsch sprechen oder schreiben. Aber meine Fragen und die Themen ihrer schriftlichen Ausdrücke passe ich immer ihr Niveau an.“*

Herr Doume zufolge brauchen seine Lernenden keine Wörter aus anderen Sprachen zu benutzen, denn sie verfügen über das notwendige sprachliche Material. Die Lernenden haben also keinen Vorwand für ein solches Benehmen, denn sie werden immer danach gefragt, was sie schon gelernt haben. Diese Meinung Herrn Doume schränkt aber die Kenntnisse der Lernenden darauf ein, was sie im Unterricht d. h. mit dem Lehrer lernen. Das Problem besteht aber darin, dass die Lernerautonomie bei der einfachen Wiedergabe der im Klassenraum gelernten Wörter oder Ausdrücke nicht gefördert wird. Die Lernenden werden nicht dazu ermutigt, die deutsche Sprache außerhalb des Klassenraums zu lernen.

Zusätzlich zu der Darstellung ihrer negativen Bewertung des Einsatzes von Wörtern aus anderen Sprachen im Deutschen erklären Herr Wambo und Herr Makindi die Ursachen dieses Benehmens.

*„Sie begehen solche Fehler, weil sie zuerst auf Französisch denken. Dann wollen sie unbedingt eine wörtliche Übersetzung machen. Leider kennen sie nicht alle Wörter auf Deutsch.“* (Herr Wambo)

Französisch sei Herr Wambo zufolge die Ausgangssprache seiner Schüler, wenn sie auf Deutsch sprechen oder schreiben wollen. Er meint weiter, dass seine Schüler unfähig sind, ihre Gedanken auf Deutsch zu paraphrasieren. Diese Behauptung lässt also verstehen, dass nicht alle Mehrsprachigen im Gegensatz zu der Annahme einiger Autoren (Vgl. Riehl 2006, 19) über das Paraphrasieren als Strategie verfügen.

Herr Makindi deutet eher auf eine andere Sprache hin.

*„(...) Sehr oft verwenden sie Wörter aus dem Englischen. Um ihre Fehler zu rechtfertigen, sagen sie immer, dass Englisch und Deutsch ähnlich sind. Statt Haus z.*

*B. schreiben einige house. Aber ich sage immer, entweder schreibt ihr Deutsch oder Englisch.“*

Die Lernenden sind laut Herr Makindi wegen der lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch verwirrt. Herr Makindi hat zuvor die Kenntnisse seiner Schüler auf Englisch als gering bewertet (vgl. 3.2.2). Vermutlich meint er, dass die Grundkenntnisse der Lernenden auf Englisch keine Auswirkung auf das Deutschlernen haben können. In der Tat erklärt Herr Makindi das sprachliche Vorwissen seiner Schüler auf Englisch im Unterricht nicht zu berücksichtigen (vgl. 3.3.1.2). Die vorliegende Aussage widerspricht aber diese Behauptungen des Befragten, denn er veranschaulicht in diesem Beispiel den Einfluss der Sprachkenntnisse in Englisch auf das Deutschlernen.

Frau Kenne meint auch, dass die lexikalischen Ähnlichkeiten, die Deutsch und Englisch aufweisen, eine Ursache zur Vermischung von Sprachen ist. Im Gegensatz zu Herrn Makindi empfindet sie Empathie, wenn ihre Lernenden zu anderen Sprachen beim Deutschsprechen und –schreiben greifen.

*„Ich ermutige das nicht, aber das toleriere ich. Das ist ein Zeichen, dass sie andere Sprachen auch kennen. Sie greifen mehr zu Englisch, weil beide Sprachen ähnlich sind. Wenn sie Wörter aus anderen Sprachen benutzen, korrigiere ich einfach die Fehler. Ich sage das richtige Wort auf Deutsch, oder ich empfehle ihnen, wie sie ihre Ideen auf Deutsch anders ausdrücken können. Manchmal schlagen wir zusammen in das Wörterbuch nach. (Lachen) Ich auch kenne nicht alle deutsche Wörter.“*

Auffallend in dieser Aussage ist die Angabe der Befragten, dass sie selbst als Deutschlehrerin nicht alle Wörter auf Deutsch kennt. Dies erklärt vermutlich ihre Toleranz. Frau Kenne sieht in der Anwendung von Wörtern aus anderen Sprachen beim Deutschsprechen und –schreiben, einen Beweis der Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden. Sie erklärt aber, dass sie diese Strategie, die sie auch Fehler nennt, nicht fördert. Die Fehler ihrer Lernenden korrigiert sie, indem sie das richtige deutsche Wort oder Strategien zum Paraphrasieren anbietet.

Frau Bakotto teilt mit Frau Kenne dasselbe Urteil über den Sprachenwechsel im Gespräch. Ihr zufolge ist der Umgang mit mehreren Sprachen die Ursache dieses Verhaltens.

*„Ich verstehe einfach, dass die Beherrschung von mehreren Sprachen ein bisschen kompliziert sein kann. Ich korrigiere einfach ihre Fehler und verstehe, dass sie Schwierigkeiten haben, mit allen ihren Sprachen umzugehen.“*

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Mehrheit der Befragten den Sprachenwechsel im Gespräch negativ einschätzt. Die Verwendung von Wörtern aus anderen Sprachen beim Deutschsprechen und –schreiben liegt ihrer Meinung nach an vielen Gründen: die Faulheit der Lernenden, die Unfähigkeit der Lernenden ihre Gedanken zu paraphrasieren und die lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und dem Englischen.

Nur zwei Befragte, Frau Kenne und Frau Bakotto, zeigen sich tolerant gegenüber dieser sprachlichen Strategie der Lernenden. Wie die anderen Interviewten denken aber die Lehrerinnen, dass der Sprachwechsel im Gespräch Fehler sind, die korrigiert werden sollen.

3.3.1.4 Factual question: Inwieweit besprechen Sie mit den Schülern, welche früher erworbenen Sprachkenntnisse für das Deutschlernen nützlich sein können?

Die Befragten wurden gebeten, sich über die Wichtigkeit der Bewusstmachung der sprachlichen Vorkenntnisse ihrer Lernenden in ihren Unterrichtspraktiken zu äußern.

Vier Befragten, nämlich Herr Doume, Herr Wambo, Frau Bakotto und Frau Kenne haben berichtet, die sprachlichen Vorkenntnisse mit ihren Lernenden nicht zu besprechen. Vielmehr hatte ich den Eindruck, dass die Befragten die Frage nicht richtig verstanden haben.

*„Was meinen Sie? Möchten Sie wissen, ob ich Zeit während meines Unterrichts nehme, um den Schülern zu erklären, wie die Sprachen sie kennen, für das Deutschlernen nützlich sind? (...) Also die Besprechung der sprachlichen Vorkenntnisse ist kein besonderer Teil meines Unterrichts. Ich greife zu diesen Sprachen wenn nötig. Wenn ich beispielsweise während eines Grammatikunterrichts weiß, dass die sprachlichen Vorkenntnisse meiner Lernenden auf Englisch hilfreich sind, dann erinnere ich sie an den Englischunterricht.“ (Frau Kenne)*

Frau Kenne lässt deutlich verstehen, dass die Besprechung der sprachlichen Vorkenntnisse ihrer Schüler kein Thema in ihrer Unterrichtspraxis ist. Ihr zufolge reicht es, wenn sie im Unterricht andere Sprachen als Deutsch situationsbedingt einsetzt. Die Besprechung der sprachlichen Vorkenntnisse wird weniger gemacht, damit die Lernenden beim autonomen Lernen auf die Nützlichkeit ihrer früher gelernten Sprachen für das Deutschlernen bewusst werden.

Herr Doume sieht nicht die Notwendigkeit, die Rolle der früher erworbenen Sprachkenntnisse für das Deutschlernen im Unterricht zu thematisieren, denn seine

Lernenden sind sich dem seiner Meinung nach schon bewusst. Die Besprechung der sprachlichen Vorkenntnisse wäre also eine Wiederholung.

*„Ich habe festgestellt, dass die Schüler selbst Bezug auf ihre sprachlichen Vorkenntnisse nehmen. Das machen sie schon allein“.*

Herr Makindi und Herr Djankou haben berichtet, dass sie mit ihren Lernenden über die Nützlichkeit der kamerunischen Sprachen für das Deutschlernen besprechen. Herr Makindi erklärte Folgendes:

*„Ich ermutige immer meine Lernenden ihre Muttersprachen zu lernen. Sie sind nicht davon bewusst, dass auch unsere kamerunischen Sprachen für das Deutschlernen nützlich sein können. Ich meine aber, dass sie eine Fremdsprache nicht lernen können, wenn sie die eigene Sprache nicht beherrschen.“*

Angeblich meint Herr Makindi, dass seine Lernenden sich dem Wert des Französischen und des Englischen für das Deutschlernen schon bewusst sind. Also behauptet er, dass die Lernenden eher oder vielmehr für die Wichtigkeit der kamerunischen Sprachen im Deutschunterricht sensibilisiert werden sollen. Zudem denkt Herr Makindi, dass die Sprachlücken in der Muttersprache das Deutschlernen negativ beeinflussen können. Derselben Meinung ist Herr Djankou, der in seiner Antwort die Aufwertung der lokalen Sprachen nachdrücklich betont:

*„Viele Schüler haben noch Minderwertigkeitskomplexe, was ihre Muttersprache betrifft. Sie schämen sich, ihre Muttersprache zu sprechen. Ich selbst hatte dieses Problem. Mit der Zeit habe ich meinen Irrtum verstanden. Zum Unglück sind die Spuren der langen Kolonisierungszeit in unseren Mentalitäten noch prägend. Ich sage immer meinen Schülern, dass sie ihre Muttersprache beherrschen sollen, wenn sie die Fremdsprache lernen wollen.“*

Die kamerunischen Sprachen seien für die Lernenden von geringerem Wert. Dieses Gefühl hat laut Herrn Djankou seinen Ursprung in den sprachlichen Maßnahmen der Kolonisierungszeit. In der Tat wurden die kamerunischen Sprachen während der Kolonisierung zugunsten der Kolonialsprachen auf die Rolle von untergeordneten Sprachen herabgestuft (vgl. Chuepo T. 2013, 119). Sowie Herr Makindi ermuntert auch Herr Djankou seine Lernenden, ihre Muttersprachen zu beherrschen, um Deutsch besser zu lernen. Dabei sagen aber die beiden Befragten nicht, wie konkret die Muttersprachen für das Deutschlernen

nützlich sein können. Für sie ist es aber klar, dass eine wechselseitige Beziehung zwischen den Kompetenzen der Lernenden in den Muttersprachen und im Deutschen besteht. Mit „besserer Beherrschung der Muttersprachen“ verweisen vermutlich die beiden Lehrpersonen auf die Tatsache, dass die Lernenden über die sprachlichen Phänomene in den Muttersprachen reflektieren sollen, um sie später in der deutschen Sprache einfacher zu lernen.

Insgesamt besprechen die Befragten mit ihren Lernenden nicht, welche sprachlichen Vorkenntnisse für das Deutschlernen nützlich sein können. Die verschiedenen Interviews bestätigen die Behauptung von Frau Kenne, und zwar, dass die früher erworbenen Sprachen nur situationsbedingt bzw. kontextuell im Unterricht eingesetzt werden. Mit anderen Worten werden die sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden im Unterricht thematisiert, nur wenn die Lehrenden sie zu Hilfe genommen werden. Zwar sagen zwei Interviewte, Herr Makindi und Herr Djankou, dass sie die Rolle der kamerunischen Sprachen für das Deutschlernen mit ihren Lernenden besprechen; aber es wird den Lernenden weniger erklärt, wie konkret die lokalen Sprachen für den Deutschunterricht nützlich sind.

### **3.3.2 Zur Berücksichtigung der vorherigen Sprachlernstrategien im Unterricht**

In Anlehnung an Neuner (2004, 20), der die Entwicklung der Sprachlernbewusstheit als wichtig für die Herausbildung der Lernerautonomie betrachtet, habe ich die Untersuchungsteilnehmenden zu diesem Thema befragt.

Festzustellen ist, dass die Lehrkräfte die Sprachlernstrategien sowie die sprachlichen Vorkenntnisse ihrer Lernenden im Unterricht nicht thematisieren. In der Tat verneinten alle Befragten die Frage „Inwieweit besprechen Sie mit den Schülern, welche früher erworbenen Sprachlernstrategien für das Deutschlernen nützlich sein können?“ Nur Herr Makindi und Herr Djankou gaben genauere Erklärungen für ihre Antworten ab.

Herr Makindi rechtfertigte sich, wie folgt:

*„Ich denke nicht, dass die vorherigen Lernstrategien für das Deutschlernen nützlich sein können. Das Deutschlernen hat nicht zu tun mit den anderen Sprachen, die sie gelernt haben. Deutsch ist eine Fremdsprache. Eine Sprache, die sie fast nur im Klassenraum hören oder sprechen können. Deutschlernen heißt also meiner Meinung nach neue Lernstrategien.“*

Herr Makindi zufolge erfordert das Fremdsprachenlernen bzw. das Deutschlernen neue und geeignete Lernstrategien. Also hält er es für unwichtig, die vorherigen Erfahrungen seiner Lernenden mit dem Sprachenlernen zu besprechen. Ob er mit seinen Schülern über geeignete Strategien für das Deutschlernen spricht, weiß ich nicht, denn ich habe leider keine Frage dazu gestellt.

Herr Djankou seinerseits lässt verstehen, dass seine Schüler schon auf ihre vorherigen Sprachlernerfahrungen zurückgreifen.

*„Schon in den Anfangsklassen am ersten Tag spreche ich Deutsch. Die Lernenden brauchen kein Wörterbuch, um zu wissen, dass „Guten Tag“ „bonjour“ heißt, weil sie schon eine solche Situation im Französisch- oder im Englischunterricht erlebt haben. Sie wissen, dass der Lehrer zuerst grüßt, wenn er in Klassenraum auftritt“.*

Im Gegensatz zu Herrn Makindi meint Herr Djankou, dass die früheren Sprachlernstrategien nützlich für das Deutschlernen sind. Im Unterricht geht er davon aus, dass die früheren Lernerfahrungen aktiv im Bewusstsein seiner Schüler sind. Er brauche also nicht mit seinen Lernenden über Lernstrategien zu besprechen. Die Bewusstmachung, die der Befragte bezüglich der sprachlichen Vorkenntnisse als sehr wichtig einschätzt (vgl. 3.3.1.2), verliert an Bedeutung, was die vorherigen Sprachlernstrategien angeht.

Es wird aus den Ausführungen der beiden Lehrer (Herr Makindi und Herr Djankou) sowie aus den Antworten der anderen Befragten deutlich, dass der Bewusstmachung der Sprachlernstrategien im Deutschunterricht wenig Beachtung beigemessen wurde. Folglich scheint auch die Entwicklung der Lernerautonomie im Deutschunterricht weniger gefördert zu werden.

### **Allgemeine Zusammenfassung und Diskussion:**

Zusammenfassend kann für die zweite Forschungsfrage „Inwiefern berücksichtigen die kamerunischen Deutschlehrenden vorherige Sprachlernkenntnisse und Sprachlernerfahrungen ihrer Lernenden im Deutschunterricht?“, festgehalten werden, dass sich die DeutschlehrerInnen tatsächlich anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht bedienen. Jedoch bestehen Unterschiede zwischen den subjektiven Theorien der Lehrenden und ihren Unterrichtspraktiken. In der Tat werden nicht alle Sprachen eingesetzt, obwohl die Untersuchten alle mitgebrachten Sprachen ihrer Lernenden als gleich wichtig für das Deutschlernen bewerten. Die Wahl einer Sprache hängt zuerst von der Vertrautheit der

Lehrperson mit der Sprache ab. Ein zweites Kriterium ist die Relevanz, die die Lehrkräfte einer Sprache für die Erklärung Unverständlichkeiten zuweisen. Daraus ergibt sich, dass die kamerunischen Sprachen am wenigsten im Unterricht verwendet werden. Festzustellen ist, dass die mitgebrachten Sprachen der Lernenden als Heilmittel benutzt werden. Die mehrsprachigkeitsorientierten Arbeitsweisen werden aber wenig angewendet. Nur drei Befragte bedienen sich sprachvergleichenden Methoden. Dabei sehen die Lehrenden für die sprachvergleichende Arbeit Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch und den anderen Sprachen auf den Ebenen der Ausspracheübung, der Lexik und der Grammatik. Die anderen Lehrpersonen benutzen andere Sprachen als Deutsch, um Unverständlichkeiten zu erklären oder für die Übersetzung. Dabei ist das Codeswitching eine von den Lehrenden benutzte Strategie.

Dennoch wird den Einsatz des Codeswitchings bzw. des Sprachenwechsels beim Gespräch durch die Lernenden als negativ bewertet. Zwar erkennen die Lehrpersonen sowie die Fachdidaktiker (vgl. 1.2.1), dass das Codeswitching eine Strategie der mehrsprachigen Personen ist, aber der Sprachenwechsel könnte den Befragten zufolge die Deutschlernenden langfristig zu einer defizitären Deutschkompetenz führen. Deshalb wird von den Schülern verlangt, so „reines“ Deutsch wie möglich zu sprechen. Vermutlich meinen die Deutschlehrenden, dass die Sprachkenntnisse ihrer Schüler auf Deutsch nicht gut genug sind, um das Codeswitching als Strategie zu verwenden. Wenn die Lernenden sich an den Sprachenwechsel beim Deutschen gewöhnen, dann werden sie nicht wirklich Deutsch lernen.

Dieser Annahme ist meiner Meinung nach teilweise zuzustimmen. Die kamerunischen Deutschlernenden kommen mehrsprachig in den Deutschunterricht. Also ist es sozusagen normal, dass sie strategisch zu ihren anderen Sprachen greifen, wenn sie Blockaden beim Deutschsprechen bzw. -schreiben haben. Beim totalen Verbot des Sprachenwechsels können die Lernenden das Deutschlernen als schwierig empfinden. Nebenbei ist es auch möglich, dass das Gewöhnen an dieses Sprachverhalten nachteilig für das Erlernen der deutschen Sprache sein kann. Eine Fremdsprache können heißt, diese Sprache so zu nutzen, damit sie von einer Muttersprachlerin bzw. einem Muttersprachler verstanden wird. Eine deutschsprachige Person wird vermutlich eine Sprachmischung aus Deutsch und Französisch nicht verstehen. In diesem Sinne stimme ich völlig mit Frau Kenne überein, die über die Sprachenwechsel durch die Lernenden erklärte: „Ich ermutige das nicht, aber das toleriere ich (...)“. Hierbei möchte ich Ferguson (2003, 45) zitieren:

Pure languages no more exist in nature than pure races; the delimitation of individual languages is highly problematic for linguists- so much so that individual languages may be regarded as much political and social constructs as linguistically discrete entities. Also, far from being a deficiency in the use of one or both languages, there is ample evidence that code switching (or mixing) in fact requires high levels of bilingual proficiency.

Ferguson behauptet, dass es nicht möglich sei, von reinen bzw. puren Sprachen zu sprechen. Vermutlich verweist er auf die Tatsache, dass zum Beispiel Lehnwörter und Internationalismen in mehreren Sprachen auftauchen, und auch dass Sprachen dynamisch sind bzw. dass sie sich im Laufe ihrer diachronischen Entwicklung verändern. Vermutlich meint er, dass es von den Lernenden nicht verlangt werden soll, ein „pures“ Deutsch zu sprechen bzw. zu schreiben, denn so etwas existiert nicht. Der Sprachenwechsel im Gespräch sind Ferguson zufolge keine Fehler, sondern das Privileg der erfahrenen Mehrsprachigen. Insofern als das Codeswitching hohe sprachliche Kompetenzen in den gewechselten Sprachen erfordert, wird also die Annahme der Befragten bestätigt, und zwar dass ihre Lernenden nicht genügend Erfahrung im Deutschen haben, um es bewusst und zielgerichtet mit ihren früher gelernten Sprachen zu mischen. In diesem Sinne könnte den Sprachwechsel im Gespräch durch die Lernenden als „negatives Spiel“ (vgl. Herr Djankou in 3.3.1.3) betrachtet werden.

Weiter wurde bei der Analyse der Unterrichtsmethoden festgestellt, dass die Interviewten ihre Rolle im Unterricht hauptsächlich als Wissensvermittler verstehen. In der Tat haben sie sich als diejenigen dargestellt, die die Lernschwierigkeiten der Lernenden identifizieren und die die geeigneten Methoden zur Lösung dieser Probleme bestimmen und einsetzen. Diese Annahme der Lehrerrolle hat als Folge, dass die Sprach(lern)bewusstheit der Deutschlernenden kaum gefördert wird. Weiter überlassen die Lehrkräfte ihrer Lernenden wenig Kontrolle über die Unterrichtssituation, indem die Expertise der Lernenden für die von den Lehrenden unbekanntes Sprachen nicht anerkannt wird. Der Umgang mit den mitgebrachten sprachlichen Vorkenntnissen der Lernenden bestätigt noch einmal den Kontrast zwischen den inneren Vorstellungen der Lehrer, die die Lernerautonomie als Hauptlernziel betrachten (vgl. 3.1) und ihren Unterrichtspraktiken.

Dennoch zielt die Unterrichtsmethodik unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit prinzipiell auf die Bewusstmachung der Lernprozesse, um die Lernerautonomie und das lebenslange Lernen zu fördern (vgl. Neuner 2004). Der mehrsprachig orientierte Unterricht erfordert also mehr Beteiligung der Lernenden. In diesem Sinne empfehlen die Didaktiker die Mitarbeit der Lehrpersonen mit den Lernenden (vgl. Neuner 2004, Haukås 2012). Darauf

wurde schon in den Kapiteln 1.2.2.2 und 1.2.3 hingewiesen, wo die Methoden zum Einsatz der kamerunischen Sprachen, des Französischen und des Englischen im Kameruner Deutschunterricht erörtert wurden. Was den Kameruner Deutschunterricht angeht, sollen die DeutschlehrerInnen nicht alle (Mutter-)Sprachen der Lernenden beherrschen. Wichtig ist, dass die Lehrpersonen die Expertise der SchülerInnen in den von ihnen unbekanntem Sprachen anerkennen. Hauptsächlich sollen sich die Lehrenden bemühen, das „language awareness“ der Lernenden zu entwickeln. Dabei verweist den Begriff „language awareness“ auf „das explizite (Sprach-)Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachenlernen, -lehren und -gebrauch“.<sup>34</sup> Normalerweise sollen die Lehrkräfte selbst über die vorher zitierten Fertigkeiten verfügen, und sie aufgrund ihrer Erfahrung bei ihren Lernenden entwickeln. Die früher gelernten Sprachen der Lernenden können gezielt im Unterricht verwendet werden, nur wenn die Lehrenden sich zwischensprachlichen Phänomenen bewusst und für sie sensibilisiert sind.

Betreffend der Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden haben zwei Befragte die Tatsache bedauert, dass immer weniger Lernende ihre Muttersprachen bzw. die kamerunischen Sprachen beherrschen. Ihnen zufolge bestehen wechselseitige Beziehungen zwischen den Kompetenzen der Lernenden in ihren Muttersprachen und ihren Kompetenzen im Deutschen (vgl. 3.3.1.4). Mit anderen Worten meinen die beiden Lehrenden, dass die Sprachlücken der Lernenden in den kamerunischen Sprachen das Deutschlernen negativ beeinflussen können.

Diese Annahme der Befragten geht in die gleiche Richtung wie die Interdependenzhypothese von Cummins (1970)<sup>35</sup>, die besagt, dass die Kompetenz, die ein bilinguales Individuum in der L2 erreicht, teilweise vom Entwicklungsstand der entsprechenden Kompetenz in der L1 abhängig ist. Eine empirische Studie von Bauer und Meder (1991)<sup>36</sup> bestätigt diese Hypothese. Die Forscher sind zu den Ergebnissen gekommen, dass es eine signifikante statistische Korrelation zwischen den Kompetenzen ihrer Probanden in der jeweiligen L1 und den Kompetenzen in der L2 besteht. Sie haben beispielsweise gezeigt, dass eine höhere schriftliche Kompetenz ihrer Probanden in der L1 sich positiv auf die entsprechende Kompetenz in der L2 auswirkt. Demzufolge sind die Forscher zum Schluss gekommen, dass sich eine intensivere Beschäftigung mit der L1 über die damit einhergehende Erweiterung der L2-Kompetenzen sehr positiv auswirken kann.

---

<sup>34</sup> Vgl. [http://www.lexically.net/ala/la\\_defined.htm](http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm). Zitiert nach Gürsoy (2010, 1).

<sup>35</sup> Vgl. Altmayer 2005, 105

<sup>36</sup> Ebd.

Ob und inwiefern sich der Entwicklungsstand der Kenntnisse in den kamerunischen Sprachen auf das Deutschlernen bzw. auf das L4-Lernen (vgl. 1.2.2) auswirken kann, bleibt vorläufig unklar, denn meines Wissens wurden noch keine Studien zu diesem Thema durchgeführt. Wenn aber die Kenntnisse auf Deutsch nur von dem Entwicklungsstand der geschulten Kompetenzen bzw. Lesen und Schreiben in den lokalen Sprachen abhängen, dann wären zum Beispiel viele Kameruner Deutschlernenden unfähig, die entsprechenden Kompetenzen auf Deutsch zu entwickeln. Tatsächlich werden die kamerunischen Sprachen nicht geschult (vgl. 1.1.4). In Kapitel 1.2.2 dieser Arbeit wird gezeigt, dass die Wichtigkeit und der Einsatz der Muttersprachen für das Deutschlernen sich nicht auf diese schulischen Kompetenzen reduzieren. Dabei handelt es sich mehr um die Entwicklung einer Sprachbewusstheit. Zudem sind Swain et al. im Rahmen einer Studie mit kanadischen Schülern zum folgenden Schluss gekommen: „The positive effect on third language learning is a generalised one and is not limited to literacy-based activities...“ (Swain et al. 1990, 65).

### **3.4 Zur Erfahrung der Lehrenden mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik**

Soweit die Untersuchungsteilnehmenden sich zu ihrer Erfahrung mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik äußern, kann festgestellt werden, dass die Mehrheit wenig oder gar nicht über die Mehrsprachigkeitsdidaktik informiert ist.

Frau Bakotto, Herr Doume, Herr Makindi und Herr Wambo gaben an, dass sie zuvor noch nicht von der Mehrsprachigkeitsdidaktik gehört haben.

Frau Kenne, die den Begriff „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ kannte, erklärte aber nur Weniges über das Thema zu wissen:

*„Ich habe davon bei einer Diskussion mit Kollegen schon gehört. Leider weiß ich nicht genug darüber. Auch der Kollege, der darüber sprach, schien nicht sehr informiert zu sein.“*

Nur Herr Djankou behauptete, Kenntnisse von der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu haben. Davon habe er im Rahmen einer Weiterbildung im Goethe-Institut erfahren. Dies erklärt, warum er im Laufe des Interviews mehr als die anderen Befragten über die Unterrichtspraktiken der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu wissen scheint. Auf die Frage, was seiner Meinung nach die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im kamerunischen Deutschunterricht heißen könnte, antwortete er:

*„Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit heißt einfach, dass alle Sprachen der Lernenden eine Rolle im Deutschunterricht spielen sollen. Wir Deutschlehrenden sollen demütig sein. Wir können nicht alle Sprachen beherrschen. Wenn ein Lehrer eine*

*Sprache nicht kennt, dann soll er seine Schüler die Frage stellen, wie sagt man das in eurer Sprache. So kann er wissen, ob er sich auf diese Sprache stützen kann, um bestimmte Dinge zu erklären. Man muss aber nicht von den Augen verlieren, dass es sich um den Deutschunterricht handelt. Es soll hauptsächlich Deutsch gesprochen werden. Die anderen Sprachen sollen nur helfen, Dinge in der deutschen Sprache zu verstehen.“*

Unter der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht versteht Herr Djankou die Beachtung durch die Lehrenden von allen Sprachen ihrer Lernenden im Unterricht. Danach lässt er verstehen, dass die Lehrpersonen selbst ein Hemmnis zur Verwendung aller Sprachen der Lernenden im Deutschunterricht sind, indem sie die von ihnen unbekanntes Sprachen nicht verwenden möchten. Dieses Lehrerverhalten, dass Herr Djankou als Hochmut betrachtet, sollte verändert werden. Dazu empfiehlt er, dass die Deutschlehrenden auch von ihren Lernenden lernen und sich auf ihre sprachlichen Kenntnisse stützen. Vermutlich sind hier die sprachlichen Vorkenntnisse der Schüler in den lokalen Sprachen gemeint. Weiter meint Herr Djankou, dass die früher gelernten Sprachen nur als Hilfsmittel im Unterricht eingesetzt werden sollen. In der selben Denkrichtung meint Frau Kenne, dass andere Sprachen nur wenn nötig im Deutschunterricht zu verwenden sind.

*„Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit heißt, auf die anderen Sprachen der Lernenden rekurrieren, nur wenn sie helfen können.“*

Interessant waren auch die Antworten der anderen Befragten auf die Frage über ihre Vorstellung der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Unterricht. Obwohl sie vor dem Interview noch nicht von der Mehrsprachigkeitsdidaktik gehört hatten, haben Herr Makindi, Herr Wambo, Frau Bakotto und Herr Doume beachtenswerte Ansichten zu dem Thema.

*„Die Mehrsprachigkeit der Lernenden im Unterricht zu berücksichtigen, heißt meiner Meinung nach andere Sprachen als Deutsch im Unterricht zu verwenden. Das mache ich schon mit Französisch, Englisch und die Muttersprachen meiner Lernenden. Aber wie ich es schon gesagt habe, ist die Arbeit mit den Muttersprachen komplizierter.“*

(Herr Makindi)

In seiner Antwort sagt Herr Makindi nicht nur, was die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Unterricht seiner Meinung nach bedeutet, sondern er will auch klarstellen, dass er andere Sprachen als Deutsch in seiner Unterrichtspraxis verwendet.

Daneben präzisiert er, dass ihm die Verwendung der kamerunischen Sprachen im Deutschunterricht schwer fällt. Ähnlich wie Herr Makindi denkt Frau Bakotto, dass die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in Unterricht mit der Verwendung anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht zu tun hat. Ihre Antwort unterscheidet sich von dieser Herrn Makindi, indem sie hinzufügt:

*„Die Schüler sollen aber die verwendeten Sprachen gut beherrschen. Es lohnt sich nicht meiner Meinung nach, eine Sprache im Unterricht zu verwenden, die die Schüler nicht kennen. Wie kann ich z. B. einem Schüler die unregelmäßigen Verben mithilfe des Englischen erklären, wenn dieser Schüler nicht weiß, was ein irregular Verb ist?“*

Herr Wambo behauptete Folgendes:

*„Das bedeutet einfach, dass der Lehrer immer berücksichtigen muss, dass seine Schüler mit anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht kommen, und dass diese Sprachen das Deutschlernen beeinflussen können.“*

Herr Wambo erklärt, dass die sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden einen Einfluss auf ihren Erwerb des Deutschen haben. In seiner Aussage sagt er aber nicht, obwohl ich ihm die Frage gestellt habe, worin konkret diese Berücksichtigung besteht. Der Interviewte ist sich bewusst, dass er den Sprachschatz seiner Lernenden im Unterricht beachten soll. Das bleibt aber ganz theoretisch, denn er scheint keine Ahnung zu haben, wie er diesen Einfluss vorher gelernter Sprachen im Unterricht thematisieren kann.

Herr Doume ist der einzige, der sich dem Einsatz anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht widersetzt.

*„Die Adressaten sollen lernen, sich auf eine einzelne Sprache zu konzentrieren, d. h. also, dass sie keine andere Sprache als Deutsch im Unterricht brauchen. Das verwirrt die Schüler. Aber, weil sie nicht immer verstehen, sollte meiner Meinung nach nur eine Sprache außer Deutsch im Unterricht eingesetzt werden.“*

Herr Doume zufolge sollte den Deutschunterricht idealerweise einsprachig sein. Trotzdem gibt er zu, dass die Verwendung anderer Sprachen zur Überwindung der Lernschwierigkeiten seiner Adressaten nützlich ist. Dabei empfiehlt er den Einsatz einer einzigen anderen Sprache als Deutsch im Unterricht. Auf die Frage, welche andere Sprache außer Deutsch eingesetzt werden sollte, antwortete er: Französisch oder Englisch. Die Wahl dieser Sprachen

begründete er durch die Tatsache, dass alle Lernenden diese Sprachen gemeinsam haben. Weil die Lernenden unterschiedliche Muttersprachen haben, sollen sie im Unterricht nicht eingesetzt werden. Zudem berichtete Herr Doume, dass die Verwendung anderer Sprachen im Deutschunterricht nicht nur für seine Lernenden, sondern auch für ihn selbst verwirrend sein kann:

*„Wenn ich in meinem Unterricht Deutsch, Französisch, Englisch, und die Muttersprachen meiner Lernenden benutze, dann kann ich nicht mehr vom Deutschunterricht sprechen. Und das würde weder ein Englisch-, noch ein Französisch- oder ein Muttersprachenunterricht sein. Welche Sprache würde ich eigentlich lehren?“*

### **Zusammenfassung und Diskussion:**

In Bezug auf die dritte Forschungsfrage „Welche Erfahrung haben die Kameruner Deutschlehrenden mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Prinzipien?“ lässt sich sagen, dass die Mehrheit der befragten Lehrkräfte keine Erfahrung mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik hat. Nur Herr Djankou hat im Rahmen einer Weiterbildung an einem Seminar über die Mehrsprachigkeitsdidaktik teilgenommen. Darunter kann verstanden werden, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht Gegenstand der Berufsausbildung der Befragten war.

Obwohl viele Befragte für das erste Mal mit dem Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik konfrontiert waren, haben sie in den Interviews über ihre Vorstellungen von der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Unterricht berichtet. Die Meinungen von Frau Kenne, Herr Makindi, Frau Bakotto und Herr Doume stimmen mit dieser von Herrn Djankou überein, dass die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht erforderte. Einige Aspekte können aber in den verschiedenen Antworten unterschieden werden: Herr Djankou und Frau Kenne legen Wert auf die Tatsache, dass vorwiegend Deutsch im Deutschunterricht gesprochen werden sollte. Die anderen Sprachen sollen nur als Hilfsmittel eingesetzt werden. Die Lehrenden sind sich bewusst, dass die Berücksichtigung der mitgebrachten Sprachen der Lernenden einen grundlegenden Wechsel der Unterrichtsdurchführung erfordert. Dies betrifft nicht nur ihre Rolle im Unterricht, sondern auch die Lerninhalte bzw. die deutsche Sprache, die durch Anknüpfen an das gesamte Sprachwissen der Lernenden beigebracht werden sollte. Aber sie befürchten besonders, dass Deutsch seine Selbständigkeit als sprachliches Fach

zugunsten anderer Sprachen verliert. In diesem Sinne meinen die LehrerInnen, dass die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit nicht nur Vorteile hat. Weiter behauptet Herr Doume, dass die Benutzung mehrerer Sprachen im Unterricht nicht nur für die Lernenden sondern auch für den Lehrer verwirrend sein könnte. Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist die Annahme von Gnutzmann (2004, 49), der gleich wie die befragten Lehrkräfte die Autonomie des Faches im mehrsprachigen orientierten Sprachunterricht als wichtig betrachtet. Jedoch empfiehlt Gnutzmann (2004, 49) die Überwindung der Isolation sprachlicher Fächer. In der Praxis heißt es für die LehrerInnen: „Bezug nehmen auf andere Sprachen, ohne dabei die Eigenständigkeit des betreffenden Faches bzw. der Sprache ständig –direkt oder indirekt- zu problematisieren“ (Gnutzmann 2004, 49). So würde die Strategie der Befragten angemessen bzw. zu anderen Sprachen im Deutschunterricht greifen, nur wenn nötig.

Bezüglich der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit meint eine Lehrerin, Frau Bakotto, dass den Einsatz einer Sprache für die Erklärung eines Lerninhalts im Deutschunterricht lohnenswert ist, nur wenn die Lernenden den entsprechenden Lerninhalt in dieser Sprache schon gelernt hat. Dies bedeutet also, dass die DeutschlehrerInnen über den Wissensstand ihrer Lernenden in den anderen Sprachen informiert werden sollen. Eine Zusammenarbeit zwischen Sprachenlehrern (vgl. Gnutzmann 2004, 49) ist also unentbehrlich.

### **3.5 Zur Bereitschaft der Befragten die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik einzusetzen**

Um die Bereitschaft der Lehrenden die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik einzusetzen zu erfragen, bat ich sie zuerst darum, sich über die möglichen Vorteile bzw. Nachteile zur Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu äußern. Da Herr Doume schon eine negative Einstellung zur Verwendung anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht äußerte, wurde er danach nicht gefragt.

Als Vorteil zur Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik nannte Herr Wambo die Möglichkeit, die die Lernenden haben können, eine Fremdsprache d. h. die deutsche Sprache zu lernen und zugleich ihr sprachliches Vorwissen zu stärken. Der Nachteil zur Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik liegt ihm zufolge in der Tatsache, dass der Umgang mit mehreren Sprachen im Deutschunterricht verwirrend sein kann.

*„ (...) Sie lernen viele Sprachen auf einmal. Sie entdecken die deutsche Sprache im Unterricht und zugleich revidieren sie die anderen Sprachen. Aber es kann verwirrend*

*sein, meine ich, mehrere Sprachen im Deutschunterricht einzusetzen. Die Schüler können Dinge verwechseln.“*

In derselben Denkrichtung behauptete Frau Bakotto, dass die Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht nur für das Deutschlernen, sondern auch für die Festigung der sprachlichen Vorkenntnisse erfolgsversprechend ist. Die Lehrerin meint ansonsten, dass die Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik zur Aufwertung aller Sprachen führen kann. Dennoch warnt sie davor, dass einige Schüler möglicherweise nicht über die kognitiven Fähigkeiten verfügen, um den Wechsel bei der Sprachverwendung zu vermeiden.

*„Ich denke, es wäre vorteilhaft die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kamerun einzuführen. Zuerst wäre es sehr gut alle Sprachen im Unterricht in Betracht zu ziehen. Die Schüler werden das Gefühl haben, dass alle Sprachen wichtig sind. Dann können die Schüler im Deutschunterricht ihre früher gelernten Sprachen besser beherrschen. Der Nachteil ist aber, dass einige Schüler sehr oft nicht vorsichtig sind und machen Fehler. Sie verwechseln Sprachen.“*

Herr Djankou sieht in der Anwendung mehrsprachigkeitsorientierter Unterrichtsmethoden den Abbau der Angst vor der deutschen Sprache. Ihm zufolge fühlen sich die Lernenden der deutschen Sprache näher, wenn sie sich den Zusammenhängen zwischen Deutsch und ihren Sprachen bewusst sind.

*„ (...) Die Schüler lernen dadurch, die Angst vor der deutschen Sprache zu überwinden. Viele Leute glauben, dass Deutsch eine sehr schwierige Sprache ist. Wenn die Schüler sehen, wie es möglich ist, Beziehungen zwischen den Sprachen, die sie vorher gelernt haben, und dem Deutschen zu machen, dann werden sie motivierter für den Deutschunterricht. Wir laufen aber das Risiko, Schüler zu haben, die kein Deutsch sprechen werden. Wenn sie wissen, dass sie ihre anderen Sprachen im Unterricht einsetzen können, dann werden sie sich keine Mühe geben, Deutsch zu sprechen.“*

Die Tatsache, dass die Schüler im Unterricht zu anderen Sprachen greifen können, betrachtet Herr Djankou sozusagen als ein Anreiz zur Faulheit. In der Tat meint er, dass die Lernenden sich weniger anstrengen könnten, Deutsch zu sprechen. Dieselbe Befürchtung teilt Frau Kenne, die aber die Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik auch als *interessant* bewertet hat.

*„Meiner Meinung nach wäre es interessant die Mehrsprachigkeitsdidaktik im kamerunischen Deutschunterricht einzuführen. Aber die Gefahr, die wir laufen, ist, dass die Schüler Deutsch beiseite lassen und nur die anderen Sprachen im Unterricht benutzen. Ich meine also, dass sie Deutsch weniger als die anderen Sprachen sprechen können.“*

Herr Makindi erklärte, sich keine Nachteile zur Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kamerun vorzustellen. Dies entspricht laut ihm den Bedürfnissen des Deutschunterrichts in Kamerun.

*„Ich meine, es wäre sehr gut diesen Ansatz in Kamerun zu haben. Denn ich glaube, dass es unmöglich ist, ein Deutsch einsprachig zu machen. Die Lehrenden werden zumindest eine der Sprachen ihrer Schüler im Unterricht benutzen.“*

Zwar deuteten die Befragten an, dass die Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik Vorteile im Unterricht haben kann, dennoch, wenn ich sie über ihre Einstellungen zur Realisierbarkeit dieser Annäherung in ihren Klassenräumen befragte, sah die Sache dennoch ganz anders.

Herr Wambo erklärte einfach, dass die Annäherung in seinem Klassenraum nicht machbar war. Frau Bakotto betrachtete auch den Einsatz der mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichtsprinzipien in ihrem Klassenraum als unrealistisch. Ihr zufolge kann sie nicht alle Sprachen ihrer Lernenden im Unterricht einsetzen, weil sie ihre Muttersprache bzw. die lokale Sprache nicht kann.

*„ehrlich gesagt, kann ich nicht alle Sprachen im Klassenraum berücksichtigen. Ich spreche vor allem von der Muttersprache meiner Schüler, die ich nicht kenne. Französisch und Englisch verwende ich schon.“*

Herr Makindi und Frau Kenne erwiderten dasselbe Argument. Beide meinen, dass die Vielfältigkeit der einheimischen Sprachen in Kamerun eine Barriere zur Berücksichtigung aller Sprachen im Unterricht ist.

Im Gegensatz zu den anderen Interviewten ist für Herrn Djankou die Muttersprache seiner Lernenden, die ganz unterschiedlich von seiner eigenen Muttersprache ist, kein Problem. Die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik bewertet er als realistisch in seinem Klassenraum.

*„Was ich als unrealistisch im kamerunischen Deutschunterricht betrachte, ist die Einsprachigkeit. Alle Sprachen, auch Eton<sup>37</sup> sind wichtig und können so oder so beim Deutschlernen nützlich sein. Die Lehrer müssen immer einen Weg finden, um alle Sprachen zu benutzen.“*

In dieser Aussage präzisiert der Befragte, dass auch die lokale Sprache in seinem Unterricht wichtig ist. Zur Erinnerung: Herr Djankou ist in einer Gegend tätig, wo nur eine lokale Sprache gesprochen wird. Dies könnte also als ein Vorteil im Vergleich zu den Lehrern, die in der Stadt arbeiten, zu sehen sein. Aber dieselbe Einstellung zu den lokalen Sprachen haben Herr Makindi und Frau Bakotto, die auch auf dem Land tätig sind, nicht. Die Weiterbildung, die Herr Djankou absolviert hat, erklärt vermutlich diesen Unterschied zwischen den Lehrerkognitionen.

Beim Nennen der Vorteile zur Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik machen die Deutschlehrenden deutlich, dass sie gern alle Sprachen ihrer Lernenden im Unterricht berücksichtigen möchten. Dennoch werden auch Nachteile aufgelistet. Dabei ist ein wiederkehrender Nachteil die Tatsache, dass die Lernenden durch die Anwendung mehrerer Sprachen verwirrt werden können. Diese Behauptung veranschaulicht, dass die Deutschlehrenden zwar dazu bereit sind, die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik einzusetzen, aber sie wissen wenig und sogar gar nicht über die entsprechende Methodik.

Als weiterer Beweis zur Bereitschaft der Interviewten die Mehrsprachigkeitsdidaktik einzusetzen, gelten ihre Antworten auf die Frage „Was ist Ihr allgemeiner Eindruck zu diesem Interview?“

Frau Kenne fand das Gespräch interessant und bedauerte die Tatsache, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht Gegenstand des Curriculums während der Lehrerausbildung war.

*„Das war sehr interessant. Leider lernen wir nicht während der Ausbildung, wie wir die Mehrsprachigkeit der Lernenden im Unterricht ausnutzen können.“*

Frau Bakotto, Herr Doume und Herr Makindi bewerteten die Interviews als sehr lehrreich. Hinzu fügte Herr Makindi, dass er besonders mehr über die Verwendung der Kameruner

---

<sup>37</sup> Die Muttersprache der Lernenden

Sprachen erfahren möchte: „*Ich würde gerne wissen, wie es möglich ist, jede der 300 Sprachen Kameruns für das Deutschlernen zu nützen.*“

Herr Wambo sprach von dem Interview als ein Anlass zum Nachdenken: „*Das Interview gibt mir wirklich zu denken.*“, und Herr Djankou scherzte mit dem Thema:

„*Das Interview war sehr interessant. Ich glaube, dass die kamerunischen Deutschlehrenden nach geeigneten Methoden suchen sollten, um den Deutschunterricht zu „tropikalisieren“ (Lachen).*“

Der Neologismus *tropikalisieren* stammt aus dem französischen Adjektiv *tropical*, das auf die geografische Situation Kameruns in Bezug auf den Äquator verweist. In diesem Interviewschnitt meint vermutlich Herr Djankou, dass die Methoden des kamerunischen Deutschunterrichts dem mehrsprachigen Kontext des Landes angepasst werden sollten.

### **Zusammenfassung und Diskussion:**

In Bezug auf die letzte Forschungsfrage „Inwiefern sind die Kameruner Deutschlehrende bereit dazu, die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik einzusetzen?“ lässt sich aus den Interviews ableiten, dass die befragten Deutschlehrpersonen bereitwillig sind, sich die mehrsprachigkeitsorientierten Arbeitsmethoden anzueignen. Obwohl auch Nachteile aufgelistet werden, ist sich die Mehrheit der Interviewten darüber einig, dass die Berücksichtigung der mitgebrachten Sprachen zur Entfaltung des ganzen Sprachschatzes der Lernenden beitragen kann. Jedoch zweifeln die LehrerInnen noch an der Realisierbarkeit dieser Annäherung in ihren jeweiligen Klassenräumen. Den Umgang mit den zahlreichen und ihnen unbekanntem Muttersprachen ihrer Schüler empfinden sie als besonders schwierig.

Dieses Antwortverhalten der LehrerInnen veranschaulicht noch einmal, dass die Unterrichtsmethoden der Befragten Lücken haben. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrenden über die Mehrsprachigkeitsdidaktik informiert werden sollen.

#### **4. Zusammenfassung und Ausblick**

In diesem letzten Kapitel fasse ich erstens die Hauptergebnisse meiner Studie zusammen. Dabei wird diese Arbeit mit existierenden Studien in Bezug auf Lehrerkognitionen über die Mehrsprachigkeit und die Mehrsprachigkeitsdidaktik verglichen. Zweitens gehe ich auf die praktischen Implikationen der vorliegenden Studie sowie auf die Weiterentwicklung des Forschungsfelds Lehrerkognitionen über Mehrsprachigkeit in Kamerun ein.

##### **4.1 Zusammenfassung der Studie**

Gegenstand der vorliegenden Arbeit war es, mittels einer qualitativen Analyse von Interviews die subjektiven Theorien von sechs kamerunischen Deutschlehrenden über die Mehrsprachigkeit und die Mehrsprachigkeitsdidaktik darzustellen. Dabei lauteten meine Forschungsfragen: Was sind die Kognitionen der Kameruner Deutschlehrenden in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden? Inwiefern berücksichtigen die kamerunischen Deutschlehrenden vorherige Sprachlernkenntnisse und Sprachlernerfahrungen ihrer Lernenden? Welche Erfahrung haben die Kameruner Deutschlehrenden mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Prinzipien? Inwiefern sind die Kameruner Deutschlehrende bereits dazu, die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik einzusetzen?

Aus den dargestellten Ergebnissen geht hervor, dass sich alle Probanden sowohl der sprachlichen Vielfalt in ihren Klassenräumen als auch der individuellen Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden bewusst sind. In der Tat behaupten die Befragten, dass die Deutschlernenden über sprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen verfügen, obwohl drei Befragte mehr Wert auf die produktiven Kompetenzen bzw. das Sprechen legen. Dabei besteht das sprachliche Repertoire der Deutschlernenden mindestens aus vier Sprachen. Außer Französisch, Englisch und Deutsch, die geschult werden, behaupten die Lehrpersonen, dass ihre Lernenden andere Sprachen, und genauer kamerunische Sprachen, in der Familie oder in der Umgebung erworben haben. Die mitgebrachte Mehrsprachigkeit der Lernenden betrachten die Lehrkräfte als vorteilhaft für das Deutschlernen. Dabei beruht die positive Einstellung der Untersuchungsteilnehmerinnen und –teilnehmer zur Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Unterricht auf ihrer individuellen Mehrsprachigkeit, auf ihrer eigenen Lernerfahrung und auf den Annahmen, dass die Lernenden einen einsprachigen Unterricht nicht verstehen und dass die Lernenden selbst auf ihr sprachliches Vorwissen beim Deutschlernen rekurrieren.

Aus den Untersuchungsergebnissen der Lehrerkognitionen zu ihren Unterrichtspraktiken in mehrsprachigen Klassen ergibt sich, dass den mitgebrachten Sprachen der Lernenden zwei Hauptfunktionen im Deutschunterricht zugewiesen werden, nämlich der Abbau der Angst vor der Fremdsprache und die Erleichterung des Deutschlernens. Dennoch gibt es einen Widerspruch zwischen der allgemeinen positiven Einstellung der sechs Deutschlehrenden zur Mehrsprachigkeit und ihrem individuellen Umgang mit den sprachlichen Vorkenntnissen ihrer Lernenden im Unterricht. Obwohl die Mehrheit der Interviewten alle früher gelernten Sprachen der Lernenden als gleich gültig für das Deutschlernen betrachten, haben sie angegeben, die eine oder die andere Sprache ihrer Lernenden im Unterricht nicht zu verwenden. Nur zwei Lehrpersonen erklärten, alle Sprachen in ihren Klassen zu berücksichtigen. Die Gründe, die die Benutzung einer früher gelernten Sprache im Unterricht berechtigen, sind unter anderen: die sprachlichen Ähnlichkeiten zwischen dieser Sprache und Deutsch, der Beherrschungsgrad der Lernenden von dieser Sprache und die Vertrautheit der Lehrperson mit der Sprache.

Daraus resultiert es, dass die Deutschlehrenden mehr zu Französisch und Englisch im Deutschunterricht greifen, weil beide Sprachen auf mehr Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen aufweisen und weil sie allen Teilnehmenden am Unterricht gemeinsam sind. Die einheimischen Sprachen werden weniger eingesetzt, nicht nur, weil die Lehrkräfte die jeweiligen Sprachen ihrer Lernenden nicht können, sondern auch, weil sie wenig über den Einsatz von lokalen Sprachen im Deutschunterricht wissen. An dieser Stelle haben die Ergebnisse der Analyse gezeigt, dass das ländliche Milieu günstiger als die Stadt für die Berücksichtigung aller in den Lerngruppen anwesenden Sprachen ist. Faktisch sind die zwei Lehrer, die alle Sprachen ihrer Lernenden im Unterricht beachten, auf dem Land tätig. Die Berücksichtigung der lokalen Sprachen ist in der Stadt, wegen der Dichte der Bevölkerung verschiedener Herkunft schwieriger. Zudem meinen die Interviewten, dass die Überbesetzung der Klassen ein Hindernis zur Berücksichtigung aller Sprachen ist.

Die Einsatzmethoden anderer Sprachen im Deutschunterricht verweisen auch auf individuelle Unterschiede. Die mitgebrachte Mehrsprachigkeit der LernerInnen wird dreifach im Unterricht verwendet, und zwar das Codeswitching, die Übersetzungs- und die sprachvergleichende Methode. Das Codeswitching wird verwendet, um den Unterricht zu erklären. Die anderen Sprachen der Lernenden werden für die Übersetzung im Grammatikunterricht und während der Textarbeit genutzt. Dabei bieten die Verständnisprobleme der Deutschlernenden im Unterricht einen Anlass zur Übersetzung in

eine früher gelernte Sprache von einem unverständenen Wort oder Begriff. Die sprachvergleichende Arbeit wird geleistet, um grammatische und lexikalische Ähnlichkeiten hervorzuheben und um Aussprachefehler zu korrigieren.

Hierbei soll präzisiert werden, dass nur drei Befragte sich sprachvergleichenden Arbeitsmethoden im Unterricht bedienen. Aber auch bei ihnen werden die Lernenden nicht immer zum Nachdenken ihres Lernprozesses befähigt. Hauptsächlich bringen die Lehrpersonen den Lernenden die Lerninhalte und die Lerntipps bei. Die Lernerautonomie, d. h. die Fähigkeit die sprachvergleichenden Methoden selbstständig zu benutzen wird nicht gefördert. Die mitgebrachte Sprachlernerfahrung der Deutschlernenden, ihre persönlichen Lernwege, werden nicht beachtet.

Die Abweichung des Umgangs der befragten Deutschlehrkräfte von den mehrsprachigkeitsorientierten Lerntechniken lässt sich dadurch erklären, dass die Mehrheit der UntersuchungsteilnehmerInnen keine Erfahrung mit mehrsprachigkeitsorientierten Lerntechniken haben. Alle haben erklärt, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht Gegenstand des Curriculums ihrer Lehrerausbildung war. Nur eine Lehrperson nahm im Rahmen einer Lehrerfortbildung an einem Seminar zu Mehrsprachigkeitsdidaktik teil.

Was die Machbarkeit der Berücksichtigung aller im Klassenraum mitgebrachten Sprachen angeht, ist die Mehrheit der Befragten skeptisch. Dies liegt an der Tatsache, dass sie nicht alle lokalen Sprachen können. Zudem meinen die befragten Lehrenden, dass die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Unterricht die Deutschlernenden zu Verwirrungen führen kann. Dennoch haben sie Enthusiasmus und die Bereitschaft gezeigt, mehrsprachigkeitsorientierte Unterrichtsmethoden einzusetzen, wenn sie dazu ausgebildet werden.

Nur ein Befragter erhebt Einwände gegen die Verwendung von anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht. Ihm zufolge sollte der Deutschunterricht einsprachig erfolgen. Die Funktion des Deutschunterrichts ist, den Lehrenden die deutsche Sprache beizubringen. Bei der Berücksichtigung anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht könnten die Deutschlehrenden den Fokus auf dieses Ziel verlieren. Deshalb meint dieser Lehrende, dass die Mehrsprachigkeit im Unterricht nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrkräfte verwirrend sein kann.

Festzustellen ist, dass die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in vielen Aspekten mit existierenden empirischen Studien zu Lehrerkognitionen in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik unter unterschiedlichen Lernbedingungen übereinstimmen. Die positive Einstellung der Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit gilt als erstes gemeinsames Ergebnis in den für diese Arbeit berücksichtigten Studien (De Angelis 2011, Heyder und Schädlich 2012, Jakisch 2014, Otwinoska 2014 und Haukås im Druck 2015). Obwohl die Lehrenden der vorliegenden Befragung wie bei De Angelis (2011) auch die Mehrsprachigkeit im Unterricht als Quelle von Verwirrungen betrachten, sind sie im Allgemeinen der Meinung, dass Deutschunterricht nicht einsprachig erfolgen kann. Deshalb fördert die Mehrheit wie die Lehrenden in Haukås Studie (2015) den Einsatz von früher gelernten Sprachen im Unterricht. Dennoch zeigen auch die Lehrkräfte dieser Studie weniger Akzeptanz von Sprachen, die sie selbst nicht beherrschen (vgl. Heyder und Schädlich 2012). Genau wie bei Heyder und Schädlich (2012) wird in dieser Arbeit gezeigt, dass die mehrsprachigkeitsorientierten Methoden im Unterricht nur selten integriert werden. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Lehrenden nicht über den Umgang mit mehrsprachigen Methoden und mehrsprachigen Klassen informiert werden. Auch De Angelis (2011) und Otwinoska (2014) folgern, dass die befragten Lehrenden nicht genug während der Ausbildung über die Wichtigkeit der individuellen Mehrsprachigkeit sowie über die mehrsprachigkeitsorientierten Arbeitsweisen erfahren.

#### **4.2 Praktische Implikationen der vorliegenden Studie**

Die vorliegende Interviewstudie mit sechs Deutschlehrenden strebt nicht danach, Verallgemeinerungen über den kamerunischen Deutschunterricht zu machen. Vielmehr handelt es sich dabei darum, einen Überblick über die subjektiven Theorien einiger Kameruner Deutschlehrenden in Bezug auf die Mehrsprachigkeit und die Mehrsprachigkeitsdidaktik zu geben. Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass die Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in die Lehrerausbildung sowie die Modifikation der subjektiven Theorien der tätigen Lehrkräfte sehr nützlich für den kamerunischen Deutschunterricht wären. Faktisch sind sich die Kameruner Deutschlehrenden von der Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden schon bewusst und nehmen auf die mitgebrachten Sprachen ihrer Schüler teilweise Rücksicht. Dennoch haben die Lehrkräfte kaum Erfahrungen mit der Implementierung der mehrsprachigkeitsorientierten Didaktik.

Diese Studie hat gezeigt, dass die Deutschlehrenden bereit sind, sich die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik anzueignen. Diese Bereitschaft ist für die zukünftige Einführung

der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kamerun sehr positiv. Zudem können im Sinne einer zukünftigen Implementierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kamerun folgende Aspekte berücksichtigt werden:

Eine effektive Integration der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kamerun setzt die Veränderung der vorliegenden subjektiven Theorien der Lehrenden voraus. Nach den Prinzipien von Dann (1989, 251-252) soll man für die Modifikation subjektiver Theorien im Hinblick auf eine erfolgreicherer Lehrerhandeln von den bereits bestehenden subjektiven Theorien ausgehen, denn diese sind aufgrund jahrelanger Ausbildung und Erfahrung in ihrer Gesamtheit sehr reichhaltig und nützlich (vgl. Dann 1989, 251). Die Fremdsprachendidaktiker können also an die bereits bestehenden subjektiven Theorien der Lehrkräfte anknüpfen, um sie in geeigneter Weise zu modellieren. Anders gesagt stellt die vorliegende Untersuchung dar, an welchen besonderen Aspekten die Veränderung der Lehrekognitionen in Bezug auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kamerun ansetzen könnte. Es wäre also nützlich, die kamerunischen Deutschlehrenden besonders wegen der Tatsache zu beruhigen und zu überzeugen, dass die Berücksichtigung der mitgebrachten Sprachen nicht zur Ersetzung des Deutschen im Unterricht führen wird. Im Gegensatz dient die Berücksichtigung der Spracherfahrung der LernerInnen (wie die Lehrenden schon denken) zur Erleichterung des Deutschlernens und zugleich zur Entfaltung der plurilingualen Kompetenzen der Lernenden. In diesem Zusammenhang können die Lehrenden über die gezielte Benutzung des Sprachschatzes ihrer Lernenden und auch über die mehrsprachigkeitsorientierten Lehrtechniken informiert werden. Der Umgang mit den unterschiedlichen Sprachen der kamerunischen Lernenden wurde im Teil 1.2 dieser Arbeit behandelt. Außerdem sollte die Veränderung der Lehrerrolle im mehrsprachig orientierten Unterricht in der Lehrerbildung behandelt werden. Die angehenden LehrerInnen sollen u. a. dafür sensibilisiert werden, eine aktivere Teilnahme der Lernenden im Lernprozess zu fördern.

Die Beschäftigung mit existierenden subjektiven Theorien ist umso wichtiger, da sie den Lehrenden die Möglichkeit bietet, das neue Wissensbestände mit dem eigenen subjektiv-theoretischen Wissen zu konfrontieren (vgl. Dann 1989, 251). Tatsächlich kann das neue Wissen wirksam sein, jedoch nur wenn die Lehrenden es „als eigenes subjektiv-theoretisches Wissen übernehmen und in das schon bestehende subjektiv-theoretische Wissen integrieren“ (Dann 1989, 252). Letztlich sollen laut Dannels Prinzipien die Veränderungsprozesse der Lehrerkognition in praktischen Situationen geschehen, die die Anwendungsmöglichkeiten

und die Brauchbarkeit der mehrsprachigkeitsorientierten Lehrtechniken deutlich veranschaulichen:

Die gezielte Herbeiführung geeigneter Problemsituationen kann über verschiedene Stufen von der gedanklichen Vorwegnahme über spielerisches Handeln in gedachten Situationen und Probenhandlungen unter erleichterten Bedingungen bis hin zu Ernstsituationen reichen. (Dann 1989, 252).

Wertvoll wäre dennoch, nach einem Veränderungsprozess von subjektiven Theorien Posttests durchzuführen, um vorhandene praktische Änderungen im Unterricht zu überprüfen. In der Tat veranschaulicht das Gespräch mit Herrn Djankou, der an einem Seminar zu Mehrsprachigkeitsdidaktik teilgenommen hatte, dass die mehrsprachigkeitsorientierte Unterrichtsmethodik nicht völlig in die Praxis integriert wird. Dies lässt deutlich verstehen, dass eine Diskrepanz zwischen dem subjektiv-theoretischen Wissen der Lehrenden und ihrer Unterrichtspraxis bestehen kann. In diesem Zusammenhang hätte ich gerne, wenn ich über genügend Zeit verfügt hätte, Unterrichtsverfahren bei Kameruner Deutschlehrenden beobachtet. Dies wäre wichtig, um den Einfluss der subjektiven Theorien auf die Berufspraxis zu überprüfen und auch, um die möglichen Unterschiede zwischen Lehrerdanken und Lehrerhandeln zu erklären.

Damit die Mehrsprachigkeitsdidaktik erfolgreich Fuß in Kamerun fasst, wäre die Beschäftigung mit den Lernerkognitionen gleichermaßen interessant. Als Zielgruppe und aktive Teilnehmer des Unterrichts und des Lernprozesses lohnt es sich zu wissen, welche Erwartungen die kamerunischen Deutschlernenden an einen Deutschunterricht unter Berücksichtigung ihrer Mehrsprachigkeit haben und ob ihre subjektiven Theorien in Bezug auf die Mehrsprachigkeit im Unterricht den Lehrerkognitionen entsprechen bzw. widersprechen.

Letztendlich möchte ich an dieser Stelle die unentbehrliche Rolle der Politiker für die Implementierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik besprechen. Tatsächlich veranschaulichen die vorliegende Arbeit sowie die Dissertationen von Mbia (1998) und Bassock (2010), dass eine Revidierung der Sprachenpolitik und des Bildungssystems notwendig ist. Hier ist besonders der Status der Kameruner Sprachen gemeint, die im Vergleich zu den Amtssprachen Französisch und Englisch abgewertet sind. In dieser Arbeit wird bestätigt, dass die Sprachenpolitik Auswirkungen auf die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Lernenden im Deutschunterricht hat. Die Kameruner Sprachen werden weniger als Französisch und Englisch im Unterricht berücksichtigt. Die Einführung des

muttersprachlichen Unterrichts ab dem Beginn der Schulzeit, wie Bassock (2010) es auch empfiehlt, gilt als geeignete Lösung. Dabei sollen die Muttersprachen die Rolle von „Türöffnern“ für das Sprachbewusstsein (vgl. Neuner 2009) und das interkulturelle Lernen spielen. Dies setzt also eine gezielte Qualifikation der Lehrkräfte nicht nur während der Ausbildung, sondern auch im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen, voraus.

## Literatur

- Ahouli, A. (2013). Fremdsprachendidaktik im multilingualen Kontext: Zur Theorie einer Didaktik des Deutschen als Tertiärsprache in Afrika. In C. Altmayer und W.H. Ekkehard (eds.), *Africa: Challenges of Multilingualism: Afrika: Herausforderungen der Mehrsprachigkeit*, 171-179.
- Altmayer, C. (2009). Mehrsprachigkeit und Schulerfolg – die europäische (deutsche) Perspektive. *Stellenbosch papers in Linguistics PLUS*, Vol. 38, 101-110.
- Anoumatakya M. et al. (2008). *Ihr und Wir Plus*. Textbuch 1. Goethe Institut.
- Atteslander, P. (1971). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Walter De Gruyter & Co. Rieden.
- Ballweg S. et al. (2013). *Wie helfen andere Sprachen beim Deutschlernen? I: wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett-Langenscheidt, 132-170.
- Bassock, J. (2010). *Mehrsprachigkeit und fremdsprachlicher Deutschunterricht. Beitrag zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Bildungsreform für Kamerun*, Doktorarbeit, Universität von Kassel.
- Borg S. (2003). *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. *Language teaching*, 36 (2), 81-109.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Chuepo Tcheumbeua B. C. (2013). *Anglophon, frankophon, kamerunisch? Schulsystem oder Schulsysteme in Kamerun heute und morgen*. In C. Schelle (Hrsg.), *Schulsysteme, Unterricht und Bildung- Im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*, 119-126.
- Crochot, F. (2006). *Les enseignants d'Allemand et le plurilinguisme*. Mémoire de Master. Université de Maine.
- Dann, H.-D. (1989). *Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften*. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7(2), 247-254. Verfügbar unter: [http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL\\_1989\\_2\\_247-254.pdf](http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1989_2_247-254.pdf) (13.03.15)

- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2011). Praxisbuch- Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschenden. Dr. Dresing und Pehl GmbH (Hrsg.), Marburg, Germany.
- Ferguson, G. (2003). Classroom Code-switching in post-colonial contexts: Functions, attitudes and policies. *AILA Review* 16, no. 1, 38-51.
- Fuchs, O. (2012). Entwicklung interkultureller Kompetenz in Deutsch als Fremdsprachenunterricht, Doktorarbeit, Göttingen.
- Gibitz, U. (2003). Die Einstellung der Schüler in Kamerun zur Schule und zum Deutschunterricht: eine Umfrage. Verfügbar unter: [http://www.lernen-wollen.de/mediapool/61/617820/data/Die\\_Einstellung\\_der\\_Schueler\\_in\\_Kamerun\\_zu\\_r\\_Schule\\_und\\_zum\\_Deutschunterricht\\_eine.pdf](http://www.lernen-wollen.de/mediapool/61/617820/data/Die_Einstellung_der_Schueler_in_Kamerun_zu_r_Schule_und_zum_Deutschunterricht_eine.pdf) (22.10.14)
- Gnutzmann, C. (2004). Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die „neue“ kommunikative Kompetenz?. In K. R. Bausch, F.G. Königs, H.J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. 45-55.
- Gürsoy, E. (2010). Language Awareness und Mehrsprachigkeit. In *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*, Universität Duisburg Essen. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (22.04.15)
- Haukås, Å. (2012). Gewusst wie!- Die zentrale Rolle der Bewusstmachung. *Fremdsprache Deutsch* 46, 23-26.
- Haukås, Å. (2015) Im Druck. Teachers beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach.
- Heyder, K., & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität–eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 183-201.
- Jakisch, J. (2014). Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 202-215.

- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(01), 15-56.
- Krumm, H.J (2004). Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept- Tertiärsprachenlernen- Deutsch nach Englisch*(35-49). Strasbourg: Council of Europe.
- Lüdi, G. & Py, B. (1984). Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz), Tübingen: Niemeyer.
- Mbia, C-M R. (1998). DaF-Unterricht in Afrika- Chancen, Grenzen und Möglichkeiten am Beispiel Kameruns, Doktorarbeit, Freiburg (Breisgau), pädagogische Hochschule.
- Mey, G. & Mruck K. (2007). Grounded Theory Methodologie- Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung, 11-42.
- Muckel, P. (2007). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung, 211-231.
- Neuner, G. (2004). The concept of plurilingualism and tertiary language didactics. In B. Hufeisen & G. Neuner (Eds.), *The plurilingualism project: Tertiary language learning - German after English* (pp. 13-34). Strasbourg: Council of Europe.
- Neuner, G. (2009) Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen-Dimensionen-Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“. Abrufbar bei: [www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik](http://www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik) (09.09.14)
- Neuner, G. (2009) Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4, 14-17.
- Oksaar, Els (1980). Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachkonflikt. In P.H. Nelde (Ed.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, Wiesbaden: Steiner, 43-51.
- Oksaar, Els (2003). *Zweitspracherwerb, Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Otwinowska, A. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97-119.
- Riehl, C. (2006). Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In H. Günther, U. Bredel und M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachendidaktik*. Gilles und Francke Verlag, 15-25.
- Sadembouo, E. (2005). Enseignement bivectoriel en contexte multilingue au Cameroun. In linguistic diversity and literacy in a global perspective: a comparative look at practice in Europe and Africa. Graz: European Centre for Modern Languages. Abrufbar bei: <http://archive.ecml.at/mtp2/LDL/pdf/sadembouo.pdf> (18.10.15)
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N. and Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. In *language, culture and curriculum*, 3(1), 65-81.
- Tadadjeu, M. (1985). Pour une politique d'intégration linguistique camerounaise. Le trilinguisme extensif. In *Actes du colloque sur l'identité culturelle camerounaise*, Yaoundé, MINFOC, 187-201.
- Wenzler-Cremer, H. (2005). *Bikulturelle Sozialisation als Herausforderung und Chance- Eine qualitative Studie über Identitätskonstruktion und Lebensentwürfe am Beispiel junger deutsch-indonesischer Frauen*, Doktorarbeit, Freiburger Universität.

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Verteilung der Amtssprachen in Kamerun

Abbildung 2: mehrsprachigkeitsdidaktische Annäherung im Lehrwerk *Ihr und Wir Plus 1*

Abbildung 3: professionelles und sprachliches Profil der befragten Lehrkräfte

## **Interviewleitfaden**

### **\*Einführende Fragen zum Kennenlernen der Lehrenden**

- **Zur Sprachlernbiographie der Lehrenden:** Welche Sprachen haben Sie gelernt? Wo haben Sie diese Sprachen gelernt (Schule, zu Hause, Universität)? Wie gut beherrschen Sie die unterschiedlichen Sprachen?
- **Zur Berufserfahrung:** Seit wann unterrichten Sie Deutsch in der Schule? / Unterrichten Sie auch andere Sprachen? Wenn ja, welche?
- **Zu ihren Unterrichtszielen:** Was ist für Sie besonders wichtig, wenn Sie Deutsch unterrichten?/ Welche sind die Hauptlernziele in Ihrem Unterricht?
- Wie motiviert sind die Schüler Ihrer Meinung nach für das Deutschlernen? Hat die Motivation der Lernenden sich in der letzten Zeit geändert? Wenn ja, wie? Wie erklären Sie diese Entwicklung?

### **\*Fragen zur Einstellung der Lehrenden auf die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler**

- Was bedeutet für Sie „mehrsprachig zu sein“?
- Wie viele Sprachen glauben Sie, dass Ihre Schüler haben? Wie gut glauben Sie, dass sie diese Sprachen beherrschen?
- Was meinen Sie: sind die früher erworbenen Sprachen Ihrer Schüler beim Deutschunterricht nützlich oder stören sie eher? Begründen Sie bitte Ihre Meinung und geben Sie gerne Beispiele.
- Wie hilfreich sind Ihrer Meinung nach die einheimischen Sprachen beim Deutschlernen nützlich? Französisch? Englisch? Ist eine Sprache relevanter als die andere(n) in Bezug auf das Deutschlernen? Wenn ja, welche und warum?

### **\* Zu den Unterrichtspraktiken der Lehrenden**

- Verwenden Sie andere Sprachen als Deutsch im Unterricht?
  - Wenn ja, welche? Warum diese Sprache(n) und nicht die andere(n)? In welchen Situationen verwenden Sie diese Sprachen? (z.B. in welchen Bereichen – Grammatik, Textverstehen, Landeskunde, Vokabular, Phonetik?) Wie machen Sie das? (Warum?) auch: in welcher Klassenstufe machen Sie das? Mit Anfängern oder mit Fortgesetzten? (Warum?)
  - Wenn nein, warum?
- Inwieweit besprechen Sie mit den Schülern, welche früher erworbenen Sprachkenntnisse und Sprachlernstrategien auch für das Deutschlernen nützlich sein können? Wenn Sie das machen: Wie machen Sie das?

- Als ehemalige Deutschlernerin weiß ich, dass Lernende Wörter aus anderen Sprachen beim freien Sprechen bzw. Schreiben verwenden. Wie denken Sie darüber? Wie gehen Sie damit um, wenn Ihre Schüler Wörter aus anderen Sprachen in ihren schriftlichen bzw. mündlichen Textproduktionen verwenden?

**\*Fragen zur Erfahrung der Lehrenden mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihrer Prinzipien**

- Kennen Sie die Mehrsprachigkeitsdidaktik? Wie haben Sie davon gehört?

- Was sind Ihre Bemerkungen zum Thema Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht? Was könnte Ihrer Meinung nach die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht bedeuten. Geben Sie gerne Beispiele.

**\*Zur Bereitschaft der Lehrenden die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik einzusetzen**

- Welche Vorteile und Nachteile sehen Sie zur Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kamerun? Wie machbar/realistisch ist eine solche Annäherung in Ihrem Klassenraum?

- Ihr allgemeiner Eindruck zu diesem Interview.

## Transkriptionsregeln

### 1- Transkriptionsregeln

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
2. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
3. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung, wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
6. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.
7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
8. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt. Beispielsweise: B: Ich habe es dort #00:02:05-3# I: Wo genau? #00:02:05-9# B: gekauft. Im Kaufhaus um die Ecke ...
9. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
10. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere

<p>unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?) Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.</p> <p>11. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder Name zugeordnet (z.B. „B1:“, „Peter:“).</p>
<p>12. Das Transkription wird als Rich Text Format (.rtf Datei) gespeichert. Benennung der Datei entsprechend des Audiodateinamens (ohne Endung wav, mp3). Beispielsweise: Interview_04022011.rtf oder interview_schmitt.rtf</p>
<p>13. Anonymisierung nimmt der/die Auftraggeber/in vor.</p>

## 2. Zeicheninventar

(...)	Pause
SICHER	Besondere Betonung
B: Ich habe dort I: Wo genau? B: eingekauft.	Jeder Sprecher hat eigene Absätze, auch bei kurzen Einwüfen.
(lachen), (seufzen)	Charakterisierung von nonverbalen Äußerungen, die die Aussagen unterstützen. Steht vor der entsprechenden Stelle.
(unv.) #Zeitmarke#	Unverständliche Äußerung mit Zeitmarke
(unv., Handystörgeräusch) #Zeitmarke#	Bei längeren Passagen möglichst mit Ursachen.
(Marburg?)	Vermuteter Wortlaut

**Anpassungen :** Keine Transkription von Verzögerungssignalen, Wortabbrüchen, aussersprachlichen Handlungen.

## **Interviewtranskripte**

### **- Herr Djankou**

I: Welche Sprachen haben Sie gelernt?

B: Ich habe zuerst meine Muttersprache gelernt. Das ist Ghomala, ich komme aus Westkamerun. Dann habe ich Französisch, Englisch und Deutsch in der Schule gelernt.

I: Wie gut beherrschen Sie die unterschiedlichen Sprachen?

B: Ich habe eine sehr gute Beherrschung von den vier Sprachen.

I: Wie würden Sie Ihre Sprachen einordnen? also beginnend mit der Sprache, mit der sie sich am wohlsten fühlen.

B: Also, Ghomala, Französisch, Englisch und Deutsch.

I: Seit wann unterrichten Sie Deutsch in der Schule?

B: Seit 2000. Also seit fünfzehn Jahren.

I: Unterrichten Sie auch andere Sprachen?

B: Nein, hauptsächlich Deutsch.

I: Was ist für Sie besonders wichtig, wenn Sie Deutsch unterrichten?

B: Die Lernerautonomie. Ich versuche immer die Lernenden mit in den Lernprozess einzubeziehen.

I: Wie motiviert sind die Schüler Ihrer Meinung nach für das Deutschlernen?

B: Die Mehrheit ist nicht besonders motiviert.

I: Warum Ihrer Meinung nach?

B: Am Anfang sind alle sehr motiviert. Mit der Zeit nimmt aber diese Motivation ab. Das hat meiner Meinung nach auch mit uns, den Lehrern zu tun. Die Schüler sagen immer, dass die Deutschlehrer sehr streng und zu seriös sind.

I: Was bedeutet für Sie, mehrsprachig zu sein?

B: Mehrsprachig zu sein heißt, mehrere Sprachen können.

I: Wie viele Sprachen glauben Sie, dass Ihre Schüler haben?

B: Sie kennen viele Sprachen auf einmal, nämlich ihre Muttersprache, Französisch, Englisch und Deutsch. Selbstverständlich beherrschen sie nicht alle Sprachen gleich gut. Sie ziehen

sich aber mehr oder weniger aus der Affäre, meine ich. Das hängt von jedem Schüler ab. Ich denke, alle sind nicht für Sprachen begabt.

I: Was meinen Sie, sind die früher erworbenen Sprachen Ihrer Schüler beim Deutschunterricht nützlich oder stören sie eher?

B: Die früher erworbenen Sprachen sind sehr wichtig für das Lernen des Deutschen, vor allem Französisch. Die besten Deutschlernenden sind diejenigen, die die französische Sprache gut beherrschen. Zum Beispiel die Schüler, die die Lektion „analyse grammaticale“ gut verstanden haben, haben keine Schwierigkeit, wenn sie die Deklination auf Deutsch lernen. Ich wiederhole immer die Lektion „analyse grammaticale“ auf Französisch vor der Einführung der Deklination.

I: Wie hilfreich sind Ihrer Meinung nach die mitgebrachten Sprachen der Lernenden beim Deutschlernen? Wie hilfreich sind die einheimischen Sprachen zum Beispiel? Englisch?

B: Ich bin der Meinung, dass die lokalen Sprachen sehr relevant im Deutschunterricht sind. Die Lehrenden können im Unterricht Vergleiche zwischen den Muttersprachen der Lernenden und Deutsch machen. Wenn sie z.B. einige sprachliche Phänomene, die wir auch in unseren Sprachen haben, erklären möchten. Auf diese Weise können die Schüler Deutsch einfacher lernen.

I: Und wie hilfreich sind Französisch und Englisch beim Deutschlernen?

B: Französisch und Englisch sind sehr wichtig, insofern als sie gewissermaßen das Deutschlernen beeinflussen. Ich gebe ein Beispiel: die Lernenden lernen, dass das Präteritum die deutsche Entsprechung von dem „imparfait“ auf Französisch ist. Aber bei der Übersetzung vom Deutschen ins Französische ist die korrekte Zeitform für das Präteritum in einem deutschen Text das Perfekt ins Französische. Ein Satz wie „Ich sah Frau Alibien“ soll ins Französische „J’ai vu madame Alibien“ übersetzt werden. Viele Schüler würden aber „Je voyais madame Alibien“ sagen. Sie können richtig übersetzen, erst wenn ich ihnen sagen, dass sie sich an die Übersetzung vom Englischen ins Französische erinnern sollen. The past tense auf Englisch wird present perfect ins Französische. I saw Mrs. Alibien wird also j’ai vu madame Alibien. Sie sehen also, dass die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch einen Vorteil sind.

I: Welche von diesen Sprachen relevanter im Deutschunterricht sind?

B: Alle sind sehr wichtig. Es ist schwierig in unserem mehrsprachigen Kontext, die Einsprachigkeit in Deutschunterricht einzuhalten.

I: Verwenden Sie andere Sprachen als Deutsch im Unterricht?

B: Ja, ich verwende Eton, Französisch und Englisch.

I: In welchen Situationen verwenden Sie diese Sprachen?

B: Es hängt von der zu erklärenden Notion ab. Manchmal verwende ich alle Sprachen, um Vergleiche zu machen. Während der allerersten Lektion z.B. lernen die Anfänger, wie man auf Deutsch begrüßt. Während dieser Lektion machen wir (der Befragte und seine Lernenden) immer Vergleiche zwischen den Begrüßungsritualen in der Muttersprache, im Französischen, im Englischen und im Deutschen. Das ist immer sehr interessant. Viele Lernende werden an diesem Tag der Tatsache bewusst, dass die Begrüßung in unseren lokalen Sprachen und in den europäischen Sprachen, die sie gelernt haben sehr unterschiedlich ist. Die wörtliche Übersetzung der Morgenbegrüßung z.B. auf Französisch, Englisch und Deutsch ist dieselbe: bonjour, good morning, guten Morgen. In unseren Sprachen ist es anders. Zwar können wir guten Morgen wörtlich in unsere Sprachen übersetzen, aber üblich sagen wir in Eton „mekoni“ und in Ewondo „ma suk“ bzw. „ich grüsse dich“ oder in Bassa „mbo yé?“ bzw. „bist du gesund“? Sie sehen also, dass die Berücksichtigung einer schon gelernten Sprache im Deutschunterricht nicht nur den Erwerb des Deutschen erleichtert, sondern auch die Wiederentdeckung dieser schon gelernten Sprache ermöglicht.

I: Wie denken Sie, wenn Ihre Schüler Wörter aus anderen Sprachen beim freien Sprechen bzw. Schreiben benutzen?

B: Das ist ein sehr negatives Spiel. Das zeigt einfach ihre Unfähigkeit (der Lernenden) eine Sprache zu beherrschen. Sie dürfen das nicht. Wenn man eine Sprache wirklich lernen möchte, dann soll man diese Vermischungen vermeiden. Sie machen das aus Faulheit, und ich versuche immer sie davon zu warnen. Es geht um einen Gewöhnungsprozess, den ich so früh wie möglich stoppen soll. Das ist eine Art Mogeln, meine ich.

I: Inwieweit besprechen Sie mit den Schülern, welche früher erworbenen Sprachkenntnisse für das Deutschlernen nützlich sein können?

B: Ich sage immer meinen Lernenden, dass ihre früher gelernten Sprachen sehr wichtig für das Deutschlernen sind. Das gilt besonders für die kamerunischen Sprachen. Viele Schüler haben noch Minderwertigkeitskomplexe, was ihre Muttersprache betrifft. Sie schämen sich, ihre Muttersprache zu sprechen. Ich selbst hatte dieses Problem. Mit der Zeit habe ich meinen Irrtum verstanden. Zum Unglück sind die Spuren der langen Kolonisierungszeit in unseren Mentalitäten noch prägend. Ich sage immer meinen Schülern, dass sie ihre Muttersprache beherrschen sollen, wenn sie die Fremdsprache lernen wollen.

I: Inwieweit besprechen Sie mit den Schülern, wie ihre früher erworbenen Sprachlernstrategien für das Deutschlernen nützlich sein können?

B: Schon in den Anfangsklassen am ersten Tag spreche ich Deutsch. Die Lernenden brauchen kein Wörterbuch, um zu wissen, dass „Guten Tag“ „bonjour“ heißt, weil sie schon eine solche Situation im Französisch- oder im Englischunterricht erlebt haben. Sie wissen, dass der Lehrer zuerst grüßt, wenn er in Klassenraum auftritt.

I: Haben Sie schon von der Mehrsprachigkeitsdidaktik gehört?

B: Ja, das war im Rahmen einer Weiterbildung im Goethe-Institut.

I: Was könnte Ihrer Meinung nach, die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im kamerunischen Deutschunterricht heißen?

B: Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit heißt einfach, dass alle Sprachen der Lernenden eine Rolle im Deutschunterricht spielen sollen. Wir, Deutschlehrenden sollen demütig sein. Wir können nicht alle Sprachen beherrschen. Wenn ein Lehrer eine Sprache nicht kennt, dann soll er seine Schüler die Frage stellen, wie sagt man das in eurer Sprache. So kann er wissen, ob er sich auf diese Sprache stützen kann, um bestimmte Dinge zu erklären. Man muss aber nicht von den Augen verlieren, dass es sich um den Deutschunterricht handelt. Es soll hauptsächlich Deutsch gesprochen werden. Die anderen Sprachen sollen nur helfen, Dinge in der deutschen Sprache zu verstehen.

I: Welche Vorteile bzw. Nachteile sehen Sie zur Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kamerun?

B: Die Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik kann sehr vorteilhaft in Kamerun. Das bedeutet positive Änderungen im Deutschunterricht. Die Schüler lernen dadurch, die Angst vor der deutschen Sprache zu überwinden. Viele Leute glauben, dass Deutsch eine sehr schwierige Sprache ist. Wenn die Schüler sehen, wie es möglich ist, Beziehungen zwischen den Sprachen, die sie vorher gelernt haben, und dem Deutschen zu machen, dann werden sie motivierter für den Deutschunterricht. Wir laufen aber das Risiko, Schüler zu haben, die kein Deutsch sprechen werden. Wenn sie wissen, dass sie ihre anderen Sprachen im Unterricht einsetzen können, dann werden sie sich keine Mühe geben, Deutsch zu sprechen.

I: Wie realistisch ist diese Annäherung in ihrem Klassenraum?

B: Was ich als unrealistisch im kamerunischen Deutschunterricht betrachte, ist die Einsprachigkeit. Alle Sprachen, auch Eton sind wichtig und können so oder so beim Deutschlernen nützlich sein. Die Lehrer müssen immer einen Weg finden, um alle Sprachen zu benutzen.

I: Was ist Ihr allgemeiner Eindruck zu diesem Interview?

B: Das Interview war sehr interessant. Ich glaube, dass die kamerunischen Deutschlehrenden nach geeigneten Methoden suchen sollten, um den Deutschunterricht zu „tropikalisieren“ (Lachen).

- **Frau Kenne**

I: Welche Sprachen haben Sie gelernt? Zuhause ? In der Schule ? An der Uni ?

B: Zuhause habe ich Französisch und meine Muttersprache, Medumba gelernt. Und in der Schule Englisch und Deutsch.

I: Wie gut beherrschen Sie die unterschiedlichen Sprachen?

B: Ich habe eine sehr gute Beherrschung sowie mündlich als auch schriftlich von den vier Sprachen. Ich soll aber zugeben, dass ich Deutsch und Englisch nicht so gut wie die zwei ersten Sprachen beherrsche. Zudem die Tatsache, dass ich nicht Englisch regelmäßig spreche, ist ein Problem geworden.

I: Seit wann unterrichten Sie Deutsch in der Schule?

B : Seit acht Jahren.

I: Unterrichten Sie auch andere Sprachen?

B: Nicht im Moment. Ich habe aber zwei Jahren lang Wiederholungskurse auf Englisch gegeben.

I: Was ist für Sie besonders wichtig, wenn Sie Deutsch unterrichten?

B: Wichtig für mich ist die Kommunikationsfähigkeit. Meine Schüler sollen in der Lage auf Deutsch zu sprechen.

I: Wie motiviert sind die Schüler für das Deutschlernen?

B: Am Anfang sind sie immer sehr motiviert. Diese Motivation nimmt aber mit der Zeit ab.

I: Wie erklären Sie diese Entwicklung?

B: In unserer Umgebung haben wir viele Sprachen. Mit der Zeit, also wenn die Begeisterung der Anfangsphase verschwindet, beneiden unsere Deutschlernenden die Schüler, die Spanisch gewählt haben. Die Deutschlernenden haben den Eindruck, dass das Spanischlernen einfacher als das Deutschlernen ist, weil sie mehrere Ähnlichkeiten zwischen Französisch und Spanisch wahrnehmen.

I: Was bedeutet für Sie, mehrsprachig zu sein?

B: Mehrsprachig zu sein heißt, mehrere Sprachen zu beherrschen. Das heißt auch, dass man aufgrund seiner sprachlichen Kenntnisse sich in eine andere Gesellschaft als die eigene integrieren zu können. Zum Beispiel ein Kameruner, der Ffulde spricht, wird sich schnell in Nordkamerun integrieren. Ebenso ein Kameruner wird sich aufgrund seiner Kompetenzen auf Französisch in alle frankophonen Länder einfacher integrieren.

I: Wie viele Sprachen glauben Sie, dass Ihre Schüler haben?

B: Unsere Schüler haben zunächst die Muttersprache, die fast zwei Drittel von ihnen sprechen. Dann haben sie Französisch und Englisch, und letztlich haben sie die deutsche Sprache.

I: Wie gut glauben Sie, dass sie diese Sprachen beherrschen?

B: Also einige von ihnen sprechen schon die Muttersprache sehr gut. Sie sprechen auch Französisch und Englisch. Aber die Beherrschung der französischen und der englischen Sprachen ist heute sehr problematisch. Was Deutsch angeht haben sie nur Grundkenntnisse.

I: Was meinen Sie, sind die früher erworbenen Sprachen Ihrer Schüler beim Deutschunterricht nützlich oder stören sie eher?

B: Die früher erworbenen Sprachen der Schüler sind sehr nützlich. Im Unterricht besprechen wir die Ähnlichkeiten zwischen der deutschen und den kamerunischen Sprachen. Ich nehme als Beispiel den Laut /ŋ/ in den Wörtern Wange, Wohnungen, verlangen. Die Schüler haben immer Schwierigkeiten, wenn sie diesen Laut aussprechen wollen. Ich sage ihnen immer, dass sie an das Aussprechen des Wortes Atangana in der Ewondo-Sprache denken sollten.

I: Wie hilfreich sind Ihrer Meinung nach die einheimischen Sprachen beim Deutschlernen? Französisch? Englisch?

B: (...) Also, die Muttersprachen sind sehr wichtig. Tatsächlich sind sie die Sprachen, die die Schüler am besten sprechen sollten. Französisch und Englisch weisen auf Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen. Auf der Ebene des Wortschatzes gibt es viele Wörter auf Deutsch, die die Schüler durch ihre Sprachkenntnisse auf Französisch und Englisch ohne Wörterbuch oder Hilfe der Lehrerin verstehen können. Wir haben z.B. die Monate März auf Deutsch, March auf Englisch und Mars auf Französisch. Ein weiteres Beispiel ist Bier auf Deutsch, bière auf Französisch und beer auf Englisch. Die Liste ist noch sehr lang. Ich kann nicht alles zitieren.

I: Ist eine Sprache relevanter als die anderen im Deutschunterricht?

B: Nein, alle sind wichtig.

I: Verwenden Sie andere Sprachen als Deutsch im Unterricht?

B: Ich verwende drei Sprachen anders als Deutsch im Unterricht. Die erste Sprache oder besser die erste Kategorie besteht aus den Muttersprachen meiner Schüler. Dann kommen Französisch und Englisch.

I: In welchen Situationen verwenden Sie diese Sprachen?

B: Die Muttersprachen berücksichtige ich, wenn die Schüler Schwierigkeiten mit der Aussprache haben. Es ist oft sehr lustig; einige Schüler sind durch ihre Muttersprache so beeinflusst, dass es möglich ist, wenn sie zum Beispiel lesen, ihre Herkunft zu ahnen. Ich verwende aber sehr oft Französisch und Englisch. Sie sind die Sprachen, die Deutsch ähnlicher sind.

I: Wie denken Sie, wenn Ihre Schüler Wörter aus anderen Sprachen beim freien Sprechen bzw. Schreiben benutzen? Wie gehen Sie damit um, wenn ihre Lernenden so verfahren?

B: Ich ermutige das nicht, aber das toleriere ich. Das ist ein Zeichen, dass sie andere Sprachen auch kennen. Sie greifen mehr zu Englisch, weil beide Sprachen ähnlich sind. Wenn sie Wörter aus anderen Sprachen benutzen, korrigiere ich einfach die Fehler. Ich sage das richtige Wort auf Deutsch, oder ich empfehle ihnen, wie sie ihre Ideen auf Deutsch anders ausdrücken können. Manchmal schlagen wir zusammen in das Wörterbuch nach. (Lachen) Ich auch kenne nicht alle deutsche Wörter.

I: Inwieweit besprechen Sie mit den Schülern, welche früher erworbenen Sprachkenntnisse für das Deutschlernen nützlich sein können?

B: Was meinen Sie? (...) Möchten Sie wissen, ob ich Zeit während meines Unterrichts nehme, um den Schülern zu erklären, wie die Sprachen sie kennen, für das Deutschlernen nützlich sind?

I: ja, bitte.

B: Also die Besprechung der sprachlichen Vorkenntnisse ist kein besonderer Teil meines Unterrichts. Ich greife zu diesen Sprachen wenn nötig. Wenn ich beispielsweise während eines Grammatikunterrichts weiß, dass die sprachlichen Vorkenntnisse meiner Lernenden auf Englisch hilfreich sind, dann erinnere ich sie an den Englischunterricht.

I: Inwieweit besprechen Sie mit den Schülern, wie ihre vorherigen Erfahrungen mit dem Sprachenlernen für das Deutschlernen nützlich sein können?

B: Nein.

I: Haben Sie von der Mehrsprachigkeitsdidaktik gehört?

B: Ich habe davon bei einer Diskussion mit Kollegen schon gehört. Leider weiß ich nicht genug darüber. Auch der Kollege, der darüber sprach, schien nicht sehr informiert zu sein.

I: Was könnte Ihrer Meinung nach, die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im kamerunischen Deutschunterricht heißen?

B: Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit heißt, auf die anderen Sprachen der Lernenden rekurren, nur wenn sie helfen können.

I: Welche Vorteile bzw. Nachteile sehen Sie zur Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kamerun?

B: Meiner Meinung nach wäre es interessant die Mehrsprachigkeitsdidaktik im kamerunischen Deutschunterricht einzuführen. Aber die Gefahr wir laufen, ist, dass die Schüler Deutsch beiseitelassen und nur die anderen Sprachen im Unterricht benutzen. Ich meine also, dass sie deutsch weniger als die anderen Sprachen sprechen können.

I: Wie realistisch ist diese Annäherung in ihrem Klassenraum?

B: Ich kann nicht alle Muttersprachen meiner Lernenden berücksichtigen. Zwar nehme ich von Zeit zu Zeit Beispiele aus einigen Muttersprachen, aber ich das ist manchmal schwierig. Ich will nicht, dass einige Schüler sich diskriminiert fühlen.

I: Was ist Ihr allgemeiner Eindruck zu diesem Interview?

B: Das war sehr interessant. Leider lernen wir nicht während der Ausbildung, wie wir die Mehrsprachigkeit der Lernenden im Unterricht ausnutzen können.

- **Herr Wami**

I: welche Sprachen haben Sie gelernt?

B: Ich habe zuerst meine Muttersprache gelernt. Das ist Medumba, ich komme aus Bangangte. Dann habe ich Französisch, Bamena, Englisch und Deutsch.

I: Wie gut beherrschen die unterschiedlichen Sprachen?

B: (...)

I: wenn Sie diese Sprachen einordnen sollten, welche Sprachen beherrschen Sie am besten?

B: Ich habe eine sehr gute Beherrschung meiner Muttersprache. Bamena und Französisch beherrsche ich auch sehr gut. Deutsch auch sehr gut und Englisch gut.

I: Seit wann Unterrichten Sie Deutsch?

B: Seit 5 Jahren

I: Unterrichten Sie auch andere Sprachen?

B:Nein, nur Deutsch

I:was ist für Sie besonders wichtig, wenn Sie Deutsch unterrichten?

B: können Sie wiederholen?

I: was sind Ihre Hauptlernziele, wenn Sie unterrichten?

B: Besonders wichtig für mich ist der landeskundliche Aspekt des Deutschen als Fremdsprachenunterrichts.

I: Was meinen Sie bitte? Können Sie das erklären?

B: Ich meine, den DaF-Unterricht hat nicht nur zum Ziel den Lernenden die deutsche Sprache beizubringen. Es ist auch sehr wichtig landeskundliche Kenntnisse in den Unterricht zu besprechen. Das ist besonders wichtig für uns Kameruner, damit die Lernenden beim Erlernen der fremden Sprache ihre eigene Kultur nicht vergessen. Sie wissen ja, dass Sprachenlernen mit Kulturlernen zusammengeht. Ich mache also ständig Vergleiche.

I: Wie motiviert sind die Schüler Ihrer Meinung nach für das Deutschlernen?

B: Die Anfänger sind immer sehr motiviert. Ab der seconde Klasse verschwindet aber diese Motivation. Sie sagen, dass die Sprache zu schwierig ist.

I: Was bedeutet für Sie mehrsprachig zu sein?

B: Mehrsprachig zu sein bedeutet mindestens drei Sprachen sprechen und schreiben.

I: Was bedeutet konkret Ihrer Meinung nach mehrsprachig zu sein für einen Kameruner?

B: Für einen Kameruner heißt das, dass er mindestens seine Muttersprache und die Amtssprachen d.h. Französisch und Englisch beherrschen sollte.

I: Wie viele Sprachen glauben Sie, dass Ihre Schüler haben?

B: Zwei, Französisch und Englisch.

I: Keine Muttersprachen? Meinen Sie, dass sie Englisch besser als ihre Muttersprachen können?

B: Viele sprechen ihre Muttersprache nicht. Wenn ich beispielsweise im Unterricht nach einem Beispiel aus ihren Muttersprachen frage, können sie keinen Satz bilden. Das ist sehr schade, meine ich.

I: Wie gut glauben Sie, dass ihre Sprachen beherrschen?

B: Sie sprechen besser Französisch als Englisch.

I: Was meinen Sie, sind die früher erworbenen Sprachen Ihrer Schüler beim Deutschunterricht nützlich oder stören sie eher?

B: Diese Sprachen sind sehr nützlich. Wenn ich im Laufe des Unterrichts kein Französisch spreche, dann verstehen meine Lernenden einfach nichts. Vor allem der Schüler der oberen Klassenstufen. Die vermitteln den Eindruck erst mit dem Deutschlernen zu beginnen. Die Anfänger sind diejenigen, die sich bemühen, was ich auf Deutsch sage, zu verstehen.

I: Wie hilfreich sind Ihrer Meinung nach die früher gelernten Sprachen? Wie hilfreich sind die einheimischen Sprachen zum Beispiel?

B: (...) Die Schüler sollen die einheimischen Sprachen beherrschen. Ihre Muttersprachen sind wichtiger als die anderen.

I: und wie hilfreich ist Französisch? Und Englisch?

B: Französisch und Englisch sind für das Übersetzen nützlich.

I: Ist eine dieser Sprachen relevanter für das Deutschlernen?

B: Nein, alle Sprachen können für das Deutschlernen wichtig sein.

I: Verwenden Sie andere Sprachen als Deutsch im Unterricht?

B: Ja, ich verwende Französisch und selten Englisch.

I: Warum verwenden Sie Französisch mehr als Englisch?

B: Wie ich schon gesagt habe, haben meine Schüler nur Grundkenntnisse auf Englisch. Ich verwende also die Sprache, die sie am besten beherrschen.

I: Also wie verwenden Sie diese Sprachen im Unterricht?

B: Ich verwende Französisch, um die wichtigsten Informationen zu erteilen, vor allem während des Grammatikunterrichts. Ich mache das, um mich zu versichern, dass meine Schüler wirklich verstehen. Ich will nicht, dass sie später aus Missverständnis Fehler beim Sprechen oder Schreiben begehen. Wir verwenden auch Französisch bei der Übersetzung.

I: Warum machen Sie überhaupt keinen Einsatz von den lokalen Sprachen?

B: Wenn meine Schüler auch Medumba sprachen, dann hätte ich diese Sprache im Unterricht verwendet, um etwas zu erklären. Bei der Berücksichtigung einer anderen Muttersprache kann ich etwas Falsches sagen. Ich will nicht meine Schüler irreführen.

I: Wie würden Sie Medumba im Unterricht einsetzen?

B: Ich würde zum Beispiel Unverständlichkeiten erklären und schwierige Wörter übersetzen.

I: Wie denken Sie, wenn Ihre Schüler Sprachen beim Sprechen oder beim Schreiben wechseln?

B: Sie begehen solche Fehler, weil sie zuerst auf Französisch denken. Dann wollen sie unbedingt eine wörtliche Übersetzung machen. Leider kennen sie nicht alle Wörter auf Deutsch. Das toleriere ich nicht. Ich korrigiere immer diese Fehler sofort.

I: Inwieweit besprechen Sie mit den Schülern, welche früher erworbenen Sprachkenntnisse für das Deutschlernen nützlich sein können?

B: (...) Das mache ich nicht.

I: Besprechen Sie mit Ihren Schülern, wie sie ihre vorherigen Sprachlernstrategien für das Deutschlernen benutzen können?

B: Das mache ich auch nicht.

I: Haben Sie schon von der Mehrsprachigkeitsdidaktik gehört?

B: Nein, nicht vor diesem Interview.

I: Was könnte Ihrer Meinung nach die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Lernenden im Unterricht heissen?

B: Das bedeutet einfach, dass der Lehrer immer berücksichtigen muss, dass seine Schüler mit anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht kommen, und dass diese Sprachen das Deutschlernen beeinflussen können.

I: Und worin sollte die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit bestehen?

B: (...)

I: Welche Vorteile bzw. Nachteile sehen Sie zur Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kamerun?

B: Die Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik könnte sehr vorteilhaft für die Lernenden sein. Sie lernen viele Sprachen auf einmal. Sie entdecken die deutsche Sprache im Unterricht und zugleich revidieren sie die anderen Sprachen. Aber es kann verwirrend sein, meine ich, mehrere Sprachen im Deutschunterricht einzusetzen. Die Schüler können Dinge verwechseln.

I: Wie machbar ist eine solche Annäherung in ihren Klassenräumen?

B: Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit jeder Schüler ist nicht machbar. Nicht in Kamerun.

I: Was ist Ihr allgemeiner Eindruck zu diesem Interview?

B: Sehr interessant. Das Interview gibt mir wirklich zu denken.

- **Herr Makindi**

I: Welche Sprachen haben Sie gelernt?

B: Welche Sprachen ...

I: Welche Sprachen haben Sie zuhause, in der Schule, an der Uni gelernt?

B: Zuerst zuhause meine Muttersprache. Das ist die bassa Sprache. In der Grundschule Französisch und Englisch, dann in dem Gymnasium Französisch, Englisch und Deutsch und an der Uni Deutsch.

I: wie gut beherrschen Sie die unterschiedlichen Sprachen?

B: ich habe eine sehr gute Beherrschung aller Sprachen.

I: (...) Also, können Sie diese Sprachen einordnen? Mit welcher fühlen Sie sich am wohlsten?

B: Also (...) Meinst du eine Hierarchie oder?

I: ja, bitte

B: Meine Muttersprache beherrsche ich am besten, dann kommt Französisch und daneben Englisch und Deutsch.

I: Seit wann unterrichten Sie Deutsch in der Schule?

B: Seit sechs Jahren

I: Unterrichten Sie auch andere Sprachen?

B: Ja, manchmal Englisch.

I: Was ist für Sie besonders wichtig, wenn Sie Deutsch unterrichten?

B: Was ist für mich besonders wichtig, wenn ich Deutsch unterrichte (...) Die Fähigkeiten, die um die Kommunikation sind. Meine Schüler sollen in der Lage sein, sich auf Deutsch sowohl schriftlich als auch mündlich zu äußern. Ja, das Sprechen und das Schreiben sind sehr wichtig für mich.

I: Wie motiviert sind die Schüler Ihrer Meinung nach für das Deutschlernen?

B: Sie sind sehr motiviert, weil sie, ich meine Deutsch eine Fremdsprache ist. Sie sind darauf stolz, dass sie Deutsch sprechen. Hier in Kamerun ist Deutsch als eine schwierige Sprache betrachtet. Die Lernenden gehören also zu einer Art Elite von Leuten, die fähig sind, so eine schwierige Sprache zu sprechen. (Lachen) Sie sind sehr motiviert.

I: Warum ist Deutsch Ihrer Meinung als eine schwierige Sprache betrachtet?

B: Das hängt meiner Meinung nach von einigen Klischees ab. Für die lernenden hat die deutsche Sprache so viele lange Wörter und viele grammatische Regeln. Die regelmäßigen Verben, die unregelmäßigen Verben, die Deklination finden sie schwer. Die Aussprache auch ist schwierig für sie.

I: Was bedeutet für sie mehrsprachig sein?

B: Mehrsprachig sein (...) Eine mehrsprachige Person ist diejenige, die fähig ist, mehrere Sprachen zu sprechen. Die Mehrsprachigkeit meiner Meinung nach hat mit der Vielfältigkeit bezüglich der von einem Individuum beherrschten Sprachen zu tun.

I: Wie viele Sprachen glauben Sie, dass Ihre Schüler haben?

B: (...) haben oder beherrschen? Meinen Sie, welche Sprachen sie konkret sprechen?

I: Ja, bitte.

B: Meine Schüler sprechen insgesamt drei Sprachen: ihre Muttersprache, Französisch, und Deutsch.

I: Und kein Englisch?

B: Ja, ja bitte Englisch auch

I: das macht also vier Sprachen.

B: oder meinen Sie, dass sie die englische Sprache nicht beherrschen?

I: Also (...) Sie sprechen sehr gut ihre Muttersprache und Französisch. Daneben haben sie Grundkenntnisse auf Englisch und Deutsch. Das hängt aber von jedem Schüler ab, von seinen Motivationen. Einige begabten Schüler können auch Englisch und Deutsch gut sprechen.

B: Was meinen Sie, sind diese vorher gelernten Sprachen im Deutschunterricht nützlich oder stören sie eher?

I: Sie sind sehr nützlich. Es ist immer schwer, meine ich, eine Fremdsprache brutal zu lernen. Was mich betrifft z.B. habe ich Französisch mithilfe meiner Muttersprache gelernt. Die Grundschule habe ich in meinem Heimatdorf besucht, dort sprachen fast alle die Muttersprache bzw. Bassa. Das Fremdsprachenlernen könnte mithilfe der Muttersprache erleichtert werden.

B: Ich möchte gern wissen, wie haben Sie Französisch mithilfe der Bassa-Sprache gelernt?

I: Also, die Lehrer selbst waren Bassa. Sie sprachen also Bassa mit uns, und wenn sie etwas erklären möchten, machten sie das auf Bassa. Sie werden zum Beispiel auf Bassa sagen „heute werden wir lernen, wie man guten Morgen auf Französisch sagt.“ Es war einfach für uns, denn wir konnten sofort den Vergleich mit dem entsprechenden Konzept in der Muttersprache machen. Es war sehr einfach auch, weil alle in der Klasse Bassa sprachen. Das

wird komplizierter so einen Unterricht in der Stadt zu machen. Die Leute kommen aus verschiedenen ethnischen Gruppen.

B: Sollte das heißen, dass Sie andere Sprachen im Unterricht verwenden. Ich meine andere Sprachen als Deutsch.

I: Ja, das mache ich.

B: Wie hilfreich sind Ihrer Meinung nach die vorher gelernten Sprachen ihrer Schüler im Deutschunterricht? Also wie hilfreich sind die Muttersprachen? Französisch? Englisch?

I: (...) Alle Sprachen sind wichtig. Besonders für das Übersetzen.

B: Ist aber eine dieser Sprachen relevanter im Deutschunterricht?

I: Es gibt keine relevantere Sprache. Alle sind wichtig. Der Lehrer kann entscheiden, welche Sprache er benutzen will. Das hängt aber von der Situation oder dem Kontext ab. Vielleicht wird eine zu erklärende Lektion verständlicher, wenn er auf die Sprachkenntnisse seiner Lernenden auf Französisch, Englisch oder in einer kamerunischen Sprache greift. Er kann auch eine Sprache wählen, weil sie die Umgebungssprache ist. Es gibt noch weitere Gründe. Wichtig ist aber, dass es sich vor allem um den Deutschunterricht handelt. Die lokalen Sprachen, sowie Französisch und Englisch sollen nur verwendet werden, wenn die Schüler nicht verstehen.

B: Welche andere Sprachen als Deutsch verwenden Sie im Unterricht?

I: Französisch, Bulu und Batanga. Ich verwende Bulu und Batanga, weil sie die lokalen Sprachen der Region sind. Ich spreche aber keine dieser Sprachen. Am meistens verwende ich also Französisch. Das ist die Sprache, die uns gemeinsam ist.

B: Wie berücksichtigen Sie eine Sprache, die Sie selbst nicht können?

I: Wenn ich diese Sprachen im Unterricht benutzen will, dann lasse ich einfach die Lernenden sich äußern. Was ihre Muttersprachen angeht, sind sie die Experten. Sie erklären etwas, das ein Mitschüler nicht verstanden hat, oder übersetzen ein schwieriges Wort. Das ist aber nicht sehr praktisch für mich, denn ich verstehe nicht, was sie sagen und ich bin nicht immer sicher, dass die Übersetzungen in die Muttersprachen korrekt sind. Ich muss aber sagen, es ist komplizierter mit den Muttersprachen zu arbeiten. Ich weiß wirklich nicht, wie ich die Muttersprachen meiner Schüler im Grammatikunterricht einsetzen kann. Nicht nur spreche ich nicht diese Sprachen, sondern auch finde ich es schwierig einige Begriffe zu übersetzen. Wie werde ich zum Beispiel die Deklination oder die unregelmäßigen Verben in die kamerunischen Sprachen übersetzen? Solche sprachliche Phänomene haben wir nicht in unseren Sprachen. Ich verwende also Französisch für den Grammatikunterricht.

B: In welcher Klassenstufe machen Sie das? Verwenden Sie andere Sprachen als deutsch mit Anfänger oder mit Fortgesetzten?

I: mit den Anfängern. In der 4e und der 3e Klassen. Mit den Fortgesetzten verwende ich fast ausschließlich Deutsch.

(Pause)

I: Wie denken Sie, wenn Ihre Schüler Wörter aus anderen Sprachen beim freien Sprechen bzw. Schreiben benutzen?

B: Das sind Fehler. Sehr oft verwenden sie Wörter aus dem Englischen. Um ihre Fehler zu rechtfertigen, sagen sie immer, dass Englisch und Deutsch ähnlich sind. Statt Haus z.B. schreiben einige house. Aber ich sage immer, entweder schreibt ihr Deutsch oder Englisch.

I: Besprechen Sie mit Ihren Schülern welche früher erworbenen Sprachkenntnisse für das Deutschlernen nützlich sind?

B: wie bitte?

I: Besprechen Sie mit Ihren Schülern, wie die früher gelernten Sprachen für das deutschlernen nützlich sein können?

B: die Sprachkenntnisse in der Muttersprache?

I: Nicht nur in der Muttersprache, auf Französisch und Englisch auch.

B: Ich ermutige immer meine Lernenden ihre Muttersprachen zu lernen. Sie sind nicht davon bewusst, dass auch unsere kamerunischen Sprachen für das Deutschlernen nützlich sein können. Ich meine aber, dass sie eine Fremdsprache nicht lernen können, wenn sie die eigene Sprache nicht beherrschen.

I: Besprechen Sie mit ihnen, wie ihre früher entwickelten Lernstrategien für das Deutschlernen nützlich sein können?

B: Ich denke nicht, dass die vorherigen Lernstrategien für das Deutschlernen nützlich sein können. Das Deutschlernen hat nicht zu tun mit den anderen Sprachen, die sie gelernt haben. Deutsch ist eine Fremdsprache. Eine Sprache, die sie fast nur im Klassenraum hören oder sprechen können. Deutschlernen heißt also meiner Meinung nach neue Lernstrategien.

I: Haben Sie schon von der Mehrsprachigkeitsdidaktik gehört?

B: Nein. Ich kann mich aber vermuten, worüber es geht.

I: Ja, bitte. Worüber geht es Ihrer Meinung nach?

B: Das hat mit der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Unterricht zu tun.

I: Also, was heißt für Sie die Mehrsprachigkeit der Lernenden im Unterricht zu berücksichtigen?

B: Die Mehrsprachigkeit der Lernenden im Unterricht zu berücksichtigen, heißt meiner Meinung nach andere Sprachen als Deutsch im Unterricht zu verwenden. Das mache ich

schon mit Französisch, Englisch und die Muttersprachen meiner Lernenden. Aber wie ich es schon gesagt habe, ist die Arbeit mit den Muttersprachen komplizierter.

I: Welche Vorteile bzw. Nachteile sehen Sie zur Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kamerun?

B: Ich sehe keine Nachteile zur Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Ich meine, es wäre sehr gut diesen Ansatz in Kamerun zu haben. Denn ich glaube, dass es unmöglich ist, ein Deutsch einsprachig zu machen. Die Lehrenden werden zumindest eine der Sprachen ihrer Schüler im Unterricht benutzen.

I: Wie realistisch ist eine solche Annäherung in ihrem Klassenraum?

B: Die Vielfältigkeit der Muttersprachen ist ein Problem. Es ist sehr schwierig unbekannte Sprachen zu berücksichtigen.

I: Was ist Ihr allgemeiner Eindruck zu diesem Interview?

B: Das Interview war wirklich interessant, sehr lehrreich. Das Thema ist wirklich interessant. Ich würde gerne wissen, wie es möglich ist, jede der 300 Sprachen Kameruns für das Deutschlernen zu nützen.

- **Frau Bakotto**

I: Welche Sprachen haben Sie gelernt? Zuhause, in der Schule, an der Uni...

B: Ich habe meine Muttersprache Bassa und Französisch zuhause gelernt, dann habe ich Englisch und Deutsch in der Schule gelernt.

I: Wie gut beherrschen Sie die unterschiedlichen Sprachen?

B: (...)

I: Wie würden Sie diese Sprachen einordnen? Welche beherrschen Sie am besten?

B: Also... Bassa ist die Sprache, die ich am besten beherrsche. Ich habe auch eine sehr gute Beherrschung des Französischen und des Deutschen. Englisch kann ich auch gut.

I: Seit wann unterrichten Sie Deutsch in der Schule?

B: Seit 2013.

I: Also seit 2 Jahren?

B: Ja.

I: Unterrichten Sie auch andere Sprachen?

B: Nein, nur Deutsch.

I: Was ist für Sie besonders wichtig, wenn Sie Deutsch unterrichten?

B: Ich ermutige immer meine Schüler, sich auf Deutsch auszudrücken. In einer kommunikativen Situation sollen sie fähig sein, die Sprache richtig anzuwenden.

I: Was bedeutet für Sie, mehrsprachig zu sein?

B: Mehrsprachig zu sein bedeutet, dass man viele Sprachen sprechen und möglicherweise schreiben kann.

I: Wie viele Sprachen glauben sie, dass Ihre Schüler haben?

B: Sie kennen viele Sprachen. Es hängt von den Familien der Kinder ab. Es gibt Kinder, deren Eltern aus verschiedenen ethnischen Gruppen kommen. Diese werden also mit zwei Sprachen aufwachsen. In der Schule werden sie andere Sprachen lernen. Ich meine Französisch, Englisch und Deutsch. Nicht zu vergessen, dass sie auch in der Umgebung eine ganz andere Sprache lernen können.

I: Wie gut glauben Sie, dass sie diese Sprachen beherrschen?

B: Ich glaube, dass sie die Elternsprachen am besten beherrschen. dann folgen Französisch, Englisch und Deutsch.

I: Was meinen Sie, sind die früher erworbenen Sprachen Ihrer Schüler beim Deutschunterricht nützlich oder stören sie eher?

B: Diese Sprachen sind sehr nützlich im Deutschunterricht. Wenn ein Schüler zum Beispiel zuerst Englisch gelernt hat, kann das das Lernen des Deutschen positiv beeinflussen. Die beiden Sprachen sind sehr ähnlich. Die Kenntnisse der Deutschlernenden auf Englisch können für die Grammatik und die Wortschatzarbeit im Deutschunterricht sehr nützlich sein. Die Deutschlehrenden können sich darauf stützen, wenn sie etwas erklären möchten.

I: Sie haben gerade erklärt, wie Englisch im Deutschunterricht verwendet werden kann. Möchten Sie jetzt sagen, wie hilfreich die kamerunischen Sprachen und Französisch für das Deutschlernen sein können?

B: (...) Die einheimischen Sprachen sind wichtig für das Deutschlernen. Es gibt Internationalismen, die uns helfen Deutsch einfacher zu verstehen. Diese Wörter sind auch wichtig, weil sie den Lernenden das Gefühl geben, dass die deutsche Sprache nicht so schwierig ist. Zum Beispiel das erste Mal, dass ich das Wort „Tafel“ gehört habe, wusste ich sofort, was darunter bezeichnet wurde. In meiner Muttersprache sagen wir auch „tafel“, um denselben Gegenstand zu bezeichnen. Bevor ich wusste, dass es um ein Lehnwort aus dem Deutschen handelte, habe ich gedacht, dass meine Muttersprache und Deutsch ähnlich waren. Das hat mir beim Deutschlernen viel geholfen. Französisch und Deutsch sind gewissermaßen in einigen Aspekten ähnlich. Die sprachlichen Kenntnisse auf Französisch sind also auch wichtig für das Deutschlernen.

I: Verwenden Sie andere Sprachen als Deutsch im Unterricht?

B: Ja.

I: Welche bitte? Und wie machen Sie das?

B: Ich verwende Französisch und Englisch im Unterricht. Wir vergleichen sehr oft die drei Sprachen, weil sie ähnlich sind.

I: Warum verwenden Sie nicht die Muttersprachen Ihrer Lernenden?

B: Ich benutze nicht die Muttersprache meiner Schüler, weil ich sie nicht spreche. Aber ich weiß, sie würden für den Unterricht mehr Interesse haben, wenn ich ihre Muttersprache einsetzen könnte.

I: Wie denken Sie, wenn Ihre Schüler Wörter aus anderen Sprachen beim freien Sprechen bzw. Schreiben benutzen? Wie gehen Sie damit um, wenn ihre Lernenden so verfahren?

B: Ich verstehe einfach, dass die Beherrschung von mehreren Sprachen ein bisschen kompliziert sein kann. Ich korrigiere einfach ihre Fehler und verstehe, dass sie Schwierigkeiten haben, mit allen ihren Sprachen umzugehen.

I: Besprechen Sie mit Ihren Schülern, welche früher erworbenen Sprachkenntnisse für das Deutschlernen nützlich sein können?

B: Nein, das mache ich nicht.

I: Inwieweit besprechen Sie mit Ihren Schülern, welche vorherigen Sprachlernstrategien für das Deutschlernen nützlich sein können?

B: Nein.

I: Haben Sie schon von der Mehrsprachigkeitsdidaktik gehört?

B: Nein, noch nicht zuvor.

I: Was verstehen Sie unter der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Lernenden?

B: Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Lernenden bedeutet, alle ihre Sprachen im Unterricht zu verwenden. Die Schüler sollen aber die verwendeten Sprachen gut beherrschen. Es lohnt sich nicht meiner Meinung nach, eine Sprache im Unterricht zu verwenden, die die Schüler nicht kennen. Wie kann ich z.B. einem Schüler die unregelmäßigen Verben mithilfe des Englischen erklären, wenn dieser Schüler nicht weiß, was ein irregular Verb ist?

I: Welche Vorteile bzw. Nachteile sehen Sie zur Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kamerun?

B: Ich denke, es wäre vorteilhaft die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kamerun einzuführen. Zuerst wäre es sehr gut alle Sprachen im Unterricht in Betracht zu ziehen. Die Schüler werden das Gefühl haben, dass alle Sprachen wichtig sind. Dann können die Schüler im Deutschunterricht ihre früher gelernten Sprachen besser beherrschen. Der Nachteil ist aber, dass einige Schüler sehr oft nicht vorsichtig sind und machen Fehler. Sie verwechseln Sprachen.

I: Wie realisierbar ist diese Annäherung in ihrer Unterrichtspraxis?

B: ehrlich gesagt, kann ich nicht alle Sprachen im Klassenraum berücksichtigen. Ich spreche vor allem von der Muttersprache meiner Schüler, die ich nicht kenne. Französisch und Englisch verwende ich schon.

I: Was ist Ihr allgemeiner Eindruck zu diesem Interview?

B: Das Interview war sehr interessant. Daraus habe ich viel gelernt.

- **Herr Doume**

I: Welche Sprachen haben Sie gelernt? Zuhause, in der Schule, an der Universität?

B: Zuhause habe ich Französisch und Nguiemboon gelernt. Später habe ich auch Englisch gelernt. Deutsch habe ich in der Sekundarstufe wie alle Kameruner gelernt.

I: Wie gut beherrschen Sie die unterschiedlichen Sprachen?

B: Ich spreche sehr gut meine Muttersprache. Französisch, Englisch und Deutsch beherrsche ich auch sehr gut aber meine Kompetenzen auf Deutsch sind geringer. Ich muss sagen, ich habe vor allem Deutsch gelernt, denn Französisch und Englisch sind meine Sprachen.

I: Seit wann unterrichten Sie Deutsch in der Schule?

B: Ich habe sechs Jahren Berufserfahrung.

I: Unterrichten Sie auch andere Sprachen?

B: Nein, nur Deutsch.

I: Was ist für Sie besonders wichtig, wenn Sie Deutsch unterrichten?

B: Bei jedem Unterricht Sorge ich mich dafür, das sprachliche Repertoire meiner Schüler.

I: Wie motiviert sind die Schüler Ihrer Meinung nach für das Deutschlernen?

B: Ich muss zugeben, viele Schüler sind nicht motiviert. Sie finden Deutsch sehr schwierig. Die Aufgabe der Lehrer besteht also darin, die Deutschlernenden zu motivieren.

I: Und wie können die Deutschlehrer ihrer Schüler motivieren?

B: Das hängt von jedem Lehrer ab. Wichtig für mich zum Beispiel ist eine lustige Atmosphäre im Unterricht zu haben. Die Angst vor der fremden Sprache und der Stress wirken negativ auf das Deutschlernen aus.

I: Was bedeutet für Sie, mehrsprachig zu sein?

B: Das ist die Fähigkeit mehrere Sprachen sprechen zu können.

I: Wie viele Sprachen glauben Sie, dass Ihre Schüler haben?

B: Zwei. Französisch und Englisch. Und ich muss sagen, dass sie Französisch am besten sprechen.

I: Was meinen Sie, sind die früher erworbenen Sprachen Ihrer Schüler beim Deutschunterricht nützlich oder stören sie eher?

B: Ja, sie sind sehr nützlich für die Deutschlernenden. Sie gehen immer von diesen Sprachen aus, um etwas ins Deutsche zu übersetzen.

I: Wie hilfreich sind Ihrer Meinung nach die früher gelernten Sprachen der Lernenden beim Deutschlernen? Wie hilfreich sind die Muttersprachen? Französisch? Englisch?

B: (...) Also, ich habe keine Ahnung, wie die kamerunischen Sprachen beim Deutschlernen nützlich sein können. Französisch und Englisch sind für das Übersetzen wichtig. Französisch ist besonders wichtig, wenn ich etwas im Unterricht erklären möchte.

I: Sie meinen also, dass Französisch relevanter im Deutschunterricht ist. Sie haben nicht die lokalen Sprachen erwähnt.

B: Französisch und Englisch sind meiner Meinung nach relevanter. Wie ich schon gesagt habe, habe ich keine Ahnung, wie ich die Muttersprachen meiner Schüler im Unterricht einsetzen würde.

I: Verwenden Sie andere Sprachen als Deutsch im Unterricht ?

B: Ja, Französisch und Englisch.

I: Warum diese Sprachen und keine andere?

B: Französisch und Englisch sind die Sprachen, die die Lernenden alltäglich am meisten sprechen oder hören. Ich verwende also sehr oft Französisch, weil die Schüler vielmehr daran gewöhnt sind und Englisch nur manchmal.

I: In welchen Situationen verwenden Sie diese Sprachen im Unterricht?

B: Ich verwende Französisch vor allem bei der Textarbeit, indem ich zum Beispiel schwierige Wörter übersetze, und auch wenn meine Adressaten Blockaden haben, wenn sie etwas nicht verstehen.

I: Wie denken Sie, wenn Ihre Schüler Wörter aus anderen Sprachen beim freien Sprechen bzw. Schreiben benutzen?

B: Das ist überhaupt kein Deutsch, wenn sie Wörter aus anderen Sprachen beim Sprechen oder beim Schreiben benutzen. Das sind Fehler. Meine Schüler dürfen das nicht. Selbstverständlich kann ich nicht von ihnen verlangen, dass sie Hochdeutsch sprechen oder schreiben. Aber meine Fragen und die Themen ihrer schriftlichen Ausdrücke passe ich immer ihr Niveau an.

I: Inwieweit besprechen Sie mit den Schülern, welche früher erworbenen Sprachkenntnisse für das Deutschlernen nützlich sein können?

B: Nein, das mache ich nicht. Ich habe festgestellt, dass die Schüler selbst Bezug auf ihre sprachlichen Vorkenntnisse nehmen. Das machen sie schon allein.

I: Inwieweit besprechen Sie mit den Schülern, welche früher erworbenen Sprachlernstrategien für das Deutschlernen nützlich sein können?

B: Das mache ich auch nicht.

I: Haben Sie schon von der Mehrsprachigkeitsdidaktik gehört?

B: Nein.

I: Was könnte Ihrer Meinung nach, die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im kamerunischen Deutschunterricht heißen?

B: Die Adressaten sollen lernen, sich auf eine einzelne Sprache zu konzentrieren, d.h. also, dass sie keine andere Sprache als Deutsch im Unterricht brauchen. Das verwirrt die Schüler. Aber, weil sie nicht immer verstehen, sollte meiner Meinung nach nur eine Sprache außer Deutsch im Unterricht eingesetzt werden.

I: Welche Sprache anders als Deutsch sollte also eingesetzt werden?

B: Französisch oder Englisch, denn alle in der Klasse verfügen über sprachliche Kenntnisse in diesen Sprachen. Wenn ich in meinem Unterricht Deutsch, Französisch, Englisch, und die Muttersprachen meiner Lernenden benutze, dann kann ich nicht mehr vom Deutschunterricht sprechen. Und das würde weder ein Englisch-, noch ein Französisch- oder ein Muttersprachenunterricht sein. Welche Sprache würde ich eigentlich lehren?

I: Was ist Ihr allgemeiner Eindruck zu diesem Interview?

B: Das Interview war sehr interessant. Ich habe viel gelernt.