Jacques Bassock

Mehrsprachigkeit und fremdsprachlicher Deutschunterricht

Beitrag zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Bildungsreform für Kamerun

Die Sprachwellendidaktik

kassel university press

Jacques Bassock

Mehrsprachigkeit und fremdsprachlicher Deutschunterricht

Beitrag zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Bildungsreform für Kamerun

kassel university press

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Gerhard Neuner
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Karin Aguado

Tag der mündlichen Prüfung 3. Februar 2010

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2010
ISBN print: 978-3-86219-088-1
ISBN online: 978-3-86219-089-8
URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-30890

© 2011, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Printed in Germany

Meinem Großvater Bassock bi Kong Ndes Ngolom

Meinen Kindern:

Francisca Nlombo wi Bassock

und

Jason Dipiran di Bassock

Vorwort

Als ich im November 2000 zur Weiterbildung nach Deutschland kam, war mir keineswegs bewusst, wie mühselig die Beschäftigung mit Fragen der Lehrbuch-, Curriculumentwicklung und letztendlich der Bildungsreform sein könnte. Vom ersten Tag an saß in mir nur eine Idee, richtig und gezielt zu studieren, Erfahrung zu sammeln, mich im Bereich des Bildungsengineerings zu spezialisieren und an der Gestaltung der Bildungsreform Kameruns mitzuwirken.

Meine „Besessenheit", die wohl manche irritiert hat, wurde dadurch geprägt, dass ich schon als Kind indirekt auf Fragen der Bildung in Kamerun aufmerksam gemacht wurde und mich auf sie konzentrieren wollte. Groß geworden bin ich bei meinem Großvater, der sowohl das deutsche Kolonialbildungssystem als auch die danach Etablierten erlebt hatte. Er war ein Verfechter der Baseler Mission und deren pädagogischen Vision, die die Sprache, die Kultur und das Denken der Kameruner bei der Gestaltung ihres Gesamtsprachencurriculums berücksichtigte. Er war der Überzeugung, dass nur durch eine solche Vision die Kameruner ihre Zukunft im Griff haben könnten. Und er hatte Recht, da seine Generation die Probleme ihrer Zeit selbst lösen konnte und dadurch respektiert wurde.

Mein Großvater war Ende der 20er bis Anfang der 60er Jahre Grundschullehrer und Evangelist. Er war immer mit der Bildungsphilosophie Kameruns nach der Unabhängigkeit unzufrieden. Seine Kritik entstand nicht aus Sehnsucht nach seiner Jugendzeit, sondern aus der Angst, dass die junge Generation mit der zunehmenden Lebenskomplexität ihre Probleme nicht lösen könnte. Ihm zufolge war die Bildung Kameruns auf die Bewältigung der Probleme in den Ländern der ehemaligen Kolonialherren orientiert. Diese Bildung war für ihn ein Faktor der Entwurzelung und der Abhängigkeit von Kamerunern. Deshalb meinte er, dass es erforderlich geworden war, die Diskussion um die pädagogischen Aktivitäten in der deutschen Kolonialzeit zu untersuchen und diese mit der heutigen Zeit zu vergleichen. Aber eine solche Aufgabe verlangte ebenfalls die Beherrschung der deutschen Sprache, um zur genauen Dekodierung und Interpretation dieser Erkenntnisse zu gelangen.

Im Laufe meines Studenten- und Berufslebens als Germanistik- und DaF-Student und als Deutschlehrer in Yaoundé, Douala und Nkongsamba hatte ich daran gearbeitet, durch die Entwicklung von Lernmaterialien Antworten auf die seit der deutschen Kolonialzeit ungelösten Fragen der effizienten Vermittlung des Deutschen im Sekundarschulwesen zu geben. Diese Bemühungen erwiesen sich danach als ungenügend zur Bewältigung der Fragen

der Sprachvermittlung, weil mir die benötigte theoretische Expertise und Fachmaterialien fehlten. Es blieb nur noch der Weg nach Deutschland.

Als das Schulgesetz zur Bildungsreform im April 1998 als logische Folge der 1995 stattgefundenen Bildungskonferenz erlassen wurde, bekam ich glücklicherweise im Juli eine Einladung des Goethe Instituts zur Fortbildung in Deutschland. Diese einmalige Chance hatte ich genutzt, um Kontakte mit meinem künftigen Mentor und Lehrer, Herrn Prof. Gerhard Neuner, aufzunehmen.

Es ist ein sehr langer Weg gewesen, der zu den Ergebnissen der vorliegenden Doktorarbeit geführt hat. Deshalb möchte ich mich an erster Stelle bei Herrn Prof. Neuner für seine langjährige intensive Betreuung, seine Unterstützung in vielfältiger Weise und insbesondere seine Geduld bedanken.
Auch bedanke ich mich bei Frau Prof. Aguado für ihre Bereitschaft, meine zweite Gutachterin zu sein. Mein Dank gilt ebenfalls Herrn Prof. Mode, meinem ehemaligen Professor während meiner Studienzeit an der Universität Yaoundé 1 für seine Bereitschaft, aus der Perspektive eines kamerunischen Wissenschaftlers meine Arbeit zu beurteilen und Stellung zu nehmen. Dank möchte ich allen Dozenten sagen und besonders Frau Asche, Frau Dr. Wilde-Stockmeyer und Frau Delpho für ihre Achtsamkeit im Anfang meines Studiums, Frau Prof. Borisko aus der Ukraine für ihre Anregungen im Bereich der Curriculumentwicklung, Herrn Prof. Kussler aus Südafrika und Frau Berman aus den USA für ihre Beratung und Kritik, Herrn Prof. Gardt und Herrn Prof. Warnke für ihre sprachwissenschaftliche Betreuung während ihrer Seminare und Herrn Prof. Flickinger (Philosophie) für seine kritische Betrachtung der philosophischen Aspekte meiner Arbeit.
Frau Lauer, Frau Kleim, Frau Claus-Lynker und Herrn Precht mögen hiermit meinen Dank für die Korrektur meiner Arbeit und ihre Anregungen erhalten. Auch bedanke ich mich bei Robert Atangana für die Tonaufnahme der Hörtexte und die künstlerische Beratung.
Frau Bauer, die mir immer zur Seite gestanden hat, gilt auch mein Dank für ihre Ermutigung und Unterstützung, ohne die ich kaum mein Studium und meine Doktorarbeit zu Ende geführt hätte.
Große Hilfe habe ich von meiner Gemeinde der Neuen Brüderkirche, der Afrikanisch-Asiatischen Studienförderung e.V. in Göttingen und insbesondere Dr. Karl Fritz Heise (+), dem Akademischen Auslandsamt und dem Sprachenzentrum der Universität Kassel, der

Albert-Schweitzer- Schule und der Luisenschule in Kassel bekommen. Alle mögen hier meinen herzlichen Dank erhalten.

Danken möchte ich meinen Kindern, die es schweren Herzens angenommen haben, weit weg von mir zu sein. Ihrer Mutter, Solange Lucie Nagam Mietcheu, danke ich ebenso für ihre Rolle als allein erziehende Mutter. Meiner Frau Sylvie Tete-Bassock, meinen Eltern, meinen Geschwistern, meinen Cousins u. a. Benjamin Nkana Bassi, Lucas Jean-Marie Bikeck, Simon Kingué, Blaise Biko, Pierre Nith und meinen beiden Onkeln Jean René Kong Banen und Joseph Mbi danke ich für ihre Unterstützung und ihre Ermunterung.

Dank gilt auch einem Freund, der mir zum Bruder geworden war, Dr. Gabgue, der mir während meines Studiums und meiner Doktorarbeit das Rückgrat gestärkt und mich stets an den Handlungsbedarf zur Entwicklung eines Konzepts der Bildungsreform erinnert hatte.

Last but not least möchte ich mich nun beim Bildungsministerium Kameruns, der Staatsekretärin Catherine Abena und Prof. Joseph Owona bedanken, die mich frei gestellt haben, damit ich studieren und zu der Gestaltung der vorliegenden Bildungsreform beitragen kann.

Hiermit bedanke ich mich auch bei Prof. Njoh Mouelle, dessen Werk der Entwicklungsproblematik Afrikas gewidmet ist und der mich infolge unserer Gespräche angeregt hatte, mich näher und zielgerichtet mit Fragen der Lehrbuch- und Curriculumentwicklung zu befassen.

Letztlich bedanke ich mich bei allen, deren Namen hier nicht erschienen sind, die mir dennoch Beistand geleistet haben.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 4

Teil 1: Einführung in das Thema „Mehrsprachigkeit“ und kontrastive Betrachtung der sprachpolitischen Zielvorstellungen und der Geschichte der Bildungs- bzw. Schulsysteme in Kamerun 14

Kapitel 1: Zum Ziel, zur Relevanz und zum philosophischen Hintergrund der vorliegenden Mehrsprachigkeitsuntersuchung 15

1 Zum Ziel und zur Relevanz der Mehrsprachigkeitsuntersuchung 16
1.1 Zum Ziel der vorliegenden Mehrsprachigkeitsuntersuchung 16
1.2 Zur Relevanz der Mehrsprachigkeitsdebatte und -untersuchung in Kamerun 17
2 Philosophischer Hintergrund der vorliegenden Mehrsprachigkeitsuntersuchung. 18
2.1 Dekonstruktion und Hermeneutik zur Aufklärung der Mehrsprachigkeitsproblematik in Kamerun 19
2.2 Ähnlichkeiten zwischen Dekonstruktion und Hermeneutik 23
2.3 Unterschiede zwischen Dekonstruktion und Hermeneutik: Ein kleines Übel? 25
2.4 Die Wichtigkeit der beiden Positionen für die vorliegende Untersuchung 28
3 Aufbau der Arbeit 29

Kapitel 2: Grundlegende Informationen über Kamerun, diachronische Betrachtung der Sprachenpolitik und der Bildungssysteme von der Kolonialzeit bis heute 30

1 Grundlegende Informationen über Kamerun 30
1.1 Geographische und administrative Beschreibung Kameruns 30
1.2 Vorstellung des gegenwärtigen Sprachenpanoramas Kameruns 31
1.3 Überblick über die aktuelle wirtschaftliche Lage des Landes 36
1.4 Mehrsprachigkeit und Wirtschaftsinteressen: Die Frage der Finanzierung der Mehrsprachigkeit in Kamerun 37
1.5 Kurze Präsentation der Geschichte Kameruns 38
2 Diachronischer Hintergrund der Diskussion über die Sprachenpolitik in Kamerun: von der Kolonialzeit bis heute 41
2.1 Diskussion vor und während der Kolonialzeit 41
2.1.1 Einheimische Auffassung der sprachpolitischen Zielvorstellungen vor der Kolonialzeit 41
2.1.2 Sprachpolitik in der Zeit der Evangelisierung 42
2.1.3 Sprachpolitik in der Zeit der deutschen kolonialen Administration: Das Problem der Schul- und Verwaltungssprache 44
2.1.3.1 Position der Einheimischen 44
2.1.3.2 Positon der protestantischen Kirche 45
2.1.3.3 Positon der katholischen Kirche 45
2.1.3.4 Position der deutschen Kolonialadministration 46
2.1.3.5 Konsequenzen der deutschen kolonialen Sprachpolitik 47
2.2. Sprachpolitik in der Zeit der britischen und französischen Kolonialadministration (Protektorat) 47
2.2.1. Sprachpolitische Zielvorstellungen der britischen Kolonialverwaltung 47
2.2.2 Sprachpolitische Zielvorstellungen der französischen Kolonialverwaltung 48
2.3 Diskussion nach der Kolonialzeit 49

2.3.1 Politische Situation kurz nach der Unabhängigkeit 50
2.3.2 Erbe der beiden Kolonialsprachen und die Problematik einer angemessenen Sprachenpolitik: eine heiße Diskussion 50
3 Diachronische Analyse der Bildungssysteme in Kamerun 52
3.1 Ursprüngliches Bildungssystem: Mehrsprachigkeit als seine Daseinsberechtigung 52
3.1.1 Oralität als Grundlage zur Vermittlung von Mehrsprachigkeit und Kenntnissen. 52
3.1.2 Einige Bildungsprinzipien..... 53
3.2 Modernisiertes ursprüngliches Bildungssystem oder die erste Wende in der Bildungsgeschichte Kameruns 55
3.3 Durchsetzung des Kolonialbildungssystems..... 58
3.3.1. Historische Auseinandersetzung zwischen vorhandenen Bildungsprinzipien und den kolonialen Bildungsanschauungen 58
3.3.2 Inhalt des kolonialen Bildungssystems und die Einführung der offiziellen Einsprachigkeit: eine „unerwünschte“ Wende..... 59
3.3.2.1 Inhalte der Curricula der staatlichen und katholischen Schulen 60
3.3.2.2 Inhalte der Curricula der Evangelischen Schulen 61
3.3.3 Konsequenzen für das soziale Leben 64
3.4 Stellenwert der Mehrsprachigkeit im Bildungssystem nach der Unabhängigkeit Kameruns 64
3.4.1 Schwierigkeiten bei der Reorientierung des Systems 64
3.4.2 Frage der plurilingualen Erziehung in der neuen Bildungsreform als entscheidender Faktor zur Entwicklung Kameruns: eine Untersuchung der gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen 66
3.4.2.1 Bildungskonferenz von Mai 1995 als Grundlage der Schulreform 66
3.4.2.2 Administrative und politische Nachbereitung der Bildungskonferenz 68
3.4.2.3 Grundgesetz vom 18. Januar 1996 69
3.4.2.4. Inhalt der neuen Bildungsreform Nummer 98/04 vom April 1998..... 69

Kapitel 3 Geschichte des Deutschunterrichts in Kamerun, seine heutige institutionelle Situation, sein Curriculum seit 1992 und eine Analyse der bestehenden Lehrmaterialien 75

1 Geschichte des Deutschunterrichts in Kamerun 75
2 Heutige institutionelle Situation des Deutschunterrichts in Kamerun 78
3 Curriculum des Deutschunterrichts in Kamerun seit 1992 80
3.1 Gründe, warum der Deutschunterricht sich ändern muss 80
3.1.1 Überlegungen zur Erfassung der heutigen Situation des Deutschunterrichts in Kamerun 80
3.1.2 Begründungen zur Veränderung des Deutschunterrichts in Kamerun..... 82
3.2 Zur Analyse des bestehenden Lehrplans..... 83
3.2.1 Zum geschichtlichen Hintergrund des Lehrplans 83
3.2.2 Zur Analyse des Lehrplans von 1996..... 85
3.2.2.1 Präambel des Lehrplans von 1996 86
3.2.2.2 Allgemeine erzieherische Lehrziele..... 87
3.2.2.3 Fachspezifische Ziele 87
3.2.2.4 Referenzrahmen 88
3.2.2.5 Inhalt des Deutschunterrichts in der Sekundarschule 89

3.2.2.6 Methode 89
4 Zur Analyse der bestehenden Lehr- und Lernmaterialien 89
4.1 Konzept des auf dem Programm stehenden Lehrbuches ‚Ihr und Wir' und Untersuchungen seines inneren Curriculums 90
4.1.1 ‚Ihr und Wir' und der kommunikative Ansatz: didaktisch–methodische Vorschläge oder das innere Curriculum des Lehrbuches 90
4.1.2. Zusammenfassende Bemerkungen zum inneren Curriculum von ‚Ihr und Wir' .. 93
4.1.3. Analyse des Grundkonzeptes von ‚Ihr und Wir' 94
4.1.3.1 ‚Ihr und Wir' als Lehrbuch der fünften Generation? 94
4.1.3.2. Analyse von ‚Ihr und Wir': Pädagogische Dimension und Stellenwert der Überschrift ‚Ihr und Wir' 96
4.1.3.3 Landeskunde und interkulturelles Lernen im Lehrbuch ‚Ihr und Wir' 96
4.1.3.4 Die Begegnung zwischen Deutschland und Afrika als Einbahnstraßen-Perspektive 102
4.2 Das Lehrbuch ‚Bano und Bana sind dran': Reflexion zur Curriculumveränderung in Kamerun. 103
4.2.1 Ausgangspunkt der Reflexion 103
4.2.2 Zum Konzept von ‚Bano und Bana sind dran' 105
4.2.2.1 Der Lerner als Adressat und Brückenbauer im interkulturellen Lernen..... 106
4.2.2.2 Der Lerner als Produzent im interkulturellen Lernen 107
4.2.2.3 Konzeptuelle Ausrichtung von ‚Bano und Bana sind dran' 107
4.2.2.4 Schwerpunkte der konzeptuellen Ausrichtung von ‚Bano und Bana sind dran': das innere Curriculum 109
4.2.2.5 Didaktische Vorschläge zu ‚Bano und Bana sind dran' 110
Teil 2: Bausteine für die Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit für Kamerun112
Kapitel 4 Zum Konzept der Mehrsprachigkeit 113
1 Das Mehrsprachigkeitskonzept in Europa und im Europarat: geschichtlicher Hintergrund 113
2 Konzeptuelle Präsentation des Begriffs Mehrsprachigkeit 117
2.1 Was ist Mehrsprachigkeit? 118
2.1.1 Typen von Mehrsprachigkeit nach Coste und Hébrard 118
2.1.1.1 Mehrsprachigkeit der Überlagerung (Plurilinguisme de Superposition) 118
2.1.1.2 Mehrsprachigkeit der Aneinanderreihung (Plurilinguisme de juxtaposition) 118
2.2 Konzeptuelle Definitionsversuche 119
2.2.1 Der demolinguistische Kontext: Definition der Mehrsprachigkeit nach Skutnabb-Kangas 119
2.2.2 Der soziolinguistische Kontext: Definition der Mehrsprachigkeit nach dem ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen' und dem ‚Guide for the development of Language Education Policies in Europe' 120
2.2.2.1 Definition der Mehrsprachigkeit nach dem ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen' 121
2.2.2.2 Der Soziolinguistische Kontext: Definition der Mehrsprachigkeit nach dem 'Guide for the development of Language Education Policies in Europe' 123
2.2.3 Umgang mit der Mehrsprachigkeit am Beispiel des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und des Sprachenportfolios 125

2.2.4 Bemerkungen bezüglich des Mehrsprachigkeitskonzeptes und ihrer didaktischen Umsetzung in Europa ... 126
Kapitel 5 Welches Mehrsprachigkeitskonzept ist für Kamerun angemessen? 129
1 Das Konzept einer kombinierten mehrsprachigen Intra-, Inter- und Transarchitektur ... 129
2 Die Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion (MIT) ... 132
3 Chaostheorie und Mehrsprachigkeit der Intra- Inter- und Transarchitektur ... 134
3.1 Kurze Einführung in die Problematik der Chaostheorie ... 134
3.1.1 Ursprung des Chaos ... 134
3.1.2 Definition von Chaos ... 135
3.1.3 Merkmale des Chaos ... 136
3.1.4 Begriffe der Chaostheorie ... 136
3.1.4.1 Rekursivität ... 137
3.1.4.2 Dynamik ... 137
3.1.4.3 Fraktale ... 137
3.1.4.4 Nichtlinearität ... 137
3.1.4.5 Komplexität ... 137
3.1.4.6 Zufall ... 138
3.1.4.7 Irreversibilität ... 138
3.1.4.8 Selbstorganisation ... 138
3.2 Chaostheorie im Konzept der Mehrsprachigkeit der Intra-, Inter- und Transarchitektur (MIIT) ... 138
3.3 Zusammenhang zwischen MIIT/MIT und DMM ... 139
4 Emotionale Intelligenz im Mehrsprachigkeitserwerb und im Sprachunterricht . 140
4.1 Kurze Geschichte der emotionalen Intelligenz ... 141
4.2 Bedeutungen, Kriterien, und Arten emotionaler Intelligenz ... 142
4.2.1 Was ist emotionale Intelligenz (EI)? ... 142
4.2.1.1 Bedeutung von Emotion ... 142
4.2.1.2 Bedeutung von Intelligenz ... 144
4.2.1.3 Bedeutung von „emotionaler Intelligenz“ ... 145
4.2.2 Kriterien bzw. Arten von Emotionen und Elemente der EI und der emotionalen Kompetenz ... 146
4.3 Anwendungsfelder der EI ... 148
4.4 Umgang mit EI und ihre Wichtigkeit ... 148
4.5. Wichtigkeit der EI im Schulkontext ... 149
Kapitel 6 Mittel zur Mehrsprachigkeitsumsetzung im schulischen Kontext in Kamerun 150
1 Allgemeine Betrachtungen ... 150
2 Die Oralität als traditionell geprägte Lerntradition ... 150
2.1 Wie soll der Begriff „Oralität“ verstanden werden? ... 152
2.2 Oralität als erstes Werkzeug für die Entwicklung und die Implementierung des Mehrsprachigkeitskonzepts ... 153
2.2.1 Die Religion als grundlegende ethische und psychologische Voraussetzung der Oralität und der Mehrsprachigkeit ... 154
2.2.2 Die Metaphysik als Stiefkind in der Mehrsprachigkeitsuntersuchung ... 156
2.2.3 Das Physische und die Ontologie ... 161

2.3 Das Wesen der Mehrsprachigkeit in Afrika in Anbetracht der Metaphysik 163
2.4 Oralität im Dienst der Mehrsprachigkeit: Eigenschaften zum multiplen Spracherwerb 166
2.4.1 „Primary Orality“ 167
2.4.2 „Secondary Orality“ 172
2.4.3 „Tertiary Orality“ 174
3 Die Rhetorik als Werkzeug zur Umsetzung der Oralität und der Mehrsprachigkeit .. 177
3.1 Kurze Geschichte der Rhetorik 177
3.2 Die ursprüngliche positive Rhetorik mit ethischem Charakter 180
3.3 Die neue instrumentelle rhetorische Form 181
3.4 Untersuchung des Begriffs Rhetorik in der humanistischen Tradition 182
3.4.1 Rhetorik als Kunst des Redens 183
3.4.2 Oralität als Voraussetzung zur Rhetorik 187
3.4.2.1 Kenntnisvermittlung 187
3.4.2.2 Ästhetische Kategorie: Kunst und Literatur 188
3.4.3 Kommunikation bzw. Austausch 188
3.5 Gedächtnis und Gedächtniskunst im Dienst der Rhetorik 189
3.5.1 Das Gedächtnis 189
3.5.2 Gedächtniskunst und kulturelles Gedächtnis 192
3.5.2.1 Inhalt von Gedächtniskunst und kulturellem Gedächtnis 192
3.5.2.2 Gedächtnisrahmen 193
3.5.2.3 Die Relevanz der Gedächtniskunst und des kulturellen Gedächtnisses für die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsfähigkeit 194
3.6. Die kommunikative Kompetenz und die ethische Grundlage der Rhetorik 195
4 Schrift und Schriftlichkeit für die Verstärkung des Mehrsprachigkeitserwerbs in Kamerun und in Afrika 195
4.1 Allgemeine Betrachtungen zum Konzept der Schrift und Schriftlichkeit 196
4.1.1 Schrift als große kulturelle Revolution? 196
4.1.2 Schrift als „Triebfeder für die Entwicklung“? 197
4.1.3 Schrift ist Technologie 199
4.1.4 Logozentrische Schrift als Technik ist eine Linearität 200
4.2 Rückkehr zum Humanismus 201
4.3 Schrift als einziges Medium des Lehrens und Lernens? 202
4.4 Frage nach den Bildern als schriftliche Äußerung im Unterricht 202
4.4.1 Von der Ideographie zur Phonographie 203
4.4.2 Von der Ideographie zur Klassifikatorik? 203
4.5 Beziehung von Inschriftlichkeit und Handschriftlichkeit 204

TEIL 3: Zur Entwicklung eines didaktischen Konzepts der Mehrsprachigkeit (die Sprachenwellendidaktik), eines Mustercurriculums für Deutsch als Fremdsprache und der Arbeitsblätter zu „Melodien 1“ 205

Kapitel 7 Stand der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung in Europa 206

1 Stand der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung im Europarat 206
1.1 Zwei fremdsprachendidaktische Richtungen 209
1.1.1 Die traditionelle Fremdsprachendidaktik 209
1.1.2 Die neue integrative und humanistische Fremdsprachendidaktik 210

2 Didaktische Komponenten des lernerorientierten Fremdsprachenerwerbs..... 210
2.1 Sprachbesitz und Sprachenkenntnisse..... 210
2.1.1 Retrospektive Mehrsprachigkeit 211
2.1.2 Retrospektiv- prospektive Mehrsprachigkeit 211
2.1.3 Prospektive Mehrsprachigkeit..... 211
2.2. Sprachbedürfnisse 212
2.3 Sprachlernerfahrungen 213
2.4 Sprachprofile 213
3 Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in der Forschung 214
4 Lerntheoretische Auffassungen..... 214
5 Ziele und Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik..... 215
5.1 Ziele der Tertiärsprachendidaktik 216
5.1.1 Erweiterung des Sprachbesitzes 217
5.1.2 Verstärkung des Sprachlernbewusstseins oder Transfer 2..... 217
5.2 Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik 217

Kapitel 8 Sprachenwellendidaktik, Mustercurriculum für den Unterricht, DaF und Arbeitsblätter zu „Melodien 1“ 221

1 Sprachenwellendidaktik 221
1.1 Voraussetzungen: Die Nichtlinearität des Spracherwerbs und der problematischer Gebrauch von Begriffen wie Mutter- oder Erstsprache im kamerunischen Kontext..... 221
1.2 Struktur und Inhalt der Sprachenwellendidaktik..... 225
1.2.1 Die Sprachenwellendidaktik und die nativistische Annahme 226
1.2.2 Die Sprachenwellendidaktik und die konstruktivistische Annahme..... 229
1.2.3 Die erste Sprachenwelle oder der gleichzeitige Spracherwerb dreier Sprachen. 230
1.2.4 Die zweite Sprachenwelle und ihre Struktur..... 230
2. Methode zur Umsetzung der Sprachenwellendidaktik 231
2.1 Umsetzung der ersten Phase der Sprachenwellendidaktik..... 232
2.1.1 Die Immersion bzw. die Submersion 233
2.1.1.1 Geschichte und Bestimmung des Begriffs „Immersion“ 233
2.1.1.2 Prinzipien der Immersion..... 233
2.2 Umsetzung der zweiten Phase der Sprachenwellendidaktik..... 236
2.2.1 Voraussetzungen 236
2.2.2 Ziele und Prinzipien der zweiten Phase des Sprachenwellenlernens..... 237
2.2.2.1 Ziele der zweiten Phase des Sprachenwellenlernens 237
2.2.2.2 Prinzipien der zweiten Phase des Sprachenwellenlernens 237
3 Mustercurriculum für Deutsch als Fremdsprache am Sekundarschulwesen in Kameruner bzw. Frankophonen Ländern Afrikas..... 240
3.1 Allgemeines über den Begriff ‚Curriculum’ 241
3.2 Wichtig zu betrachtende Elemente in einem Curriculum für Deutsch als Fremdsprache 243
3.2.1 Einführung 243
3.2.2 Dringlichkeit der Entwicklung eines ersten Curriculums für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Sekundarschulwesen in Kamerun bzw. frankophonen Ländern Afrikas 244

3.2.3 Die Zielgruppe, ihr Lernbereich und ihre Niveaubeschreibung 244
3.2.4 Innovative Charakteristika des neuen Curriculums 245
3.2.5 Ziele des Sprachunterrichts Deutsch als Fremdsprache 246
3.2.6 Aufgaben des Sprachunterrichts 247
3.3 Wahl der Lernmittel (Arbeitsmaterial): Verfahren zum Erreichen der Ziele 248
3.3.1 Die Besonderheit der gewählten Lernmittel 249
3.3.2 Die Auswahlprinzipien 249
3.3.3 Die thematische Organisation 250
3.3.4 Sprachvermittlung 253
3.3.5 Förderung der Lernkompetenzen 257
3.3.5.1 Pragmatische Kompetenz (Sprachfertigkeiten) und Anwendung der „inneren Welt“ oder Fiktionalität 258
3.3.5.2. Grammatische Kompetenz 261
3.3.5.3 Lexikalische Kompetenz (Wortschatz) und die Fähigkeit zur Beschreibung der eigenen und fremden Welt 262
3.3.5.4 Phonologische Kompetenz 263
3.3.5.5 Sozio- und interkulturelle Kompetenz 263
3.4 Phasen des Sprachunterrichts im vorliegenden Teilcurriculum 264
3.5 Beurteilung und Bewertung 271
3.6 Entwicklung und Erprobung der konkreten Unterrichtsvorschläge und -materialien 273
3.6.1 Musterlernmaterialien 273
3.6.2 Auditives Material 273
3.6.3 Grammatik- und Wortschatzteil 274
3.7 Erkenntnisse aus den Arbeitsblättern zu „Melodien 1“ 274
3.7.1 Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis bei der Entwicklung von Arbeitsblättern: Top- down- oder Bottom- up- Prozess? 274
3.7.2 Die Stellung der Theorie in ihrer Kombination mit der Praxis 276
3.7.3 Bottom-up- Prozess in der Ebene des Unterrichts 277
3.7.4 Präsentation der Arbeitsblätter zu „Melodien 1“ 278
3.7.4.1 Wo stehen die Kinder mit ihrer Lernerfahrung? 279
3.7.4.2 Gehe ich als Autor von der Sprache oder vom Sprachsystem aus? 279
3.7.4.3 Welche Texte und Textsorten sind geeignet? 280
3.7.4.4 Gibt es Märchen, die für den Sprachunterricht geeignet sind? 282
3.7.4.5. Welche Übungen sind geeignet? 282
3.7.4.6 Sozialformen 284
3.7.4.7 Didaktisch-methodische Präsentation der Arbeitsblätter zu „Melodien 1“ 284
4 Abschließende Bemerkungen zu Teil 3 290
Zusammenfassung und Ausblick 292
Literatur 297
Primäre Literatur 297
Liste der verwendeten Abbildungen 324
Liste der verwendeten Abkürzungen 326

Teil 1:

Einführung in das Thema „Mehrsprachigkeit“ und kontrastive Betrachtung der sprachpolitischen Zielvorstellungen und der Geschichte der Bildungs- bzw. Schulsysteme in Kamerun

> C'est dans cette situation que se trouve aujourd'hui la culture de nos sociétés africaines. Le code a été brisé lors de l'impacte avec la civilisation occidentale, brutalement brisé par la colonisation. Et la gravité de la crise vécue aujourd'hui par l'homme africain est proportionnelle à la brutalité de cette rupture de la matrice première des significations. La crise se manifeste d'abord comme un manque, une absence. Notre homme égaré en pleine forêt culturelle cherche une issue.
>
> Njoh Mouelle[1]

Kapitel 1: Zum Ziel, zur Relevanz und zum philosophischen Hintergrund der vorliegenden Mehrsprachigkeitsuntersuchung

Thema der vorliegenden Arbeit lautet: „Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Beitrag zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Bildungsreform für Kamerun".
Als mehrsprachiges Land hat sich Kamerun dank des Erlasses des Bildungsgesetzes zur Bildungsreform Nr. 98/04 vorgenommen, die Mehrsprachigkeit in ihrer Bandbreite zu vermitteln. Dies bedeutet, dass nicht nur und exklusiv die auf Amtssprachen (Französisch und Englisch) beruhende formelle bzw. administrative und politische Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich weiter vermittelt werden soll. Auch soll die informelle mehrsprachige Vermittlung, die bisher für die Nationalsprachen bestanden hat, ihren Platz im Bildungsbereich finden. Im Klartext empfiehlt das Bildungsgesetz die Zusammenführung von Amts- und Nationsprachen, von formellem und informellem Sprachenlernen zur Wiederherstellung der Gerechtigkeit im Bereich der Mehrsprachigkeitspraxis und –Förderung.

In Bezug auf den angesprochen Erlass des Bildungsgesetzes zur Bildungsreform dient das vorliegende Kapitel als allgemeine Einführung in die Problematik der Mehrsprachigkeit und deren Konzeptentwicklung. Das Kapitel gliedert sich in drei Teile: Im ersten Teil wird auf das Ziel und die Relevanz der Mehrsprachigkeitsuntersuchung eingegangen, während der zweite Teil den philosophischen Hintergrund der Pluralität der Sprachen berücksichtigt. Im dritten Teil werden das Konzept und der Aufbau der gesamten Arbeit vorgestellt.

---

[1] Njoh Mouelle (1998- 36)³. „Die Kultur unserer afrikanischen Gesellschaften befindet sich heute in dieser Situation. Der Kode wurde während der Begegnung mit der okzidentalen Zivilisation gebrochen, mit Gewalt wurde er in der Kolonialzeit gebrochen. Und die Ernsthaftigkeit der Krise, die heute vom afrikanischen Menschen erlebt wird, gleicht der Brutalität dieser Trennung von der ersten Matrize der Bedeutungen. Die Krise lässt sich zunächst wie einen Mangel, eine Abwesenheit feststellen. Unser afrikanischer Mensch, der inmitten eines kulturellen Waldes verschollen ist, sucht einen Ausweg." Die vorliegende Übersetzung ist vom Autor dieser Arbeit.

1 Zum Ziel und zur Relevanz der Mehrsprachigkeitsuntersuchung

Die praktische Umsetzung der Mehrsprachigkeit wird derzeit aufgrund der gesellschaftlichen und politischen Änderungen in unserem globalisierenden Zeitalter als eine Überlebensnotwendigkeit gehalten. Dennoch erfordert sie eine gründliche Untersuchung, deren Ziele und Relevanz ans Licht gebracht werden sollen.

1.1 Zum Ziel der vorliegenden Mehrsprachigkeitsuntersuchung

Übergreifendes Ziel der vorliegenden Auseinandersetzung mit dem Begriff „Mehrsprachigkeit“ ist es, die Prämissen des Bildungsgesetzes Kameruns zu erforschen und durch die Entwicklung eines didaktischen Konzepts der Mehrsprachigkeit (Gesamtsprachencurriculum) und einer exemplarischen curricularen Planung für das Fach Deutsch als Fremdsprache (Gesamtsprachenkonzept) einen Beitrag zur Bildungsreform in Kamerun zu leisten[2].

Vorab muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass der Hinweis auf den Deutschunterricht in der Überschrift ein Signal für den Gebrauch weiterer Fremdsprachen am Beispiel der indoeuropäischen Sprachen an kamerunischen Schulen darstellt. In dieser Hinsicht ist die Vermittlung der deutschen Sprache Teil der oben angesprochenen formellen Mehrsprachigkeit.

Desweiteren soll darauf hingewiesen werden, dass es in dieser Arbeit nicht darum geht, eine exemplarische curriculare Planung für Nationalsprachen anzubieten. Ein solches risieges Unternehmen würde den Rahmen meiner Arbeit sprengen. Darüber hinaus wäre es ratsam, an der curricularen Planung einer oder vieler Nationalsprachen mit einem Team kamerunischer Fachleute zu arbeiten.

Zweites Ziel meiner Arbeit ist es, mein eigenes wissenschaftliches Verständnis zu sichern, da es für mein Forschungsvorhaben nur wenige Vorbilder gibt, die sich mit diesem Thema im Hinblick auf regionale, gesellschaftliche und kulturelle Spezifika meines Heimatslandes auseinandersetzen. Darüber hinaus liegt keine ausgearbeitete Forschungsmethodologie vor. Deshalb sollen bestimmte Strukturen meiner Arbeit und deren Bedeutung für die Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit, des Deutschunterrichts und später des Nationalsprachenunterrichts (Mutter- oder nationale Fremdsprache) in Kamerun aufgedeckt werden.

[2] Zu den Begriffen „Gesamtsprachencurriculum“ und „Gesamtsprachenkonzept“, vgl. Newby (2000: 590) und De Florio-Hansen (2006: 32).

Drittes Ziel ist es zu zeigen, dass kamerunische Sprachen viel mit Mythos, Rhythmus und Klang zu tun haben, was aber nicht der Fall bei europäischen Sprachen ist. Dieser faszinierende kulturspezifische Aspekt der kamerunischen Sprachen wird in dieser Arbeit hervorgehoben und dient als Brücke zum Erlernen von indoeuropäischen Sprachen.

Aber eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit bedarf einer tiefgründigen Analyse, welche historische, empirische, linguistische, sozio- und pyscho-linguistische, philosophische bzw. sprachphilosophische, kulturwissenschaftliche und mehrsprachigkeitsdaktische Aspekte aufgreift. Dabei kann der assoziative Ansatz als Erklärungsfaktor zu dem Begriff der Mehrsprachigkeit und dessen Aneignung eine entscheidende Rolle spielen. Er[3] erklärt, wie ein Gedanke zum anderen führt. Der assoziative Ansatz des Aristoteles stellt drei Prinzipien dar: die Kontiguität (der Gedanke an einen Gegenstand führt zu dem Gedanken an weitere Gegenstände), die Ähnlichkeit und den Kontrast. Im Bereich der Didaktik der Mehrsprachigkeit werden die beiden letzten Prinzipien jeweils Transfer und Interferenz genannt.

1.2 Zur Relevanz der Mehrsprachigkeitsdebatte und -untersuchung in Kamerun

Die Hauptproblematik bezüglich der Mehrsprachigkeitsdebatte und -untersuchung in und für Kamerun lautet: Braucht Kamerun am Beispiel des Europarats, der europäische Staaten in Fragen Bildung und Kultur berät und vertritt, ein eigenes Konzept der Mehrsprachigkeit? Die damit aufgeworfene Problematik knüpft an die wichtige Debatte der Selbstbestimmung an, da die Selbstbestimmung zur Verstärkung der eigenen Identität und des eigenen Selbstbewusst-seins beiträgt.

Die Frage nach einer angemessenen Sprachenpolitik und einem passenden Mehrsprachig-keitskonzept für den Bildungsbereich Kameruns wurde seit Mitte des 19. Jahrhunderts und insbesondere seit der brutalen Begegnung mit Europa[4] immer wieder gestellt. Auch Calvet (2002)4 stellt in seinem Buch „Linguistique et colonialisme. Petit Traité de glottophagie“ dar, dass die durchgesetzten Kolonialsprachen am Beispiel von Englisch, Französisch, Portugiesisch, Spanisch, aber auch zum Teil Deutsch die einheimischen Sprachen praktisch „gefressen“ und ihnen dadurch keine Chance zu ihrer Selbstentfaltung gewährt haben. Der Begriff „Glottophagie“ hebt das grausame Bild einer kannibalistischen Handlung inmitten der Moderne hervor.

---

[3] Ich verweise diesbezüglich auf die Theorie von Aristoteles (vgl. Mazur (2006: 46-68).

[4] Vgl. Atangana (1996), Fonlon (1968), Gomsu (1985), Kange Ewane (1986), Madiba Essiben (1980, 1986), Mbassi (1986), Ngijol (1964), Reh/ Heine (1982), Simo (1986), Vignier (1991), Tabi Manga (2001) und Tadadjeu (1985) u.a. Vgl. auch meine Ausführungen im ersten und zweiten Teil.

Auch nach der Unabhängigkeit Kameruns am 1. Januar 1960 wurde diese Frage erwartungsgemäß nicht beantwortet. Insofern ist diese Debatte nicht neu. Neu sind allerdings die Forderungen unserer postmodernen Epoche, in der das postmoderne Phänomen der Mehrsprachigkeit es Kamerun nun erlaubt, die lange erhoffte richtige und gerechte Sprachenpolitik zu entwickeln und in die Praxis umzusetzen:

> „Postmoderne Phänomene liegen dort vor, wo ein grundsätzlicher Pluralismus von Sprachen, Modellen und Verfahrensweisen praktiziert wird, und zwar nicht bloß in verschiedenen Werken nebeneinander, sondern in ein und demselben Werk[5]."

Die Mehrsprachigkeit, die in Kamerun ein Habitus ist, gilt heute als ein postmodernes Phänomen. Dennoch erfordert eine solche Praxis, dass man zu einem umfassenden Konzept für diese Modelle und oder Verfahrensweisen kommt. Damit meint Welsch, dass Sprachen, Modelle und Verfahrensweisen jeweils miteinander vernetzt werden sollen.

2 Philosophischer Hintergrund der vorliegenden Mehrsprachigkeitsuntersuchung

Betrachtet man den in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten aufgekommenen Diskurs über Sprache und insbesondere Mehrsprachigkeit, fällt einem auf, dass er hauptsächlich entweder sozio-, oder psycholinguistischer Natur ist, oder er umschließt im systemtheoretischen Sinne[6] die beiden Aspekte, indem die psycholinguistische Perspektive mehr berücksichtigt wird. Die soziolinguistische Perspektive zeigt einerseits die Interaktion zwischen Sprachen und andererseits zwischen Sprachen und deren Sprechern. Dieser zweite Aspekt der soziolinguistischen Betrachtung stellt heraus, dass Sprache ein Politikum sein kann. Die psycholinguistische Perspektive befasst sich mit der Untersuchung der mentalen Prozesse des Erwerbs und Erlernens von Sprachen. Dennoch setzen sich beide Perspektiven nicht näher mit ontologischen und kulturellen Fragen auseinander.

Darüber hinaus orientiert sich der Diskurs über Mehrsprachigkeit immer mehr am Empirismus (vgl. hierzu Aguado (2000), Aguado und Hu 2000, Aguado/ Riemer 2001). Das Verstehen und die richtige Gestaltung des gesellschaftlichen Mehrsprachigkeitsverhaltens benötigen daher auch sprachphilosophische Fragestellungen, die auf das tiefgründige Verstehen der menschlichen Konstitution eingehen und dadurch die Beziehung zwischen jener Konstitution und der Sprache bzw. der Mehrsprachigkeitsfähigkeit herstellen.

---

[5] Welsch, Wolfgang (1994:10).

[6] Siehe hierzu das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit (DMM) von Herdina und Jeßner (1996: 217-229 und 2002). Hufeisen (2004:78) fasst dieses Modell zusammen.

2.1 Dekonstruktion und Hermeneutik zur Aufklärung der Mehrsprachigkeitsproblematik in Kamerun

Die Sprachproblematik in Kamerun stoßt an drei Tendenzen: Eine erste Tendenz bevorzugt lediglich den Gebrauch von Nationalsprachen im offiziellen sowie im privaten Bereich, wobei eine zweite Tendenz mehr Vorteil in der Nutzung von Amtssprachen sieht. Eine dritte Tendenz fasst die beiden ersten zusammen und steht für den Gebrauch von National- und Amtssprachen sowohl im offiziellen als auch im privaten Bereich. Zur Lösung dieser Frage werden zwei philosophische Strömungen des 20. Jahrhunderts zu Hilfe gebeten.

Geprägt wurden die Dekonstruktion[7] einerseits von dem in El Biar, Algerien, geborenen jüdischen französischen Philosophen Jacques Derrida (1930-2004) und die Hermeneutik andererseits von dem in Marburg geborenen Philosophen Hans-Georg Gadamer, dem evangelischen Deutschen (1900-2002). Der Schwerpunkt der Diskussion zwischen den beiden Strömungen wurde auf die Begriffe „Einheit“ und „Differenz“ gelegt. Im Hinblick auf das Problem der Mehrsprachigkeit hinsichtlich einer festzulegenden Erkenntnistheorie stellt sich folgende Frage: Geht man von der Einheit zur Differenz zwischen Sprachen und Kulturen aus oder umgekehrt?

Im heutigen kamerunischen mehrsprachigen Kontext lässt sich ebenfalls diese Frage stellen.

Sollen zuerst Amtssprachen, die die offizielle Kommunikationssrolle als Zeichen einer politischen Einheit spielen, und erst danach Nationalsprachen gefördert werden? Soll Kamerun hingegen zur Differenzfestlegung seine Sprachenpolitik auf alle bestehenden Sprachen aufbauen und somit zu einer gemeinsamen gesellschaftlichen Verständigung kommen? Es soll jetzt auf die Aufklärung dieser Fragen durch die beiden philosophischen Strömungen eingegangen werden.

Betrachtet man die Kultur- und Denkgeschichte Europas und des Okzidents im Allgemeinen, stellt es sich heraus, dass die Einheit der Differenz vorangeht. Vorausgesetzt wurde zuallererst die Einheitlichkeit der Sprach- und Kulturphänomene, die später in der Differenz ihren Ausdruck finden konnten. Man kann hierzu das Beispiel des Christentums erwähnen, das eine Einheit bildete und später in unterschiedene Konfessionen aufgelöst wurde (vgl. Grondin 1991. 79ff. und Grondin 1994). Ebenfalls kann in diesem Zusammenhang an die alttestamentarische Geschichte des Turmbaus zu Babel erinnert werden. Es kann auch auf die

[7] In diesem Teil handelst es sich nicht um einen Diskurs über Dekonstruktion und Hermeneutik. Es geht darum zu zeigen, wie hilfsreich diese Positionen für meine Arbeit sind.

Debatte um und die Definition von „Nation“, die Französische Revolution und ihre Konsequenzen auf die Sprachen und Kulturen Frankreichs und Europas verwiesen werden.
Diese Beispiele bilden historisch gesehen die Grundlage der Hermeneutik. Wichtig für die Hermeneutik ist der Begriff der Erfahrung, der sich in den Begriff der Interpretation umgewandelt hat, weil Hermeneutik nicht auf eine experimentelle Methode reduziert werden möchte. Hermeneutik versteht sich zwar als Kennenlernen des Anderen und als Offenheit für die Überlieferung (vgl. Gadamer, ebd., S. 361), aber es wird der Eindruck gewonnen, als wäre Einheit für die Hermeneutik eine rein faktische Sache und eine reduzierte Wirklichkeit. Einheit wäre synonym für Einzelheit oder Teilstück eines Ganzen. Insofern lässt sich Hermeneutik so verstehen, als wäre sie eine Philosophie der Gegenwart.

Betrachtet man andererseits die Kultur und Denkgeschichte der Juden (vgl. Derrida 1996) oder auch der Kameruner, wird es schwer zu belegen sein, dass von der Einheit zur Differenz ausgegangen werden kann. Man kommt eher zu der gegensätzlichen Erkenntnis, dass die Einheit nur aus der Differenz gebildet werden kann, weil die Menschen mit mehr als einer Sprache und Kultur umgehen und auf diesem Weg die Einheit suchen und verstärken wollen. Ihre Muttersprache und die Kultur ihrer Herkunft, die die Spur (vgl. Derrida, ebd., S. 23.) ihrer Identität im derridaschen Sinne ausmachen, erinnern daran, dass keine Gegenwart von der Vergangenheit wegzudenken ist und weist auf die Idee der Kontinuität hin. Dennoch ist die Spur nur Spur, wenn sie in Differenz zu anderen Spuren betrachtet wird (vgl. Bertram 2002: 97- 98). Die Spur der deutschen Sprache und Kultur ist nicht die der jüdischen. Aber die angebliche Parallelität zwischen beiden kann täuschen. Die beiden treffen sich irgendwo, auch in der phänomenologischen Betrachtung. Die Einheit ist nie gebrochen (vgl. Derrida 1972²: 6).
Differenz ist zwar vorausgesetzt, darf jedoch die Einheit nicht ignorieren. Sie soll zwangsläufig nach ihr streben, da Einheit eine weniger faktische und reduzierte Realität sein kann. Die Einheit soll global verstanden werden. Dies soll veranschaulicht werden:
Jeder Jude in der Diaspora erwirbt in Anbetracht seines Geburtslandes sowohl die jüdische Kultur als auch die Kultur des Landes, in dem er geboren und/oder aufgewachsen ist oder lebt. Vorausgesetzt werden immer bei ihm a priori mindestens zwei unterschiedliche Kulturen und Sprachen, die er gleichzeitig zu pflegen lernt, weil es sich um ein lebenslanges Lernen handelt. Einheit wird hier nicht als Detail sondern als Raffiniertheit und perpetuelle Suche verstanden. Derrida (1996: 31-33) macht seine Leserschaft darauf aufmerksam, dass es schwer ist, die Identität eines Juden zu bestimmen. Ebenfalls ist es schwer, die Identität eines jeden Menschen in der Diaspora eindeutig zu bestimmen: Sie sind „Weltbürger“.

Jeder Kameruner erwirbt seinerseits sowohl die im Lande bestehende endogene Multilingualität und -kulturalität[8] als auch die aus der Kolonialzeit geerbten Sprachen und Kulturen. Vorausgesetzt sind bei ihm immer mindestens drei Sprachen und Kulturen, die er zu schätzen und zu pflegen lernt. Bei Kamerunern wird die Differenz zunächst wahrgenommen, dann akzeptiert und allmählich in eine Einheit integriert und konsolidiert. Auch bei ihnen ist die Einheit eine Raffiniertheit und eine konstante Suche.

Jedoch fällt es schwer zu behaupten, dass die Problematik der Pluralität der Sprachen den Ausgangspunkt der Philosophie der Dekonstruktion bildet, obwohl diese Problematik sich seit der Moderne aufgrund der unabdingbaren Kritik am Ethnozentrismus als unentbehrlich herausstellt.

> „ Dekonstruktion nimmt eine Verschiebung in der Theorie von der Pluralität der Sprachen vor. Sie setzt damit gegen eine weit verbreitete Fassung dieser Theorie. Aus einer Kritik am Ethnozentrismus heraus legitimieren sich immer wieder Positionen, die die Pluralität der Sprachen als unmittelbaren Ausgangspunkt behaupten. Das aber ist – so impliziert Derrida- nur eine neue Weise, den Kontexten ein Verankerungszentrum zu geben […]“[9].

Die Theorie der Pluralität der Sprachen, die immer wieder als Kritik am Ethnozentrismus und als Ausdruck der Differenzphilosophie betrachtet wird, interessiert mich im Rahmen der Dekonstruktionrezeption genauso wie die Phänomenologie, die einen wichtigen Weg zum Eruieren der Sprachenproblematik darstellt.

Die Phänomenologie ist die Suche nach der Sinnbedeutung (vgl. Derrida 1972²: 3). Nur sie kann besser und zufriedenstellend den Sinn, die Wichtigkeit und die Umsetzbarkeit der Mehrsprachigkeit in einer gegebenen Gesellschaft aufdecken. Ihre grundlegenden Begriffe heißen *Leben, Erlebnis, lebendige Gegenwart, Geistigkeit, etc*. (vgl. Derrida 1972²: 9. In: La Voix et le phénomène). Diese Begriffe prägen die menschliche Konstitution und damit zugleich die Mehrsprachigkeit. Die Menschen und deren Sprachen sind nicht nur eine der Grundvoraussetzungen des Lebens als Ganzen, sondern auch ihr Zentrum. Daher lassen sie die Mehrsprachigkeit bei ihnen weiterleben.

Die Idee des Lebens lässt sich in Teile gliedern: die Geburt, das Kinderalter, die Adoleszenz, das Erwachsenenalter und das Greisenalter. Alle diese Zeitabschnitte im Leben unterscheiden sich a priori voneinander, schlagen Brücke füreinander und bilden zugleich eine Einheit als Selbstzweck. Genauso gibt es Zeitabschnitte im Spracherwerbsprozeß. Teils werden Sprachen

---

[8] Unter endogener Multilingualität und -kulturalität verstehe ich die Landessprachen und –kulturen. Unter exogener Multilingualität und -kulturalität verstehe ich die Amtssprachen, d.h. Englisch und Französisch.

[9] Multilingualität und -kulturalität verstehe ich die Amtsprachen, d.h. Englisch[11] Vgl. Gadamer/ Vietta (2002) in: ‚Im Gespräch'.

gleichzeitig erworben, teils wird dieser Prozess verzögert. Andererseits kommen Nationalsprachen als eingeborene Sprachen oder Sprachen der Herkunft eher zu kurz im offiziellen Bereich, wobei Amtssprachen das offizielle Leben und zum Teil auch das private Leben besetzen. Aber alle Formen des Erwerbs oder des Gebrauchs von Sprachen führen unmittelbar zur Mehrsprachigkeit als Begegnung oder Schmelztiegel der Sprachen und Kulturen.
Darüber hinaus sind Erlebnisse Erfahrungen, die im Leben gemacht werden. Es gibt glückliche und unglückliche Erlebnisse. Manche Menschen haben Spaß beim Sprachenlernen und werden schnell mehrsprachig, andere haben es eher schwer. Individuelle sowie kollektive Erlebnisse unterscheiden sich voneinander, fügen sich aneinander und machen das tatsächliche Leben aus. Differenzen sind keine Hindernisse für die Einheit. Alle Länder dieser Welt sind beispielsweise multikulturelle Gesellschaften, die tagtäglich ihre Differenzen durch Sprachen und Kulturen erleben und dadurch näher kommen, indem sie die Alterität als Bereicherung ansehen.
Die Phänomenologie ist letztendlich in sich ein metaphysisches Projekt (vgl. Derrida 1972²:3). Sie ist eine metaphysische Beschreibung einer Idee, eines Konzepts, wobei Metaphysik eine Theorie und eine Praxis darstellt (vgl. hierzu Gadamer/ Dottori 2002:39). Die Phänomenologie ist die Philosophie des Lebens, des Miteinander-Lebens in der Anerkennung der Alterität. Leider bleibt ihr Weg bisher in der Mehrsprachigkeitsuntersuchung ungenügend erforscht.

Wie die Hermeneutik befasst sich die Dekonstruktion mit dem Begriff der Erfahrung. Die Erfahrung bei Derrida (vgl. hierzu Tholin 1999: 4-8) weist auf einen Pluralismus von Differenzen, Lebensformen und Erkenntnissen hin. Aber Erfahrung bedeutet für ihn auch das „Sein zum Leben“ (vgl. Tholin 1999:8), also ein Selbstverhältnis zu sich selbst und zum anderen. In diesem Zusammenhang überschreitet Erfahrung auch bei ihm den Wissenschaftsrahmen und impliziert das Verstehen oder auch die Verständigung.
Der Gestaltung und der Wegweisung der vorliegenden Arbeit sollen Hermeneutik und Dekonstruktion zugrunde liegen. Daher ist es erforderlich, auf beide Strömungen noch gründlicher einzugehen, an ihren Ähnlichkeiten und Unterschieden festzuhalten, um ihren Stellenwert für den Aufbau und insbesondere die Entwicklung des Gesamtsprachencurriculums und der exemplarischen Planung des Deutschunterrichts in Kamerun hervorzuheben.

2.2 Ähnlichkeiten zwischen Dekonstruktion und Hermeneutik

Dekonstruktion und Hermeneutik stehen grundsätzlich nicht in Differenz zueinander, sondern sie haben ein unterschiedliches Verständnis davon, was Sprache und Verstehen in Bezug auf den Begriff der Einheit ausmachen. Beide Positionen sind derselben Abstammung. Sie gehen von Heideggers Philosophie der Destruktion aus, die nicht mit Zerstörung gleichzusetzen sein soll. Heidegger (zitiert nach Bertram 2002: 84) definiert selbst die Destruktion folgendermaßen:

> „Die Destruktion hat ebenso wenig den negativen Sinn einer Abschüttelung der ontologischen Tradition […] Die Destruktion will aber nicht die Vergangenheit in Nichtigkeit begraben, sie hat positive Absicht; ihre negative Funktion bleibt unausdrücklich und indirekt."

Destruktion heißt Heidegger zufolge nicht Zerstörung oder „Abschüttelung" der eigenen Werte und der eigenen Identität. Destruktion weist auf einen Prozess des „Sich-Selbst-in-Frage-Stellens", um sich selbst dadurch genauer kennen zu lernen. Bemerkenswert ist jedoch, dass der Begriff „Destruktion" etymologisch auf individuelle oder kollektive Handlungen verweist, die einen Gegenstand oder eine Situation „kaputt machen". Dennoch bleibt zwar die negative Funktion der Destruktion bei Heidegger „unausdrücklich und indirekt", aber sie verschleiert nicht ihren bedrohlichen Charakter. Die negative Funktion der Destruktion verunsichert. In diesem Sinne wird Destruktion entweder zur Dekonstruktion oder zur Hermeneutik, um dadurch Zweideutigkeiten zu beheben. Deshalb lassen Derrida und Gadamer Heideggers Anliegen der Destruktion fallen. Was Dekonstruktion und Hermeneutik im ersten Augenblick vereint, ist ihre formale „[…] Einsicht in die Interdependenz von Einheit und Differenz" (vgl. Bertram, ebd., S. 161 und 159).

Für die Hermeneutik sind Einheit und Differenz begrifflich voneinander unabhängig (vgl. Bertram, ebd., S. 159), was nicht impliziert, dass die beiden sich ausschließen. Deutsche, Franzose, Engländer und Spanier u.a. bilden als Europäer eine kulturelle Einheit. Sie sind trotzdem voneinander unabhängig. Deutsche sprechen Deutsch, Franzosen Französisch, Engländer Englisch und Spanier spanisch, aber ihre Sprachen gehören der indo-europäischen Protosprache an. Dennoch soll gesagt werden, dass diese Denkweise tatsächlich eine Vereinfachung der in diesen Ländern erlebten Realitäten ist. In Deutschland, Frankreich, England und Spanien werden nicht nur die oben erwähnten Sprachen gesprochen, sondern auch Regionalsprachen und Sprachen der Einwanderer, die immer mehr Raum für sich beanspruchen.

Für die Dekonstruktion sind Einheit und Differenz interdependent, das heißt, sie ergänzen sich und sind daher voneinander abhängig. Diese „Abhängigkeit“ voneinander bildet ihre Einheit bzw. ihr Zugehörigkeitsgefühl. In Kamerun zum Beispiel ist es selbstverständlich, dass Differenzen zwischen Bevölkerungsgruppen ebenfalls Ähnlichkeiten im linguistischen sowie im kulturellen Sinne voraussetzen. Differenzen sind eine epistemologische Notwendigkeit, sie bilden keinen Stein des Anstoßes, sondern verstärken die Persönlichkeit jeder Sprache, deren Kultur und deren Sprachgemeinde. Gleichwohl verstärken sie das Bewusstsein der Menschen in allen Sprachgemeinden aufgrund der Ähnlichkeiten zwischen ihren Sprachen und Kulturen und den Willen zur gemeinsamen Zugehörigkeit als Zeichen der Einheit. Unter „epistemologische Notwendigkeit“ soll hier die Notwendigkeit verstanden werden, die empirisch beobachtbar ist und die trotzdem zu einer Erkenntnistheorie führen kann.

Die Dekonstruktion geht erkenntnistheoretisch von der Differenz über zur Einheit, wobei die Hermeneutik von der Einheit zur Differenz kommt (Vgl. hierzu Abb.1). Man hat hier mit einem harmlosen Überschneidungsbereich zwischen Hermeneutik und Dekonstruktion zu tun. Die Hermeneutik bezieht die Differenzen auf die Einheit, während bei der Dekonstruktion die Differenzen zunächst angenommen werden und sich dann in einer Einheit heraus-kristallisieren lassen. Bei der Dekonstruktion handelt es sich letztendlich um „eine Einheit, die aus der Differenz heraus gebildet ist“ (vgl. Bertram 2002: 160). Beide philosophische Strömungen setzen einen aufrichtigen Dialog zwischen Sprachen, Sprachen und Menschen und Menschen untereinander voraus.

> „Jedes Gespräch, so Gadamer[11], setzt eine gemeinsame Sprache voraus, oder besser es bildet eine gemeinsame Sprache heraus.“

Die Hermeneutik ist folglich als eine Philosophie der Einheit, des Miteinander(vgl. Gadamer/ Dottori 2002: 24), als eine Versöhnungsphilosophie (vgl. Bertram, ebd., S. 73) zu verstehen. Die Dekonstruktion, so Bertram (ebd., S. 22), ist ihrerseits nicht eine Philosophie, die dem Verstehen und der Verständigung widerspricht. Dekonstruktion und Hermeneutik erheben Anspruch auf Universalität (vgl. Bertram (2002: 12). Bei der Dekonstruktion kommt die Universalität von der Spur, wobei die Universalität bei der Hermeneutik ihren Ursprung in der Horizontverschmelzung sieht. Grundsätzlich gibt es keinen Unterschied zwischen beiden, weil für beide das Ziel in der gesellschaftlichen Verständigung besteht.

[11] Vgl. Gadamer/ Vietta (2002) in: ‚Im Gespräch’.

Abb. 1 Erkenntnistheoretischer Zusammenhang zwischen Dekonstruktion und Hermeneutik

Der andere gemeinsame Punkt von Dekonstruktion und Hermeneutik ist die Tatsache, dass beide keine Methoden sind. Gadamer sagt bezüglich der drei Momente der Hermeneutik (Verstehen, Auslegen und Anwenden), dass sie Fertigkeiten und keine Methoden sind. Er fügt hinzu (ebd., S. 295), dass man die Applikation beispielsweise in der Didaktik gebrauchen kann und dass die Leistung der Applikation auch hier vollbracht werden kann. Derrida (1995) seinerseits sagt, dass Dekonstruktion weder eine Ideologie, eine Doktrin, ein Haufen von Regeln noch eine Methode ist. Dekonstruktion ist für ihn als eine Reflexion und eine Praxis zu verstehen, die verbreitet werden kann. Deshalb gebraucht er den Begriff „Dissemination" oder Verbreitung (vgl. Derrida 2003: 49. In: Einsprachigkeit).

2.3 Unterschiede zwischen Dekonstruktion und Hermeneutik: Ein kleines Übel?

Dass auf die Problematik der Unterschiede zwischen Dekonstruktion und Hermeneutik eingegangen wurde, ist darauf zurückzuführen, dass viele Autoren, zum Beispiel Bertram, Grondin, Tholin, Dottori, Vietta, aber auch Gadamer und Derrida selbst interessante Informationen dazu geliefert haben. Es ist deswegen möglich, Beispiele zu geben und dadurch die Frage zu beantworten, ob die Unterschiede zwischen Dekonstruktion und Hermeneutik wirklich ein kleines Übel darstellen.

Im Rahmen der Ähnlichkeiten teilen Dekonstruktion und Hermeneutik eine „formale" Einsicht in die Interdependenz von Einheit und Differenz. Die erste Abbildung stellt dies eindeutig dar. Diese formale Ähnlichkeit führt zu einer gewissen inhaltlichen Ähnlichkeit zwischen beiden, wenn man bedenkt, dass beiden der gesellschaftliche Friede und die Verständigung am Herzen liegen. Dennoch sind die Ähnlichkeiten inhaltlich zu nuancieren, wohl wissend, dass es schwer ist, die Form vom Inhalt zu trennen.

Die Tatsache, dass die Hermeneutik von der Einheit zur Differenz übergeht, kann schon die Herrschaftsmechanismen zwischen Sprachen und deren Sprechenden verschleiern. Man hat den Eindruck, dass die Hermeneutik einen gewissen politischen Determinismus legitimieren möchte. Es ist so, als würde sie den politischen Status Quo dulden, in dem Sprache ein Politikum darstellt. Darüber hinaus erweckt die Hermeneutik den Eindruck, als möchte sie dadurch die Autorität durchsetzen und fördern. Daher meinen Kritiker, dass die Hermeneutik und Gadamer konservativ sind. Dies könnte mit der Tatsache begründet werden, dass die offizielle Einsprachigkeit bislang in den meisten Ländern Europas fortbesteht, obwohl die Länder multikulturell und –lingual sind.
Im Gegensatz zur Hermeneutik wird die Dekonstruktion als progressiv angesehen, weil sie von vornherein die Pluralität der Sprachen anerkennt und ihre Reflexion darauf basiert. Man kann extrapolierend sagen, dass die Dekonstruktion das Zeitalter der Globalisierung prägt. Dennoch ist es wichtig anzumerken, dass Gadamer sich gegen die Kritiken bezüglich des Begriffs Autorität wehrt. Gadamer (1965²: 263-265) schreibt, dass der Begriff der Autorität deformiert und diffamiert wurde. Er meint, dass Autorität mit Tradition gleichzusetzen ist, wobei die Tradition dank der Überlieferung überlebt. Alle Erziehung, so Gadamer (ebd., S. 264), beruht auf Traditionen. Im Hinblick darauf symbolisieren Traditionen nach Gadamer einen Moment der Freiheit (ebd., S. 265), und sie können deshalb nicht als Gegensatz zur Vernunft betrachtet werden.

Es sei auch darauf hingewiesen, dass das Denken Hegels und seine Dialektik des Herrn und des Knechts der Ausgangspunkt dieser Unterscheidung zu sein scheint (vgl. Bertram, ebd., S. 164. Siehe auch Hegel 1955)[5]). Hegel stellt die Dialektik des Selbstbewusstseins dar, indem er meint, dass allein die selbstbewussten Sklaven sich von ihren Herren befreien können. In Nachfolge Hegels wollen Derrida und Gadamer diese Dialektik des Selbstbewusstseins öffnen (vgl. Tholin 1999: 2), indem sie sich mit seinem Begriff „dialektische Erfahrung“ auseinandersetzen, den sie in verschiedener Weise interpretieren.
Derrida sieht in der dialektischen Erfahrung das Leben im Tod (vgl. Tholin (1999: 2). Dieses Leben im Tod ist durch die „tote Schrift“, oder besser die Spur der gesprochenen Sprache als Möglichkeit zur Erinnerung und zur Rekonstruktion eines neuen Paradigmas gekennzeichnet. Die Spur kann im Fall Kameruns durch die Nationalsprachen gekennzeichnet werden, die weder Amtssprachen noch Schulsprachen sind. Die Spur soll daraufhin rehabilitiert werden, indem sie im öffentlichen und im privaten Bereich angewendet wird. Der Knecht befreit sich

tatsächlich, indem er sich an seine Vergangenheit erinnert, sich psychoanalytisch heilt und sich eine neue und angemessene Gegenwart konstruiert.
Die Hermeneutik andererseits sieht in der dialektischen Erfahrung den „Tod im Leben". Die dialektische Erfahrung des Todes im Leben symbolisiert die lebendige Rede, die lebenspraktische Handlung. Im Falle Kameruns würde es für die Hermeneutik heißen, dass die Amtssprachen allein im offiziellen Bereich weiter gebraucht werden müssen, weil sie das Terrain besetzen.
Dennoch ist Gadamer (1965²: 284) zufolge der Ort der hermeneutischen Erfahrung das wirkungsgeschichtliche Bewusstsein, das in der Horizontbildung oder Horizonterweiterung besteht. Das wirkungsgeschichtliche Bewusstsein weist auf die Kraft jedes einzelnen auf, die leider oft unerkannt ist. Jeder Mensch muss sich seiner eigenen Kraft bewusst werden und positive Veränderungen in seinem Leben bewirken. Nach Gadamer ist die Wirkungsgeschichte ein radikales Prinzip, das m.E. auch als martialisches Prinzip angesehen werden kann. Dieses Prinzip verweist auf den produktiven und revolutionären Charakter des Knechts. Der Knecht kann sich nur befreien, wenn er die Situation versteht und *handelt*. Dies würde im Falle Kameruns bedeuten, dass, wenn Kameruner sich faktisch befreien, sie im radikalen Fall die bestehenden Amtssprachen aus dem öffentlichen und privaten Leben ausschließen. Sonst müssten Kameruner im Kompromißfall und in Anbetracht ihrer Interessen die Amtssprachen neben ihren Eingeboren gebrauchen.

Anscheinend sind diese beiden Philosophien gegensätzlicher Opposition. Aber wenn man die beiden genau untersucht, stellt man fest, dass sie trotz ihrer Unterschiede zu versöhnen sind, weil ihr gemeinsames Ziel in der Befreiung des Knechts besteht. Bei der Dekonstruktion erfolgt die Selbstbefreiung des Knechts durch den Gebrauch der Vernunft und der Schläue. Bei der Hermeneutik ist zwar die Vernunft an der Selbstbefreiung des Knechts beteiligt, aber der Befreiungsprozess selbst kann radikal und brutal erfolgen. Gadamer (2002: 67) hatte selbst in einem Interview mit Dottori anerkannt, dass er und Derrida sich in Italien verstanden hatten. Eigentlich ging es nur um ein Missverständnis, das schnell behoben wurde.

In der Tat kommt die Dekonstruktion bei dieser Diskussion von der linken Ecke der Unendlichkeit (Minus-Unendlichkeit) und erreicht den gemeinsamen Treffpunkt (Einheit), wobei die Hermeneutik von jenem Treffpunkt ausgeht, um an die rechte Ecke der Unendlichkeit (Plus-Endlichkeit) zu gelangen. Beide haben die gleiche Sorge, sind zum Teil komplementär, gebrauchen aber unterschiedliche Mittel, um zu einem guten Ergebnis zu

kommen. Beide Positionen helfen dabei eine globale Verständnismöglichkeit der komplexeren Sprachensituation zu verstehen. Die Unterscheidung zwischen Dekonstruktion und Hermeneutik scheint daher nur ein kleines Übel zu sein. Der Streit zwischen beiden philosophischen Strömungen ist unbegründet.

2.4 Die Wichtigkeit der beiden Positionen für die vorliegende Untersuchung

Die Wichtigkeit der beiden philosophischen Strömungen für die vorliegende Mehrsprachigkeitsuntersuchung für Kamerun kann in der ersten Abbildung beobachtet werden. Sie bilden die neue und angemessene zu rekonstruierende Identität für Sprachen und Menschen in Kamerun ab. Durch die beiden philosophischen Strömungen wird die Wichtigkeit des assoziativen Ansatzes von Aristoteles noch deutlicher. Erfahrungen der beiden Ansätze können zugunsten der Verwirklichung eines neuen mehrsprachigen New Deal vernetzt werden. Die Überlegungen der Dekonstruktion können den Überlegungen der Hermeneutik einen Anstoß geben und umgekehrt. Die Unterschiede zwischen ihnen liegen nur an den gewählten Herangehensweisen.

Die Unterschiede zwischen Dekonstruktion und Hermeneutik bilden die Différance (vgl. Derrida 1972:9 in: Différance), die einen Zwischenraum voraussetzt und der als Kraft produktiv wirkt. Différance ist ein Neologismus und unterscheidet sich von „Differenz. Die Différance funktioniert wie ein Bindestrich oder eine Brücke. Im individuellen Mehrsprachigkeitsbereich ist die Différance die eigene positive Einstellung zu Sprachen, die entwickelte Fähigkeit, zwei oder mehrere Sprachen zu unterscheiden, von einer Sprache zu anderen zu gelangen, kurz Sprachen zu können. Die Différance kann nur metaphysisch verstanden werden.

Die Dekonstruktion mit ihrem motorischen Konzept der Spur soll helfen, die Landessprachen und die Spracherwerbsmethoden, die mit der Kultur verbunden sind, zu rehabilitieren. Erkenntnistheoretisch geht es hier um eine Rückkehr zu der Spur der Mehrsprachigkeitsbedeutung in Kamerun. Diese Rückkehr impliziert die Anerkennung von Differenzen als erste Etappe zur Konstruktion von neuen Paradigmen, die für die kamerunische Gesellschaft geeignet sind.

Die Hermeneutik mit ihrem motorischen Konzept der Horizonterweiterung soll an dem rekonstruktiven Mehrsprachigkeitsprojekt für Kamerun mitbeteiligt werden. Mit dem Gebrauch und der Förderung der Kreativität, der eigenen Kräfte und der Emotionalität soll die Hermeneutik im Rahmen der Horizonterweiterung eine Applikation der Mehrsprachigkeit ermöglichen, indem nicht nur National- und Amtssprachen berücksichtigt werden. Dabei sollen Fehler wie die Instrumentalisierung der Sprachen (Gadamer 1997: 236) vermieden

werden. Indem beide philosophische Strömungen zum Zwecke der Rekonstruktion der zerstörten Mehrsprachigkeitsdynamik gebraucht werden, werden einerseits ein neues Verständnis und eine neue Übereinkunft erreicht, die als stillen Vertrag genannt werden können. Andererseits wird Njoh Mouelles humanistischer Philosophie der „De la médiocrité à l'excellence" gerecht, die Kameruner auffordert, selbst ihren Weg zu suchen.

3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit lässt sich in drei Haupteile mit acht Kapiteln gliedern.

Der erste Teil mit drei Kapiteln befasst sich mit der Einführung in das Thema „Mehrsprachigkeit" und betrachtet konstrastiv und chronologisch die sprachpolitischen Zielvorstellungen, die Bildungssysteme, die Geschichte und die institutionelle Stellung des Deutschunterrichts sowie dessen Curriculum in Kamerun. Auch werden die bestehenden Lehrmaterialien analysiert.

Der zweite Teil, der ebenfalls aus drei Kapiteln besteht, untersucht und erstellt theoretische Bausteine für die Entwicklung eines didaktischen Konzepts der Mehrsprachigkeit für Kamerun. Erstellt werden u.a. ein sozio- und psycholinguistisches Konzept einer kombinierten mehrsprachigen „Intra-, Inter- und Transarchitektur", das sich in einem Konzept der „Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion" zusammenfassen lässt. Einbezogen werden die chaostheoretische Analyse der Mehrsprachigkeit, die Hervorhebung der emotionellen Intelligenz und die Lerntraditionen am Beispiel der Oralität, der traditionellen Rhetorik, der Gedächtniskunst und des kulturellen Gedächtnisses.

Der dritte und letzte Teil mit zwei Kapiteln greift die Prämissen der untersuchten Bausteine im zweiten Teil auf und erteilt ihnen ein didaktisches Design der Mehrsprachigkeit. Er nimmt die Entwicklung und die Umsetzung dieses didaktischen Konzepts der Mehrsprachigkeit mit dem Ziel seiner Anwendung auf Deutsch als Fremdsprache in den Blick. In diesem Zusammenhang werden zuerst als Wegweiser sowohl der Stand der didaktischen Forschung zur Mehrsprachigkeit in Europa und im Europarat als auch die Tertiärsprachendidaktik geprüft. Erstellt werden aus den in dieser Untersuchung gewonnenen Erkenntnissen einerseits die Sprachenwellendidaktik, die die Situation der Sprachvermittlung in Kamerun genau beschreibt, und andererseits sowohl ein Mustercurriculum für Deutsch als Fremdsprache als auch Arbeitsblätter. Die Arbeitsblätter zeigen, wie Praxis und Theorie zur effizienten Vermittlung des Deutschen zusammengeführt werden können.

Kapitel 2: Grundlegende Informationen über Kamerun, diachronische Betrachtung der Sprachenpolitik und der Bildungssysteme von der Kolonialzeit bis heute

Der Mehrsprachigkeitsförderungsprozess im kamerunischen Kontext entspricht bildlich gesehen der Aufgabe eines Denkmalschutzes. Die zerstörten Denkmäler, die wieder „belebt“ werden müssen, bedürfen von vornherein einer Untersuchung. Deshalb werden im vorliegenden Kapitel zunächst grundlegende Informationen über Kamerun gegeben. Danach wird der diachronische Hintergrund der Diskussion über die Sprachenpolitik und die Bildungssysteme aufgegriffen und erörtert.

1 Grundlegende Informationen über Kamerun

Zunächst sollen die administrativen, sprachenlandschaftlichen, wirtschaftlichen und historischen Verhältnisse Kameruns unter dem Aspekt der Untersuchung der Mehrsprachigkeit vorgestellt werden.

Kamerun ist ein Land, in dem Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Die deutsche Sprache vertritt ein territoriales Gebiet und einen bestimmten Kulturraum (vgl. Neuner 1996: 11- 21). In der vorliegenden Arbeit dient Deutsch als Mustersprache zur Implementierung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Bildungsreform Kameruns.

Kamerun ist ein zentralafrikanisches Land, das wie die meisten afrikanischen Länder, außer dem Sudan, Äthiopien und Somalia, eine exoglossische Sprachenpolitik betreibt. Die exoglossische Sprachenpolitik ist darauf zurückzuführen, dass die meisten afrikanischen Staaten außer den oben genannten die Sprache ihrer früheren Kolonialmacht als offizielles Medium übernommen haben. Diese Tatsache hat besonders in Kamerun zu einer intensiven Debatte geführt. Die Ursachen und Folgen der Entscheidung für die exoglossische Sprachenpolitik in Kamerun werden im vorliegenden Kapitel diskutiert.

1.1 Geographische und administrative Beschreibung Kameruns

Kamerun ist ein relativ kleines Land mit ca. 475.000 km² und über 18 Millionen Einwohnern. Es besteht aus zehn Regionen, deren Hauptstadt Yaoundé ist und die laut dem Gesetz zur Dezentralisierung mehr Autonomie erlangen. Kamerun ist ein Land mit vielen Widersprüchen und in vielerlei Hinsicht sehr heterogen. Widersprüche gibt es im Hinblick auf die Bevölkerung und deren verschiedenartige Herkunft, Kulturen und Sprachen. Große Unterschiede gibt es auch hinsichtlich der Klimazonen, der geographischen Bedingungen, der Religionen wie etwa des Christentums, des Islams und der einheimischen Religionen, die in Harmonie zusammen leben und die Ökumene à la Camerounaise fördern.

Abb. 2 Heutige Landkarte von Kamerun[12]

1.2 Vorstellung des gegenwärtigen Sprachenpanoramas Kameruns

Drei der vier Sprachfamilien[13] Afrikas sind in Kamerun anzutreffen: die Afroasiatische, die Nilosaharanische und die Niger-Kongosprachfamilien. Die genetische Einheit[14] innerhalb der genannten Sprachfamilien ist nachgewiesen und einstimmig angenommen worden (Heine und Nurse (2000: 9).

Die Khoisan- Sprachfamilie, die nur im westlichen Südafrika gesprochen wird, fehlt. Ob diese vier Sprachfamilien oder Phyla eine genetisch definierte Einheit bilden, wird noch strittig diskutiert, da die Khoisan-Sprachfamilie diesbezüglich jedoch problematisch bleibt.

---

[12] Die Landkarte von Kamerun wurde am 16.07.2008 der folgenden Website entnommen: http://johan.lemarchand.free.fr/cartes/img/CMR03.jpg.

[13] Zu der ausführlichen Beschreibung der afrikanischen Sprachfamilien vgl. Greenberg (1963 und 2005) und Heine/Nurse u.a. (2000) jeweils zum Thema „The Languages of Africa“ und „African Languages. An Introduction“.

[14] Vgl. hierzu Heine/Nurse (2000). Die Khoisan- Sprachfamilie bleibt noch umstritten. Aber sie findet heute als Sprachbund weite Zustimmung (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Joseph_Greenberg (15. Juli 2007).

Abb. 3 Das Sprachenpanorama von Kamerun (vgl. Les Atlas Afriques 1979)

Die drei angesprochenen afrikanischen Sprachfamilien in Kamerun sind nicht gleich dicht im Lande vertreten. Die Afroasiatische Sprachfamilie besteht aus 60 Sprachen, die alle in der Nordregion Kameruns angesiedelt sind. Die Nilosaharanische Familie besteht aus nur zwei Sprachen (Kanuri und Ngambay). Die größte Sprachfamilie ist die Niger-Kongo oder Niger-Kordofan mit 215 Sprachen. Sie sind Bantusprachen und werden im Süden, im Osten, im Westen und an der Küste gesprochen. Einige dieser Sprachen dienten in der Kolonialzeit der Evangelisierung und dem Unterricht wie Basaa, Bulu, Duala, Ewondo, und Mangaka (vgl. Echu, ebd., S. 3.). Seit dem 17. Jahrhundert wurde zur Verbreitung des Islams im Norden Fufulde verwendet. Die am häufigsten verwendeten Sprachen aus den drei Sprachfamilien sind Arab Choa, Basaa, Duala, Ewondo, Fufulde, Hausa, Kanuri und Wandarla (vgl. Fohtung 1991:20, zitiert von Echu 2003: 2).

Abb. 4 Vereinfachte Darstellung der Sprachenverteilung in Kamerun nach Ebot Boulleys (1998: 27)

Laut Afrikanisten und Linguisten hat Kamerun über 200 Nationalsprachen. Vieillard (1995: 1336f) spricht von 200 Sprachen, während Bretons und Fohtungs Untersuchung von 1991 nach Angaben von George Echu (2003: 1) 247 Sprachen identifiziert. Die von Breton und Fohtung angegebene Zahl wird, so Echu, von Boum Ndongo-Semengue und Sadembouo (1999) bestätigt. Die jüngste Untersuchung der SIL International (2002) in „Ethnologue“[15] kreditiert Kamerun mit 279 Sprachen. Es sei daran erinnert, dass die SIL International in Yaoundé tätig ist und an der wissenschaftlichen Beschreibung und Kodifizierung der kamerunischen Sprachen mitarbeitet. In diesem Bereich arbeiten auch die PROPELCA

[15] Vgl. www.ethnologue.com/show_country.asp?name=cameroon. (15. Juli 2007).

(Programme de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues au Cameroun) von Professor Maurice Tadadjeu seit 1977 und die NACALCO (National Association of Cameroonian Language Committees).

Wie die CABTAL (Cameroon Association for Bible Translation and Literacy) bietet die SIL International Unterstützung bei der Übersetzung der Bibel in die jeweilige Nationalsprache an. Zugleich bildet sie junge Kameruner als Multiplikatoren für die Vermittlung und Verbreitung der Lese- und Schreibkompetenzen in ihren Sprachen aus. Von besonderer Bedeutung ist, dass seit 1979 kamerunische Sprachen in einem harmonisierten Schreibsystem im Dienste der Literalität kodifiziert werden (vgl. Echu, ebd., S. 3). Die Anzahl der Sprachen in Kamerun ist für ein Land mit nur 475.000 km² beeindruckend. Diese Sprachen liegen, wie das Sprachenpanorama zeigt, eng beieinander und ermöglichen den verschiedenen Bevölkerungsteilen von Geburt an mehrsprachig aufzuwachsen.

Darüber hinaus zählen Französisch, Englisch und Pidgin-Englisch zu dieser bunten und reichen Sprachenlandschaft Kameruns. Die zwei ersten sind nach der offiziellen, exoglossischen Sprachenpolitik Amtssprachen, wobei Pidgin- Englisch als Verkehrssprache zur Kommunikation im Handel- und Sozialbereich dient. Um eine allgemeine politische Aussicht des linguistischen Panoramas zu gewinnen, verweise ich jetzt auf den ersten Artikel des kamerunischen Grundgesetzes, Absatz 1. Dort heißt es:

> «La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. Elle garantie la protection du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. Elle œuvre pour la protection des langues nationales»[16].

Im Grundgesetz Kameruns ist eindeutig die Mehrsprachigkeit verankert. Die offizielle Zweisprachigkeit wird zwar weiter gepflegt, die Nationalsprachen dadurch jedoch nicht vernachlässigt. Ihr offizieller Einbezug in das administrative Leben und die bildungspolitische Philosophie des „Education for Plurilingualism" bedürfen jedoch eines durchdachten Förderungs- und Reifungsprozesses.

Dass Kameruner je nach ihrem Geburtsort in der Regel mindestens zwei bis drei Landessprachen sprechen und /oder verstehen, ist unumstritten. Darüber hinaus verstehen sie mehrere andere, auch wenn sie diese nicht fließend sprechen können. Die sprachpolitischen Vorstellungen fördern die rezeptiven Fähigkeiten der Kameruner. Jeder Bürger soll so viele Sprachen wie möglich verstehen und eventuell fließend sprechen können, um die Barrieren und Missverständnisse abzubauen. Die Auffassung, dass rezeptive Fähigkeiten die

[16] Übersetzt heißt es in Deutsch „Kamerun nimmt Englisch und Französisch als gleichwertige Amtssprachen an. Der Staat fördert den Bilingualismus (hier Englisch und Französisch) im ganzen Land. Er schützt die Nationalsprachen".

Mehrsprachigkeit bestimmen und prägen, teilt auch Schröder (1992, zitiert nach Vielau 2000(4): 236). Wie die rezeptiven Fähigkeiten müssen jedoch auch die produktiven Fertigkeiten gefördert werden. Kamerun kann in dieser Frage auf eine Überlieferungstradition zurückgreifen, in der die rezeptiven und produktiven Fähigkeiten als gleichrangig angesehen wurden. Für die offizielle Sprachenpolitik sprechen folgende Umstände:

- Kamerun ist ein mehrsprachiges Land und hat eine besondere Sprachkultur (der Habitus), die in seiner Tradition wurzelt.
- Diese sprachkulturelle Tradition sollte praktisch weiter gefördert werden, insbesondere im Schulbereich, das heißt vom Kindergarten über das Sekundarschulwesen bis hin zur Universität. Desgleichen sollten Familien ermutigt werden, insbesondere Elitenfamilien in den Städten, diese Tradition nicht aufzugeben.
- Kamerun ist ein Entwicklungsland, das weltoffen ist und anderen Fremdkulturen begegnen möchte.
- Die Erfahrungen der sprachkulturellen Tradition sollten dabei helfen, neue Perspektiven im Rahmen der Mehrsprachigkeitsforschung zu eröffnen.
- Vermittlungsprozesse zwischen den Nationalsprachen erfolgen nicht durch institutionelle

Rahmenbedingungen, sondern informell, d. h. sie werden nicht in eingerichteten Sprachlernzentren oder in den Schulen gelernt. Versuche werden dennoch unternommen, manche Sprachen in experimentellen Zentren beizubringen. Aber es müssten noch Lehrbücher und Curricula genau dafür entwickelt werden. Einige Ergebnisse liegen schon vor. Verwiesen wird auf das von Tadadjeu u.a. verfasste Lehrbuch in der Yemba-Sprache.

Neben Nationalsprachen werden weiter Englisch und Französisch gebraucht:

> „La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles".[17]

Diese Fremdsprachen wurden freiwillig übernommen, weil sie als Weltsprachen fungieren (vgl. Fonlon 1976:199, zitiert nach Ngatcha 2001:1619). Um bilaterale und internationale Beziehungen zu pflegen, andere Völker in ihren Denkkategorien zu verstehen, sind Englisch und Französisch erforderlich. Deshalb sind sie auch Schulsprachen und gelten wie manche Nationalsprachen als Verkehrssprachen. Aber bis heute wird über die Notwendigkeit der Übernahme von einheimischen Sprachen als Amtssprachen diskutiert. Manche behaupten, dass die erste Regierung Kameruns (1960 - 1982) eine „Sprachenpolitik per Unterlassung"

[17] Vgl. das Grundgesetz Kameruns (1996: Artikel 1).

verfolgte, indem kein „Versuch unternommen wurde, einige der vielen Landessprachen (über 260) zu Kommunikationssprachen [...] zu entwickeln“ (vgl. Ngatcha 2001:1619).
Aber der Begriff der Kommunikationssprache führt zur Verwechslung. Wenn mit Kommunikationssprachen Verkehrssprachen gemeint sind, dann gibt es natürlich Verkehrssprachen in Kamerun, die zur Kommunikation dienen. Aber wenn mit Kommunikationssprachen Landessprachen verstanden werden, die als Amtssprachen genutzt werden sollen, dann stellt sich ein ganz anderes Problem, dessen Wurzeln in der dreifachen Kolonisation Kameruns zu finden sind, und das auch nicht so einfach gelöst werden kann. Die zentrale Frage würde also lauten: Wie kann sich Kamerun heute mit dieser Erbschaft weiter entwickeln?

1.3 Überblick über die aktuelle wirtschaftliche Lage des Landes

Eines der Verbreitesten Argumente gegen die Umsetzung der Mehrsprachigkeit ist die Frage nach ihrer Finanzierbarkeit. Die Untersuchung der aktuellen wirtschaftlichen Lage Kameruns soll ermitteln, ob ein Entwicklungsland wie Kamerun die Umsetzung seiner sprachpolitischen Zielvorstellungen finanzieren kann.

Die Wirtschaft Kameruns hat ihren Schwerpunkt in der Landwirtschaft. Sie erwirtschaftet die Hälfte der Exporteinnahmen und trägt mit rund 41% zum Bruttoinlandsprodukt bei. Exportiert werden u.a. Kaffee, Kakao, Baumwolle, Bananen. Darüber hinaus ist Kamerun eine Rohstoffexportnation (Holz, Erdöl, usw.). Laut Bambou (2009) wurde vor kurzem von Südkoreanern eines der wichtigsten Diamantenvorkommen der Welt im Osten Kameruns identifiziert. Ebenso wurden Goldminen, Eisen, Bauxit, Kobalt und Nickelt identifiziert. Kontakte werden bereits mit internationalen Firmen zu ihrer Ausbeutung aufgenommen. Es wird behauptet, dass dem Land unmittelbar eine heitre Zukunft bevorsteht.
Die bestehenden Industrien Kameruns könnten noch leistungsvoller sein, wenn der Technologietransfer zwischen dem Norden und dem Süden ermöglicht werden könnte. Die meisten Industrien Kameruns können ihre Rohstoffe nicht im Lande weiter und optimal verarbeiten. Die neue Industriepolitik des Landes und die Konkurrenz zwischen Fremdfirmen und Staaten werden hoffentlich diese Situation überwinden. Darüber hinaus sind die Kameruner dessen bewusst, dass ein industriekulturelles Bewusstsein die Entwicklung Kameruns de facto vorantreiben wird.
Der Tourismus steckt zwar noch in den Kinderschuhen, aber er hat Zukunft. Es gibt unverschmutzte Strände in Kribi, Limbe, Douala, Bodiman bei Yabassi und Campo. Es gibt auch einen wildtierreichen Nationalpark in Waza ganz im Norden, schöne Gebirge wie

Kapsiki, Mandara im Norden und den Kameruner Berg (4100m). Der Süden mit seinem Tropenwald und dem Gorillarefugium von Mengueme ist berühmt. Der Westen ist hauptsächlich eine Kulturregion. Zudem kann auch die deutsche Tourismusbranche hier einen interessanten Markt finden. Vieles spricht dafür, die Tourismusbranche zu entwickeln: politische Stabilität des Landes, keine Verschmutzung, günstige Biolebensmittel und Lebenshaltungskosten, Offenheit und Freundlichkeit der Bürger, Begegnung mit einer typisch afrikanischen diversifizierten Kultur, wunderbare Sehenswürdigkeiten.

Importe Kameruns sind Industriewaren aus Frankreich, Nigeria, Deutschland und den USA. Aber Kamerun ist eines der wirtschaftlich stärksten Länder innerhalb der CEMAC- Staaten. Die CEMAC- Staaten bilden die wirtschaftliche und Währungsgemeinschaft Zentralafrikas. Die Politiker und Geschäftsleute arbeiten an der Harmonisierung ihrer Struktur, um den Regionalmarkt und die weltweiten Handelsmöglichkeiten auszubauen.

Die Bevölkerung ist fleißig und kreativ. Es stellt sich die schwierige Frage, ob Kamerun mit den bestehenden Ressourcen und den wirtschaftlichen Visionen die so genannte „Education for Plurilingualism“ finanzieren kann und ob allein die Wirtschaft die Umsetzung der Mehrsprachigkeit bestimmt.

1.4 Mehrsprachigkeit und Wirtschaftsinteressen: Die Frage der Finanzierung der Mehrsprachigkeit in Kamerun

Die Frage nach der Finanzierung der Mehrsprachigkeit in Kamerun setzt heutzutage die Notwendigkeit wichtiger finanzieller Mittel voraus. Die Beobachter der „nördlichen“ Länder sind eher skeptisch, dass Kamerun mit den bestehenden Ressourcen und seinen wirtschaftlichen Visionen die Förderung der Mehrsprachigkeit finanzieren könne.

Jedoch kann ich ganz lapidar sagen, dass Kamerun es vermag. Hauptsache ist der Wille und die Organisation. Ich verweise auf den Willen im politischen Bereich, weil die Politik manchmal Maßnahmen ergreift, die den Interessen der Bevölkerung nicht entsprechen. In dieser Hinsicht meint François Grin (1997:2), dass die wirtschaftliche Analyse sich nicht an den Endzwecken der Gesellschaft orientiert.

Das Management der Mehrsprachigkeit beschränkt sich nicht auf die finanzielle Lage eines Landes, sondern auf seine Fähigkeit, notwendige Bedingungen zur Umsetzung einer Sprachpolitik zu ermöglichen. Insofern kann Grin folgern, dass sich die Kosten und die Gewinne nicht auf materielle oder finanzielle Faktoren beschränken, sondern sie schließen darüber hinaus Festkosten und Gewinne (also nichthandelbare Kosten) im Privat- oder Sozialbereich um (vgl. Grin, ebd., 14). Darüber hinaus soll darauf hingewiesen werden, dass historisch gesehen die Bevölkerung und nicht der Staat in den meisten Fällen die Pflege und

die Umsetzung der Mehrsprachigkeit finanziert und gefördert hat. Die Pflege, die Finanzierung und die Umsetzung der Mehrsprachigkeit geschehen heute noch weitgehend in informeller Weise. Die theoretische Festlegung dieser Informalität würde wichtige Wege zur einfachen und effizienten Finanzierung bzw. Förderung der Mehrsprachigkeit weisen.
Die Aufgabe des Staates Kameruns besteht nun darin, die endogenen Techniken und Strategien der Mehrsprachigkeitsförderung, die informell in der Gesellschaft umgesetzt werden, aufzugreifen, wissenschaftlich zu überprüfen, zu organisieren und letztendlich formell festzulegen. Der Staat Kameruns soll mit Hilfe seiner Fachleute die Kosten und die Gewinne der Sprachpolitik und deren Umsetzung identifizieren und gut einschätzen können.

1.5 Kurze Präsentation der Geschichte Kameruns

Die Geschichte des Landes ist von vielen Ereignissen geprägt worden. Ursprünglich gab es kein Land namens Kamerun. Es war ein geographischer Ort, in dem Bevölkerungen unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft lebten und lernten, friedlich miteinander umzugehen. Dieser Ort bestand aus relativ kleinen unabhängigen Regionen, die bis heute zugleich mehr oder weniger besonderen linguistischen homogenen Gebieten entsprechen und eigene traditionelle Verwaltungssysteme haben. Diese Regionen verfügen entsprechend ihren linguistischen Varietäten über spezifische kulturelle Ausdrucksformen. Es gab nicht immer und unbedingt engere Kontakte zwischen fern gelegenen Gebieten, auch wenn sie voneinander wussten. Die Kameruner etablierten keine festen, rigiden Grenzen gegeneinander, so dass die Nachbarbevölkerung die Möglichkeiten hatte, sich überall frei zu bewegen. Dies impliziert, dass der Handel bzw. der Austausch frei und gerecht war. Die Sprache war wahrscheinlich der Ausweis jedes Einzelnen und mit der Sprache fühlte sich jeder Einzelne bei „Fremden“ zu Hause. Diese Beschreibung scheint idealtypisch zu sein, aber sie spiegelt heute noch die soziokulturelle Realität wider.
Als die Portugiesen 1472 den Wuri- Fluss entlang segelten, entdeckten sie einen krabbenreichen Fluss und nannten ihn „Rio Dos Camaroes“. Die Spanier nannten später den geographischen Bereich um den Fluss „Camarones“. Die Engländer nannten denselben Ort Anfang des 19. Jahrhunderts „Camaroons“. So kamen die Deutschen 1884/1885 auf die Idee, den Ort „Kamerun“ zu nennen und zu schreiben.
Es sei daran erinnert, dass Kamerun von 1884 bis 1916 von Deutschland kolonisiert wurde. Am 28. März 1884 wurde die Gesellschaft für deutsche Kolonisation in Berlin gegründet. Sie hatte die deutsche Kolonialära in Kamerun vorbereitet, indem sie die Berliner Konferenz oder Kongokonferenz zur Teilung Afrikas anregte. Während dieser vom 15. November 1884 bis

zum 16. Februar 1885 veranstaltete Kongokonferenz erwarb Deutschland seine afrikanischen Kolonialbesitze.

Mit der Niederlage Deutschlands im Ersten Weltkrieg wurde Kamerun 1922 offiziell zum französischen und englischen Schutzgebiet (vgl. les Atlas Afrique 1979: 30f). Der Begriff „Schutzgebiet“ hat zur Diskussion in der Kolonialgeschichte Kameruns geführt. In der deutschen administrativen Kolonialliteratur wurde der Begriff anstelle von Kolonie gebraucht. Da Kamerun niemals einen Krieg gegen eine Weltmacht geführt hatte, gab es keinen Anlaß für Deutschland, das Land zu schützen. Dieser Terminologiegebrauch war eine Lüge der Kolonialbehörde und der Gesellschaft für deutsche Kolonisation.

Nach dem Ersten Weltkrieg und mit der Niederlage Deutschlands nannte der Völkerbund Kamerun offiziell Schutzgebiet und übergab es Frankreich und England. So benannten und schrieben Frankreich und England 1920 jeweils das Land „Cameroun“ und „Cameroon“. Das Land wurde in zwei Teile und damit zugleich auch Familien und Kulturen geteilt. Mit der Unabhängigkeit heißt das Land endgültig „Cameroun“ „und Cameroon“.

Abb. 5 Landkarte des englischen und französischen Kameruns (nach Abbia, 1968)

Nach dem zweiten Weltkrieg kam es im Rahmen der wirtschaftlichen Entwicklung einerseits zur Gründung und Förderung der Gewerkschaften und andererseits zur Gründung der ersten politischen Parteien, unter denen die Union des Populations du Cameroun (UPC), die die Unabhängigkeit und die Selbstbestimmung der Kameruner forderten. Im Zuge dieser Entwicklung erlangte das französischsprachige Kamerun am 1. Januar 1960 seine Unabhängigkeit. Die Wiedervereinigung mit dem englischsprachigen Kamerun fand im

Oktober 1961 nach einem Referendum statt. Dies eröffnete die Ära einer neuen sprachpolitischen Diskussion im Lande.

Abb. 6 Landkarte Kameruns nach dem Referendum von 1961 (nach Abbia, 1968)

Der Nordteil des damaligen englischen Westkameruns hatte sich an Nigeria gebunden, während der Südteil das heutige englischsprachige Westkamerun geblieben war. Im Zuge dieser neuen historischen Wende war der Föderalismus die politische und administrative Struktur des frisch gebackenen, unabhängigen und wiedervereinigten Landes, die von Kamerunern angenommen wurde. Der Föderalismus bestand aus den beiden föderierten Staaten (Westkamerun und Ostkamerun jeweils mit Buea und Yaoundé als Hauptstädte) und einem Zentralstaat, dessen Sitz in Yaoundé war.

Abb. 7 Die Landkarten von Kamerun während der englischen und französischen Kolonialzeit und nach der Unabhängigkeit und der Wiedervereinigung (nach Abbia, 1968)

1972 kam es zu einem Referendum, das zur Konsolidierung der im Oktober 1961 stattgefundenen Wiedervereinigung führte. Ein einheitlicher Zentralstaat mit Sitz in Yaoundé löste die beiden föderierten Staaten ab. Die Hauptziele des neuen Staates lagen in der politischen, soziokulturellen und ökonomischen Weiterführung und dem Erhalt der wieder erworbenen Einheit.

2 Diachronischer Hintergrund der Diskussion über die Sprachenpolitik in Kamerun: von der Kolonialzeit bis heute

Die folgende Darstellung der sprachpolitischen Diskussion in Kamerun soll zeiträumlich die jeweiligen sprachpolitischen Zielvorstellungen diachronisch untersuchen.

2.1 Diskussion vor und während der Kolonialzeit

In der Diskussion über die Sprachenpolitik vor und während der Kolonialzeit wird zunächst die einheimische Auffassung der sprachpolitischen Zielvorstellungen vor der Kolonialzeit berücksichtigt. Danach wird die Sprachpolitik in der Zeit der Evangelisierung einerseits und in der deutschen, englischen und französischen Kolonialzeit anderseits untersucht.

2.1.1 Einheimische Auffassung der sprachpolitischen Zielvorstellungen vor der Kolonialzeit

Vor, während und nach der Kolonialzeit war Kamerun keine Nation im westlichen Sinne, kein Staat mit einer einheitlichen Sprache und Kultur und mit einer einheitlichen Geschichte.

Abb. 8 Das deutsche „Großkamerun“ (nach Abbia 1968)

Aus der Vielfalt seiner Sprachen und Kulturen bildet Kamerun seit Jahrhunderten seine Identität. Daher ist das Land in seiner Essenz ein mehrsprachiges Land. Die Mehrheit der Bevölkerung (Analphabeten sowie Eingeschulte) kann mehr als eine Landessprache fließend und in unterschiedlichen Registern sprechen, ohne sie formell gelernt zu haben. Dieses Faktum wurde zwar noch nicht empirisch untersucht, aber es entspricht den Erfahrungen der alltäglichen Kommunikation. Für die effiziente Förderung der Mehrsprachigkeit waren vor allem die Frauen zuständig. Sie nahmen nicht nur ihre Rolle als Mütter, sondern auch als Lehrerinnen und Multiplikatoren wahr. Darüber hinaus sollten und wollten Frauen die Mehrsprachigkeit durch die Ehe vermitteln. Für jede Familie war es eine Ehre, dass der Nachwuchs einen Ehepartner oder eine Ehepartnerin aus einer anderen Sprachregion hatte. Die Frauen im Allgemeinen waren Beraterinnen ihrer Ehemänner. Sie waren die heimlichen Machthaber.

2.1.2 Sprachpolitik in der Zeit der Evangelisierung

Die Evangelisierung fing kurz vor Ende der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts an (vgl. Madiba Essiben 1980:19). Die Londoner Mission, in deren Auftrag Joseph Merrick und Alexander Fuller (zwei schwarze Pastoren aus Jamaika) tätig waren, hatte sich zum Ziel gesetzt, die Bevölkerung in ihren einheimischen Sprachen zu evangelisieren. Als Joseph Merrick sich in Bimbia ansiedelte, lernte er die Subusprache und danach die Duala-Sprache und hatte sie im lateinischen Alphabet transkribiert.

Abb. 9 Beispiel der Verschriftlichung kamerunischer Sprachen (Duala)

MWEMBA MA MYANGO MA BWAM
BRIQUETERIE 1 B.P.542
Tél.22.17.28
YAOUNDE

D I K A L 2 (MAI) 1985

BYINGEDI:- MBU MASU MA BONAKRISTO.

Botea bêibê,Bonayuda ba bên minya mindênê ma tobotobo o mbu mabu.Bunya ô tê bo bên lao janda la tobotobo o dubê labu.O sumo tê SABAT,nde bêbê na minê minya mêsê mi ta mibolisabê buka bunya bô.Dongo,bolisabê lao di ta jinda lambe ka woki pô,n.n .Sabat mômênê e ta sô nde e bolisabê ombusa minya samba tê.E ma kô nde o saturday nyasu.Ba bên sô: Pessa'h (=Pasa)
Chavouot (=Komabê la Musangi)
Roch Hachana (=Mbu ma penya)
Yom Kipour (= Bunya bondênê ba lakisê la myobe)
Soucot (= Bunya ba minôkô = tentes)
Hanoucah (= Jôngêlê la telê la tempêl = dédicace)
Pourim (= Jôngêlê la makunako ma mbako a diboma ni ta nil kôyê babô o mikoma)

Mwemba ma bonakristo,Israel a penya mu kasi na bolisê minya mindênê mô,tô bepolo-so ba ponda bô,nde na bola ô janda dipêpô bupanê Male ma penya o Kristo Yesu. nika nde di bênnô:- Avent(= epolos'a ponda e mabonsanê yabê la Musungedi)
Nôel (= Ngand'a mbu,yabê la m Musungedi)
Carêmo(=epolos'a ponda onyola mbonsan ma taka lao)
PASA (Kwedi na bepumbwedi bao)
Wala la Yesu o môny
Komabê la Mudi Musangi

Ombusa komabê la Mudi Musangi natêna o Avent,y'epolos'a ponda ye nde y'ebol'a
Mwemba ma bonakristo/: Mission (= Pambilanê la Myango ma Bwam)
Réformation(=Timba o beledi ba Kristo na bamulolôma be tongwea na Botiledi ba bosangi)

Oten pê nde di bênnô nyai na nyaa beboledi kana:-
Mumbwa
Beboledi(=Vocation) - Besômbê - Esukul'a sôndi,n.n.

Di mawa sô nde o bolisê Komabê la Mudi Musangi o 26 Mai 1985,setô ka lambo la jôngêlê,nde di bolisê nde mô ka bokwedi bo bunya na njo e tombi oteten abu.Di si kusi Mudi ma mukom o bwa pêtê bôngô.....o ma mênê nde di makwalanô na Aba ! Têtâ; Bupanê kalat'a Bebolo ba bamuloloma 2/1-11 Mudi mwangamên tutêlê bisô o langwa bebolo bendênê ba Loba oteten a matumba mêsê na o lemê lêsô.Langwa o betôpedi,o beboledi,o bedangwedi;langwa na manyolo masu mêsê na mabea na Mudi mêsê moto tê a kusannê Loba.Di si kusi mudi ma pudupudu,nde ba betêsedi ba Loba.Onysê sô jabga la Loba a bolinê wa.O nin pond'a Mudi Musangi ... Mwemba na bonakristo mu

Um der Sprachpolitik Nachdruck zu verleihen, wurden Schulen gegründet, in denen das Lesen und das Schreiben in alphabetischen Einheiten als neue Kulturtechniken gelehrt wurden. Fonlon (1968: 11 und 15) schildert diese Politik folgendermaßen:

> "Everywhere the missionary elected settlement, there sprang up the classic missionary trilogy of mission-house, church and school. In the west as well as in the south-east, the missionaries systematically studied the indigenous vernaculars, Duala and Bulu, reduced them into written form and taught them in school, in order to use them in evangelising. […] In the south, the protestant missions had adopted and reduced into writing form certain native languages, notably Duala in the south, Bali further in the hinterland and Bulu in the south-east, as media for evangelisation, and consequent on this, these languages had begun to spread beyond their homes of origin."

Die erste Schwierigkeit der Londoner Mission war anscheinend die Tatsache, dass Kamerun ein mehrsprachiges Land ist. Glücklicherweise war die Lösung in ihrer Reichweite, da manche Sprachen als Lingua franca gebraucht wurden. Der Verdienst der Londoner Mission bestand in der Aufnahme einer Landesverkehrssprache neben der deutschen Sprache als Schulsprache.

Dennoch wurde kritisiert, dass die Missionare die meisten Schüler nicht gleichzeitig in Deutsch, in der Verkehrs- und ihrer eigenen Muttersprache unterrichtet hatten. Papa Lambè, ein ehemaliger Schüler dieser Missionsschulen, bedauerte 1985 diese Tatsache in einem Interview mit Dr. Tubbesing, einem Augenarzt aus Kassel, der in den achtziger Jahren als Augenarzt für die Blindenmission in Kamerun gearbeitet hatte. Papa Lambè war ein begabter Redner, der Deutsch in Schrift und Sprache beherrschte. Ebenfalls war er dafür dankbar, dass

er die Dualasprache und -kultur auf diesem Wege erwerben konnte. Aus seiner Erfahrung stellt sich deutlich heraus, dass junge Kameruner positiv zum Gebrauch von mehr als nur zwei Sprachen im Schulbereich eingestellt waren.

Vielleicht hätten die Missionare den heutigen Kamerunern den ganzen experimentellen Weg zum Gebrauch von zwei oder drei Schulssprachen (Landessprachen und europäischen Fremdsprachen) im Unterricht ersparen können, den sie heute aufgrund des vorliegenden Schulgesetzes zur Bildungsreform gehen müssen. Vielleicht wären sie irgendwann bei der Gestaltung ihres Bildungsprojektes zu der Anwendung von zwei bis drei Sprachen im Unterricht gekommen, wenn sich die Geschichte nicht anders entwickelt hätte.

2.1.3 Sprachpolitik in der Zeit der deutschen kolonialen Administration: Das Problem der Schul- und Verwaltungssprache

Bis zur Zeit der Evangelisierung waren die einheimischen Sprachen die üblich gebrauchten Sprachen, sowohl als Schulsprachen als auch als Verkehrs- und Handelssprachen. Allerdings war eine eindeutige staatliche Sprachpolitik noch nicht definiert. Das Land war kein moderner einheitlicher Staat, obwohl die Bevölkerung selbstverständlich mehrsprachig kommunizierte. Mit der deutschen Kolonialadministration wurde das Problem der Sprachpolitik in Bezug auf die Frage nach der Schul- und Verwaltungssprache ernsthaft wahrgenommen. Es gab von nun an einen Gegner, der andere sprachpolitische Zielvorstellungen hatte und bedrohlich wurde. Die deutsche Kolonialadministration war den Wünschen des Gouverneurs Von Soden, der Bevölkerung, der Londoner und der Basler Mission nicht nachgegangen. Dennoch wird berichtet, dass zwei entgegengesetzte Gruppen bezüglich der Frage nach einer gerechten mehrsprachigen Zielvorstellung unter den Kolonialadministratoren entstanden. Aber die Anhänger der monolithischen Sprachauffassung hatten die Oberhand (vgl. Madiba Essiben1980: 27- 28 und 36- 40).

2.1.3.1 Position der Einheimischen

Die Einheimischen standen zu ihren Sprachen als Schul- und Administrationssprache(n). Fremdsprachen aus Europa wurden nicht als Unterrichts- und Kommunikationssprachen mit Fremden ausgeschlossen. Sie brachten eine neue Erfahrung und in diesem Zusammenhang waren sie wichtig. Zu der Position der Einheimischen sagt Tabi-Manga (2001: 21) Folgendes:

> «Or, en arrivant à Kamerun-Stadt, l'actuel Douala, les missionnaires Bâlois se rendirent compte que la langue Duala fonctionnait socialement comme une lingua franca sur toute la bande côtière du littoral. […] Aussi était- il commode que l'administration allemande, dirigée par Von Soden, choisit le Duala pour en faire une langue d'Etat, et donc celle de l'instruction à L'école.»

Da die Dualasprache eine Verkehrssprache an der Küste war, machte der deutsche Gouverneur von Soden 1886 aus ihr eine Amtssprache. Seine sprachpolitische Position wurde leider nicht von seinen Mitarbeitern und Händlern befürwortet. Ihm wurde vorgeworfen, von Missionaren beeinflusst zu sein. Menschen wie von Soden, deren Ziel es war, nur wirtschaftliche Interessen zu vertreten, waren eine Ausnahme. Außerdem wurden sie sofort versetzt, wenn ihre zögernde ambivalente Position zur Missionierung festgestellt werden sollte. Den Einheimischen blieb keine Chance, offiziell die Mehrsprachigkeit weiter zu fördern.

In der Folge musste die Londoner Mission auf Druck seiner Gegner abgelöst werden. Die Baseler-Mission wurde über den Inspektor der Norddeutschen Missionsgesellschaft F. Fabri kontaktiert. Infolge der Zusammenarbeit zwischen „pietistischen Gruppen des deutschsprachigen Kantons Basel in der Schweiz“ und dem „Königreich Württemberg im Deutschen Reich“ nahm die Baseler-Mission unter folgenden Bedingungen den Auftrag in Kamerun an (vgl. Ebot Boulleys 1998: 82 und Madiba Essiben 1980: 41).

a) Die deutsche Regierung soll ihr die Freiheit lassen, ihre Zielsetzungen nach der christlichen Anschauung zu verfolgen. Diesem Wunsch wurde am 12. Juni 1886 nachgegangen (vgl. Tabi Manga 2001: 20).

b) Die Basler-Mission vertritt, dass sie für Evangelisierung und nicht für Missionierung ist (vgl. Tabi Manga, ebd. und Madiba Essiben 1980: 41).

2.1.3.2 Position der protestantischen Kirche

Die protestantische Kirche stand auf der Seite der Einheimischen (vgl. Ebot Boulleys 1998: 58). Die Baseler Mission, der Ausschuss der Deutschen Evangelischen Missionsgesellschaft, die Presbyterian Church America und Sprachforscher wie Karl Meinhoff und der evangelische Missionsinspektor Martin Schlunk kämpften für eine Sprachenpolitik, welche die Interessen der Einheimischen nicht ausklammern sollte. Die Bibel wurde in einige Landesprachen übersetzt. Lehrmaterialien wurden ebenfalls in den Landessprachen erarbeitet. Die Kolonialmacht hätte eine angemessene Sprachpolitik durchführen können, wenn sie es nur gewünscht hätte (vgl. hierzu Fonlon 1968: 11,15 und Tabi Manga 2001: 20).

2.1.3.3 Positon der katholischen Kirche

Die katholische Kirche stand erstaunlicherweise auf der Seite der Kolonialregierung. In ihren Schulen wurde Deutsch alleinige Unterrichtsprache (vgl. Ebot Boulleys 1998: 55). Es bestand eine Reibung zwischen der Baseler Mission und der katholischen Kirche aus Limburg. Indem

die Katholiken die Kolonialsprachpolitik annahmen, lehnte sie die evangelische Kirche völlig ab (vgl. Atangana 1996: 53).

Der Umstand, dass einerseits die katholische Kirche und andererseits die Baseler Mission sich nicht auf eine gemeinsame Sprachpolitik zugunsten der Interessen der Einheimischen einigen konnten, schwächte die Position der Einheimischen und der protestantischen Kirche und stellte der Kolonialadministration damit einen Blankoscheck aus, ihre Politik fortzuführen. Die von der Seite der Kirche erwartete ethische Unterstützung fehlte, als deren Folge sich das Misstrauen der Bevölkerung verstärkte.

2.1.3.4 Position der deutschen Kolonialadministration

Die Kolonialherren wollten ihr System und ihre Sprache durchsetzen, weil dies ihren Zielsetzungen der Unterjochung und Ausbeutung der Einheimischen entsprach. Der Gouverneur von Puttkamer 1899 betrachtete sogar lokale Sprachen wie Duala und Bakweri als grobe und obszöne Sprachen, die nie den Stand von „zivilisierten Sprachen“ erreichen konnten (vgl. Madiba Essiben 1980: 223). Diese Einschätzung der Stammessprachen begünstigte die durchzusetzende offizielle Einsprachigkeit. Die Einheimischen dachten ursprünglich an eine echte Zusammenarbeit, die Kolonialherren aber an die Kolonisation. Die Begründung der deutschen Kolonialpolitik war auf die so genannte Missionierung zurückzuführen, welche die katholische Kirche gerne betrieb. Deshalb lässt sich der Verdacht formulieren, die Kirchen hätten im Dienste der Kolonisation und der „Missionierung“ gehandelt, auch wenn die Emanzipationstendenz der kamerunischen und der protestantischen Kirche nicht zu verleugnen war.

Zum Zusammenhang zwischen Kollaboration und Missionierung führt Gomsu (1985: 21-122) aus, dass die Bereitschaft der Bevölkerung zur Zusammenarbeit die Kolonisation nicht rechtfertigen konnte. Ebenso sollte die Begründung der Kolonialherrschaft nicht in den so genannten unreifen politischen Strukturen der Dominierten gesucht werden. Die Kolonialherren hatten ein Ziel, das sie wie auch immer hätten realisieren müssen, denn auf der Entscheidungswaage standen zwei unterschiedliche sprachpolitische Zielvorstellungen. Es sei nur an Gouverneur von Soden und an die Verhandlung der protestantischen Kirche erinnert. Mit dieser Situation stellte sich der Konflikt zwischen der protestantischen Kirche und den Kolonialherren um die Sprachpolitik und die Zukunft des Christentums als unvermeidbar heraus. Der Schwerpunkt dieses Konflikts war selbstverständlich das Verbot der Weitervermittlung der einheimischen Sprachen als Schulsprache.

2.1.3.5 Konsequenzen der deutschen kolonialen Sprachpolitik

Aufgelistet werden nun einige Konsequenzen der deutschen Kolonialsprachenpolitik:

- Mit dem Scheitern einer verantwortlichen Sprachpolitik wird Deutsch offiziell die einzige Schul- und Amtssprache. Die Meinung der Kameruner gilt nicht.
- Das 1903 erlassene und 1907 verschärfte Schulgesetz tritt 1910 offiziell in Kraft und

wird 1913 noch weiter verschärft. Dieses Gesetz gibt den einheimischen Sprachen keine Chance mehr. Deutsch ist Schulsprache in staatlichen Schulen. Die Lehrer sowie der Lehrplan kommen aus Württemberg. Lehrer sind „Missionare", das heißt Zivilisationsbringer.

- Deutsch ist die einzige Schulsprache in den Schulen der katholischen Kirche.

Diese Schulen bekommen eine finanzielle Hilfe von der kolonialen Regierung, weil sie Deutsch als Schulsprache durchsetzen. Der Lehrplan kommt aus Deutschland. Die Lehrer sind auch „Missionare".

- Die protestantischen Schulen bzw. die Schulen der Baseler Mission führen zunächst

den Gebrauch der einheimischen Sprachen als Schulsprachen fort, intensivieren jedoch in den höheren Stufen das Erlernen des Deutschen. Von da an setzt sich die Schule nicht mehr die endogene Entwicklung des Landes zum Ziel, weil die Schule der endogenen Entwicklung disqualifiziert ist. Die Folgen dieser Entwicklung sind bis heute spürbar.

2.2. Sprachpolitik in der Zeit der britischen und französischen Kolonialadministration (Protektorat)

Untersucht wird jetzt die Sprachpolitik in der britischen und französischen Kolonialadministration. Sie haben zwar verschiedene Vorstellungen der Sprachpolitik in der Ausbildung, aber sie verfolgen im Grunde genommen das gleiche Ziel.

2.2.1. Sprachpolitische Zielvorstellungen der britischen Kolonialverwaltung

England erbte den kleineren Teil Kameruns (vgl. Abb. 5). Das britische „indirect Rule"-System gab ein wenig Autonomie an die Bevölkerung, die ein eigenes Bildungssystem entwickeln sollte (vgl. Madiba Essiben 1980: 225). Deshalb wurde das „Souvenir" der deutschen Sprache sofort aus dem Alltag und dem administrativen Leben entfernt. Fonlon (1969: 20) berichtet darüber:

> „With the allied take-over, a curious thing took place: unlike what happened at the beginning of the German Administration, when English continued in use during a transitional period, German, a language assiduously implanted for three decades by government policy, by vigorous instruction, vanished almost over-night from the government offices, from the commercial houses, from the churches, from the schools. Obviously, it continued to live in the minds and on the lips of thousands of Cameroonians who had imbibed it; and, in spite of the fact that numerous Germans and German-Swiss later came back to

exploit their coastal plantations, to run their mission stations, German in Cameroon was formally condemned to death and executed the day the Allies took over."

Es wird deutlich, dass Kameruner die Mehrsprachigkeit mit allen im Lande bestehenden europäischen Sprachen befürworten, weil sie z. B. die deutsche Sprache weiter gepflegt haben, obwohl sie offiziell von deutschen Administratoren und Händlern durchgesetzt und nach dem Ersten Weltkrieg von Alliierten gleichwohl im Land ausgebootet wurde. Auch damals waren die Kameruner davon überzeugt, dass nur eine "Education for Plurilingualism" aus ihnen Weltbürger machen konnte, weil sie damit in allen Kulturen zurechtkommen konnten. Von da an hatten die britischen Kolonialherren nur noch eine Koordinationsrolle.
Die Grundschulen gebrauchten die einheimischen Sprachen als Schulsprachen, zum Beispiel Hausa im Norden und Duala im Süden (Vgl. Madiba Essiben (1980: 172). Es gab auch Koranschulen für Muslime in ihren einheimischen Sprachen. Englisch wurde in der Sekundarschule als Schulsprache eingeführt, nachdem sichergestellt wurde, dass die Schüler in den ersten Schuljahren in ihrer eigenen Sprache unterrichtet wurden. So war es auch in Nigeria. Eine solche Sprachenpolitik kann nur motivieren, weitere Fremdsprachen zu lernen. Sie bedeutet, wenn auch noch erst im Aufbau, einen Vorsprung zur multilingualen und multikulturellen Erziehung, welche in Einklang mit der typisch kamerunischen sprachpolitischen Vorstellung steht.

Die britische Regierung übergab der nigerianischen Verwaltung die Kontrolle des Südens. Im Zuge dieser Machtübergabe an die nigerianische Verwaltung wurde der Südteil Kameruns (das britische Kamerun) vernachlässigt. Die Eltern mussten selber für die Bildung der Kinder sorgen und Lehrer anstellen. Sie wollten Englisch nicht erst in fortgeschritteneren Jahrgängen einführen (vgl. Fonlon 1969: 23). Die Eltern waren vom deutschen System und von verbreiteten Vorurteilen darin beeinflusst, dass europäische Sprachen wie das Englische Zivilisationssprachen sind. Die Auswirkung dieser kolonialen sprachpolitischen Philosophie wird bis heute noch im Leben der Kameruner spürbar. Um die Verbindung zu ihren Wurzeln aufrecht zu erhalten und Komplexe zu vermeiden, hätten Duala oder Bakweri und Englisch gleichzeitig hier unterreichtet werden können.

2.2.2 Sprachpolitische Zielvorstellungen der französischen Kolonialverwaltung

Frankreich erbte den größten Teil Kameruns (vgl. Abb. 5), übernahm die deutsche Sprachenpolitik und ließ den einheimischen Sprachen keine Chance zu ihrer Entfaltung (vgl. Madiba 1980: 105,110). Französisch wurde von der ersten Schulklasse bis hin zur Sekundarschule Amts- und Schulsprache. Die Nationalsprachen sollten weder im

Klassenraum noch auf dem Schulhof gesprochen werden (vgl. Madiba Essiben, ebd., S. 136, 222). Diese Politik war Ausdruck einer starken und starren säkularen Missionierung, deren Ziel aber in der Unterjochung und der Assimilation der kamerunischen Bevölkerungen bestand. Dazu äußert sich Diop (2000: 8) folgendermaßen:

> „Aus der afrikanischen Sicht bedeutete die koloniale Schule[…]eine säkularisierte Missionierung, die die Wertvorstellungen der Kolonisierten negierte oder ausklammerte. In der Absicht, kulturelle Missionierung und Indoktrination zu betreiben, verfuhren die frankophone Schule und die Kirche ähnlich."

Von diesem Postulat ausgehend hatte die Schule eine ambivalente Funktion. Sie erhob Anspruch auf die bürgerliche Bildung, deren Ziel in der Tat nebulös war. Zugleich waren diese Schüler und künftigen Beamten zu Hause Fremde und unfähig geworden, Entwicklungsvorhaben voran zu bringen. Madiba (1980: 137) zufolge wurde der Handarbeit in Gegensatz zum Intellekt keinen Wert mehr beigemessen. Die endogene Entwicklung des Landes und der Menschen sowie deren einheimischen Sprachen wurden mehr als je zuvor verdrängt. Staat und Kirche (protestantische wie katholische Kirche) waren sich darin einig, die englische und französische Sprache in allen Lebensbereichen durchzusetzen. Dazu führt Fonlon (1969: 20, 23) aus:

> „French missionaries, both Catholic and Protestant, replaced the Germans in the mission's schools and at once began teaching again encouraging the vernaculars. Not only was French taught as a subject by itself but it was considered essential that instruction in the other subjects should be in French almost from the first day in school. Mission's schools increased and the French Administration, a fervent advocate at home, of l'Ecole Laique, set up more of its own. Before the Second World War, secondary schools were completely absent, but between then and the independence they knew a mushroom growth. […] The work of the schools was enhanced by the presence of a comparatively large number of French settlers, printing presses for local publications in French, and a lack of tolerance for vernacular that encouraged learning French in school."

Fonlons Aussage bedarf eines Kommentars. Diese sprachenpolitische Apartheid schlug alle Hoffnungen auf eine harmonisierte und angemessene Sprachenpolitik nieder. Zur persönlichen Förderung gehörte die Beherrschung der französischen Sprache. Es wurden Stipendienvergeben, die letztlich zur Entstehung von Sozialklassen unter Kamerunern führten.

2.3 Diskussion nach der Kolonialzeit

Die Diskussion um eine angemessene Sprachpolitik für Kamerun wurde nach der Kolonialzeit weiter geführt. Untersucht wird zunächst die politische Situation nach der Unabhängigkeit, die dann eine Entscheidung für oder gegen eine exoglossische Sprachpolitik bestimmt hat.

2.3.1 Politische Situation kurz nach der Unabhängigkeit

Im Kapitel 2, 1.4. wurde kurz die politische Situation nach der Unabhängigkeit aufgegriffen. Sie soll jetzt in Verbindung mit der Diskussion über die Sprachpolitik weiter erläutert werden. Die Unabhängigkeit des französischsprachigen Kameruns begann am 1. Januar 1960, wobei die Unabhängigkeit Nigerias am 1. Oktober 1960 die endgültige Lösung der Frage Westkameruns brachte. Im Februar 1961 ging der Nordteil des englischen Kameruns zu Nigeria und der Südteil Kameruns vereinigte sich mit dem französischen Kamerun. Damit wurden sprachliche und soziokulturelle Familien wieder verbunden. Und dies war gleichwohl der Anfang einer neuen sprachpolitischen Debatte. Diese neue Wende bedeutete ein politisches Bewusstsein für Kamerun.

Die politische Situation ist von zwei Hauptprojekten bestimmt: Die Konsolidierung der politischen und soziokulturellen Wiedervereinigung und die Entwicklung einer angemessenen Sprachenpolitik, wobei die Entscheidung für eine endoglossische oder eine exoglossische Sprachpolitik zunächst im Vordergrund stand.

2.3.2 Erbe der beiden Kolonialsprachen und die Problematik einer angemessenen Sprachenpolitik: eine heiße Diskussion

Die Wahl eines offiziellen Bilingualismus mit Englisch und Französisch als Amts- und Schulsprachen macht auch heute noch aus Kamerun neben Kanada im sprachpolitischen Bereich einen Sonderfall in der Welt. Südafrika gehörte bis 1994 auch zu den Staaten mit Englisch und Französisch als Amtssprachen. Nigeria hat seit einigen Jahren Französisch als zweite Amtssprache übernommen. Dennoch ist unter der Bevölkerung Nigerias fast keine Spur des Französischen festzustellen.

Kamerun zählt zu jenen afrikanischen Ländern, die sich nach der Unabhängigkeit für eine exoglossische Sprachpolitik entschieden. Folgende Gründe trugen zu dieser Entscheidung bei (vgl. Folon 1969: 28).

1. Die englische und die französische Sprache galten als entwickelter als die nationalen Landessprachen, weil sie, wie man glaubte, Wissenschaft und Technologie vermittelten.
2. Als Weltsprachen besitzen sie eine politische und wirtschaftliche Macht und vertreten Kulturräume mit hohem Prestigewert.
3. Gerade nach der Unabhängigkeit fürchteten die Kameruner ein Vakuum im (Aus)Bildungsbereich, wie es nach dem Ausscheiden Deutschlands der Fall gewesen war.

In der vehement geführten Diskussion schließen zahlreiche Kameruner das erste Argument von vorn herein aus. Aus ihrer Sicht können alle Sprachen wissenschaftliche Erkenntnisse, Technologie und Philosophie integrieren. Als Beispiel dafür sei Suaheli genannt. Der Einfluss der französischen und der englischen Sprache ist vor allem auf ihre Macht als Kolonialsprachen zurückzuführen. Im Übrigen wäre die Durchsetzung einer Landessprache als offizielles Medium nicht die angemessene Lösung für ein multilinguales und multikulturelles Land wie Kamerun, das viel mehr eine gut durchdachte „Education for multilingualism" benötigt. In den 60er Jahren nach der Unabhängigkeit vertrat Pierre Ngijol (1964: 83-99) die Idee, Kamerun brauche nun eine kamerunische Amtssprache für alle.

1. Er hielt eine kamerunische Nationalsprache als Amtssprache für erforderlich, um das Volk aus der Frustration der Kolonialzeit herauszuführen.
2. Die Frage der Sprachenpolitik konnte in einer die Bevölkerung zufrieden stellenden Weise nur von einem überzeugten politischen Willen gelöst werden. Sprachenpolitik implizierte für ihn Bildungspolitik.
3. Er forderte vom Staat Mut zur Wahl einer Nationalsprache als Amtssprache.
4. Außerdem konnte nach seiner Meinung eine wirksame Alphabetisierung nur in der Landessprache erfolgen (vgl. Nguijol, ebd., S. 93,94).
5. Er forderte ein Schulgesetz und eine Schulreform, die jedoch erst 1998 abgeschlossen war. Folgende Vorteile für eine gemeinsame National- und Amtssprache führte er an:

a) eine gemeinsame Nationalsprache erweckt Nationalbewusstsein
b) sie erweckt Bürgerrechtsbewusstsein
c) sie treibt die wirtschaftliche und soziale Entwicklung voran
d) sie fördert die Offenheit zur Welt
e) sie begünstigt die Alphabetisierung.

Kritik an dieser Position wurde von Bot ba Njock (1966) und später von Tadadjeu (1982 und 1985) mit seinem Konzept von „Trilinguisme extensif" vertreten. Es sei jedoch erwähnt, dass Nguijol danach seinen Standpunkt änderte.

Nach den bitteren Erfahrungen der deutschen Kolonisation wollte keiner das Risiko eingehen, eine einzige Sprache, sei sie eine Landessprache, als Amtssprache durchzusetzen. Gebraucht wird vielmehr ein ausgearbeitetes, offiziell und vom Volk angenommenes sprachpolitisches Konzept. Ein solches Konzept liegt bis heute nicht vor, auch wenn die Landessprachen inzwischen den Status von Nationalsprachen erhalten haben. Die Nationalsprachen sollen gesprochen und geschrieben und in den Schulen offiziell und überall unterrichtet werden.

Auch hier wird deutlich, wie wichtig ein durchdachtes Schul- und Bildungssystem und eine wirksame und nachhaltige Curriculumsentwicklung ist.

3 Diachronische Analyse der Bildungssysteme in Kamerun

Im Zuge der dargestellten kurzen Geschichte Kameruns und der diachronischen sprachpolitischen Zielvorstellungen soll nun ein Panorama von Schul- oder Bildungssystemen in der Geschichte des Landes präsentiert werden. Gezeigt werden soll, wie sich die sprachpolitischen Zielvorstellungen in den Bildungssystemen niedergeschlagen haben. Schul- oder Bildungssysteme werden hier als die Summe von Vorstellungen und Projekte zur Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen angesehen, die in einem bestimmten Land oder von einer gegeben Gemeinschaft vereinbart werden, mit dem Ziel die Gesellschaft politisch, ökonomisch und kulturell zu stabilisieren.

3.1 Ursprüngliches Bildungssystem: Mehrsprachigkeit als seine Daseinsberechtigung

Mehrsprachigkeit war ein wesentliches Merkmal des ursprünglichen Bildungssystems. Um dieses Ziel zu erreichen und den Sprach- und Kenntniserwerb zu fördern war die Oralität ein wichtiges und notwendiges Medium.

3.1.1 Oralität als Grundlage zur Vermittlung von Mehrsprachigkeit und Kenntnissen

Als übliches Kommunikationsmittel stehen die zu vermittelnde Kunst der Mitteilung, der Information und des Verstehens im Mittelpunkt. Die Kunst der Mitteilung, die gründlicher im zweiten Teil zur theoretischen Grundsteinlegung aufgegriffen wird, kann sich in mehr als einer Sprache von demselben Individuum verwirklichen lassen. In einem vorhergehenden Kapitel wurde darauf hingewiesen, dass die Vermittlung der Mehrsprachigkeit eine Aufgabe der Frauen war, an der alle Altersgruppen beteiligt waren. Darüber hinaus war die laterale Mobilität die darin besteht, dass die Nachbarregion bereist und deren Sprache erworben oder gebraucht werden konnte, eine Möglichkeit mit der Oralität Sprachkenntnisse zu vertiefen. Der Begriff der lateralen Mobilität ist von Nganang (2006) in seinem Aufsatz „Writing without France“.

In vielen afrikanischen Gesellschaften wurden abends beim Mondschein Vermittlungs-strategien und -techniken durch Märchen als Medium und als ästhetische Kategorie vermittelt. Kinder und Jugendliche erwarben diese Kultur und gaben sie bewusst oder unbewusst weiter. Der Erzähler erzählte nicht allein. Er wurde von einer partizipativen Zuhörerschaft umgeben, deren Aufmerksamkeit und Antizipationsfähigkeit er nutzte. Das Publikum machte mit durch Lieder, Tamtam, Entschlüsselung von Rätseln etc. Manche Aspekte des gesellschaftlichen

Lebens wurden thematisiert und gründlich diskutiert, rezeptive und produktive Fähigkeiten wurden hier entwickelt. Der Erzähler spielte die Rolle eines „Griots“, der in vielen Ländern Afrikas ein Symbol des Langzeitgedächtnisses[18] ist. „Griots“ sind Dichter, Sänger und Erzähler. Sie gehören zur mittleren Sozialschicht in Zentral- und Westafrika und beschäftigen sich damit, die Geschichte und die mündlichen Überlieferungstraditionen ihres Volkes lebendig zu halten.

Der Erzähler eines Märchens kam nicht unbedingt aus der gleichen Sprachregion wie die Zuhörer. Er konnte ein Verwandter oder Gast aus der Nachbarregion oder einer anderen, entfernten liegenden Sprachregion sein, der zu Besuch oder auf der Durchreise war. Er erzählte in seiner Sprache oder in einer regionalen Verkehrssprache. Es gab die Möglichkeit zu „switchen“, d.h. zwischen den verschiedenen gesprochenen Sprachen zu wechseln. Die Erfahrung beim Erzählen von Märchen zeigt, dass auch die kleinen Kinder diese Erzählungen mindestens global verstanden hatten.
Im Hinblick auf die Vermittlung von Kenntnissen und Erfahrungen haben Kameruner oder Afrikaner im Allgemeinen bestimmte Strategien, z.B. die Nutzung des Gedächtnisses, weiter entwickelt. Es handelt sich nicht um ein bloßes „Pauken“, sondern um die Förderung der Verstehens-, der Speicherungs-, und der Abrufbarkeitsfähigkeiten. Darüber hinaus erfolgt die Vermittlung von Kenntnissen im Alltagsleben ohne feste Klassenräume. Es wird in allen Situationen gelernt, seien sie formell oder informell. Das Gelernte wird unmittelbar in die Praxis umgesetzt und lässt sich bewerten, ein „Learning by doing“. Dieser Lernprozess führt unmittelbar zum selbstentdeckenden oder autonomen Lernen und zur Entwicklung von eigenen Lernstrategien. Davon ist die traditionelle Gesellschaft geprägt. Gelernt wird handelnd und in Gesellschaft von anderen, besonders durch Rollenwechsel. Leider fehlen heute Hörtexte und gut didaktisierte Märchen in Curricula für den fremdsprachlichen Unterricht und damit zugleich solche Strategien, die das Erlernen von Fremdsprachen hätten erleichtern können.

3.1.2 Einige Bildungsprinzipien

Im kollektiven Bewusstsein der Menschen zu Beginn des 19. Jahrhundert, das von Hegel (1955)5 und insbesondere den Anthropologen geprägt wurde, war Afrika eine von primitiven Menschen bewohnte Region, die kein historisches Bewusstsein hat. Diese Menschen wurden als abstraktions- und entwicklungsunfähig betrachtet. Afrikanische Regionen galten als Regionen, die vor der Kolonialzeit keine eigenen Bildungssysteme hatten. Bis heute haben

[18] Langzeitgedächtnis wird im afrikanischen Kontext metaphorisch als eine gepflegte Bibliothek gebraucht.

sich diese Vorurteile gehalten. Martin (2001: 328) erinnert bedauernd an die verbreitete Vorstellung, Afrikaner seien „grundsätzlich unwissend und ‚kindisch' [und somit] ‚primitiver' als die Europäer". Manche betrachten Afrikaner noch heute als reflexionsunfähig, bis diese ihre Kompetenzen nachweisen. Die Debatte um das Wesen der Afrikaner ist noch aktuell, da die Desinformation durch Medien vorwiegend die Verantwortung für einen solchen Tatbestand trägt.

Martin stellt das kontroverse Bild des Afrikaners im deutschen geschichtlichen Bewusstsein dar und zeigt, dass dieses Bild nicht immer von Klischees geprägt war. „Bildliche und figürliche Darstellungen von Schwarzen" wurden in Köln und Mainz, so Martin (ebd., Anmerkung 2, S. 359) gefunden und die Darstellungen in Form von kleinen Öllampen aus Bronze oder Glas stammen vor allem aus Alexandria. Im Magdeburger Dom steht das Standbild des Heiligen Mauritius von ca. 1220 und 1240 (vgl. Martin, ebd., 36 und 333), und dessen Ibrahim Hannibal im Museum Imeni Puschkina (ebd., S. 127-128) oder das Photo von Wilhelm Sambo (ebd.), dem berühmten Paukenschläger aus Kamerun.

Martin stellt darüber hinaus zur Hervorhebung der gefälschten Geschichte der Schwarzen die Darstellung Wolfram von Eschenbach (zu Beginn des 13. Jahrhunderts) Georg Wilhelm Friedrich Hegels Konzeptionen entgegen. Während Wolfram von Eschenbach zu Beginn des 13. Jahrhunderts ein positives Bild der Schwarzen in der westlichen Gesellschaft zeichnet, stellt Hegel sechshundert Jahre später ein negatives Bild dar. Insbesondere seit dem 19. Jahrhundert hat sich das Bild drastisch zum Negativen geändert.

In Kamerun hat es schon immer eine Art von ursprünglichem Bildungssystem gegeben. In jenen Urzeiten konnte man zwar noch nicht von einem Land Kamerun sprechen, aber jeder Volkstamm hatte eigene Methoden, Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene aus- bzw. fortzubilden. Daneben gab es zahlreiche Riten zur Initiierung in die religiösen Tätigkeiten und in das kulturelle Leben. Ziel des ursprünglichen Bildungssystems war die ganzheitliche Ausbildung des Menschen. Lerngruppen wurden nach Alter und Geschlecht unterschieden. Die Lernpensen variierten und bereiteten sowohl auf die Übernahme von Verantwortung im Jugendalter als auch auf das Erwachsensein vor. Der Mensch sollte in der Lage sein, eigene Probleme selbstständig zu lösen. Wichtig war aber auch das Lernen für ein gemeinsames Leben in der Gruppe, denn Einigkeit macht stark und fördert Toleranz, Empathie und gegenseitige Hilfe.

Kognitive wie affektive Fähigkeiten wurden gefördert, Emotionen und Kreativität waren Teil des Lernprozesses. Der Unterricht erfolgte überall in der Natur und nicht unbedingt in einem

geschlossenen Raum mit fest angestellten Lehrern. Da, wo eine menschliche Erfahrung erforderlich war, wurde gelernt, da war die Schule vor Ort. Die Lehrer waren die Gesellschaft, Erwachsene, Eltern und die anderen „Mit-Lernenden“. Die üblichen Sozialformen waren vorwiegend Partner- und Gruppenarbeit. Aber auch die Förderung des Einzelnen hatte einen großen Stellenwert. Der Lernende, genau gesagt das Volksstammmitglied musste meistens selbst entscheiden, was er lernen und erfahren wollte und wie dieses Lernen für ihn zu organisieren war. Er sollte seine eigenen Strategien entwickeln, sie ausprobieren und darüber mit anderen, d.h. mit Gleichaltrigen oder den Ältesten sprechen.

In den Erfahrungs- und Lernprozess konnten Gleichaltrige mit einbezogen werden. Es wurde überall und unter allen möglichen Umständen gelernt. Das war die Schule des Lebens, deren Lernprozesse direkt an die Lebenswelt der „Schüler“ und der Auszubildenden anknüpfte. Man setzte sich mit den täglichen Schwierigkeiten auseinander und versuchte sie mehr oder weniger zu bewältigen, indem Hypothesen gebildet und erprobt wurden. Hier war die mündliche Überlieferungs- und Lerntradition das entscheidende Medium zur Erfahrungssammlung.
Damit hatte das ursprüngliche Bildungssystem die offensten Curricula der Welt. Es bestand schon vor der Kolonialzeit und ist bis heute für die Geschichte, das kulturelle und kollektive Gedächtnis des Landes von hoher Bedeutung. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob die nachfolgenden Bildungssysteme und vor allem das bestehende auf dieses ursprüngliche Bildungssystem zurückgehen und ob die geschilderten Prinzipien wieder aufgenommen wurden.

3.2 Modernisiertes ursprüngliches Bildungssystem oder die erste Wende in der Bildungsgeschichte Kameruns

Die Konversion eines ursprünglich traditionellen Bildungssystems in ein modernes, das einem gegebenen Sozialkontext entspricht, ist nur möglich unter der Annahme, dass menschliche Institutionen niemals statisch, sondern stets Veränderungen ausgesetzt sind. Ein modernes Bildungssystem kann erfahrungsgemäß auch traditionell in seiner Modernität sein, wenn es von Gebräuchen, Vorstellungen, Weltanschauungen und Projektionen einer bestimmten Gesellschaft ausgeht, die ebenfalls Veränderungen unterworfen sind.
Die mündliche Kommunikation als „direkte Kommunikation“ (vgl. Faistauer 2001: 865), die bisher das übliche Medium der Verständigung war, wurde bald durch die alphabetische Schrift als kulturtechnische Fertigkeit ergänzt. Im 19. Jahrhundert kam es als Folge der Begegnung mit der christlichen Religion und des Handels (vgl. Kum’a Ndumbe 3. 1985:42ff)

und des Gebrauchs der alphabetischen Schrift in diesen Bereichen zu einer Wende. Moderne Schulinstitutionen wurden gegründet, in denen es möglich war, auch andere Sprachen mithilfe der lateinischen Schrift zu lernen. Die englische Sprache war die erste europäische Sprache, mit der die Bevölkerung Kontakt hatte, da der Pfarrer Joseph Merrick aus Jamaika der Londoner Mission angehörte.

Schriftlichkeit und Schrifttum haben einen hohen Stellenwert in allen Gesellschaften. Schon vor dem Gebrauch des lateinischen Alphabets wurden in Kamerun Informationen über logographische Medien wie Piktogramme oder künstlerische Produktionen vermittelt. Die moderne Schriftlichkeit war jedoch die Voraussetzung für den juristischen und politischen Diskurs. Juristisches und politisches Denken und Handeln sind den Menschen in Kamerun ganz und gar nicht fremd. Die Entwicklung führte jedoch dazu, dass ein phonographisches Medium über das lateinische Schriftsystem fixiert wurde. Die Fragen nach Recht und Gerechtigkeit wurden in Kamerun über humanistische, moralische und religiöse Werte sehr geachtet.

Das oralisiert protokollierte aber nicht schriftlich kodifiziert traditionnelle Rechtssystem hatte von nun an die Möglichkeit zur Beständigkeit und Dauer. Durch den Handel mit fremden Handelspartnern eröffneten sich den Kamerunern Einblicke in andere Formen von Gerechtigkeit und in andere Rechtssysteme. Man wollte die genauen Vorstellungen der Fremden hinsichtlich ihrer Vorstellungen von Recht und Gerechtigkeit verstehen und mit dem eigenen Rechtssystem vergleichen. Dazu war es notwendig, auf den Gebrauch der einheimischen Sprachen in allen Lebensbereichen zu bestehen.

Darüber hinaus wurde den Kamerunern klar, dass juristisches und politisches Denken sich wechselseitig beeinflussten und den Weg zur westlichen Diplomatie bahnten. Sie waren sich dessen bewusst, dass die lateinische Schrift die Basis der neuen politischen und institutionellen Prozesse sein würde und dass sich ihre Aneignung lohnte. Diese Veränderungen gingen Anfang des 19. Jahrhunderts einher mit der Einführung des Christentums, dessen Botschaft auf Schriften der biblischen Bücher beruht. Um sich die Botschaft der Bibel autonom aneignen zu können, mussten Lesekompetenzen für die lateinische Schriftform entwickelt werden. Auf dieser Basis konnte sich der Lernende irgendwann, irgendwo und nach seinem Tempo, die Texte autonom aneignen.

Die Pfarrer Joseph Merrick und Jackson Fuller, zwei Nachfahren ehemaliger Sklaven aus Jamaika, die in der Londoner Mission tätig waren, hatten die Vision, in ihrem Projekt Oralität und Schriftlichkeit, die eigene Kultur und die Fremdkultur über die Bibel miteinander zu verbinden mit dem Ziel der Vorbereitung der Kameruner auf den Überlegenheitskomplex der

Europäer und deren westlichen Kultur gegenüber der afrikanischen. Verwiesen wird hier auf die Geschichte der Südafrikanerin Sarah Baatmann (DIE SCHWARZE VENUS), die als Schauobjekt in London und im Pariser MUSEE DE L'HOMME ausgestellt und nicht nach ihrem Tode begraben wurde. Diese Geschichte hat wahrscheinlich die beiden zu tief erschüttert und ihr Projekt bekräftigt.

Die Kameruner sollten auf die westliche Kultur vorbereitet und in der Begegnung kompetenter im Umgang mit den neuen und ungewohnten Eindrücken sein. Zumindest wollten die beiden Pfarrer ihre „Brüder" darauf aufmerksam machen, dass mit der Begegnung ein Schock der Kulturen unvermeidbar war. Deshalb entschieden sie sich, zu einer Zeit nach Kamerun zu reisen, in der keiner ihrer Glaubensbrüder eine solche Reise gewagt hätte, weil sie um ihr Leben "fürchteten". Es wurde erzählt, dass die Afrikaner unzivilisiert und Menschenfresser seien. Aber die Wahrheit ist, dass die Europäer noch frisch die Erinnerung an die erbarmungslose Sklaverei in ihrem Bewusstsein hatten und daher nicht wussten, wie sie in Kamerun empfangen werden würden.

Joseph Merrick und Jackson Fuller wollten ihren „Brüdern" das wirkliche Christentum und seine positiven Einflüsse auf die westliche Zivilisation und Gesellschaft vermitteln. Sie wollten den kulturellen Begegnungsschock mildern, ehe die Kolonialherren die so genannte "Mission civilisatrice" begannen (vgl. zu diesem Begriff Kange Ewane (1986: 11), Simo (1985: 186 ff). Tatsächlich stand ihr Projekt nicht im Gegensatz zur Entwicklungs- und Weltauffassung der Kameruner. Diese zwei Pfarrer waren sich bewusst, dass die Schule nach europäischem Muster irgendwann gegründet werden würde und dass sich die Kameruner damit von ihrem ursprünglichen Bildungs- und Erziehungssystem entfernen würden. Sie wussten, dass das Schreiben und das Lesen das Hören und das Sprechen bzw. das Erzählen verdrängen würden und als Waffe zur Unterwerfung der einheimischen Bevölkerung eingesetzt würde. Sie waren sich sicher, dass der Schock unerwartet und bedrohlich sein würde. Deshalb gründeten sie Schulen nach westlichem Muster, in denen die einheimischen Sprachen als Schulsprachen gebraucht wurden und die einheimische Kultur als Motor zur Stärkung der Identität und zum Bewusstsein der eigenen Identität diente.

Da die englische Sprache Handelssprache zwischen Europäern und Kamerunern war, wurde Englisch auch in den Schulen angeboten (Vgl. Vignier 1991:109), allerdings erst in den höheren Stufen. Der Vorteil dieser Bildungsphilosophie war, jungen Kamerunern die Möglichkeit zu geben, sich in England weiter ausbilden zu lassen, damit sie später verantwortungsvoll an der Entwicklung eines modernen Staates mitarbeiten konnten. Die Mehrsprachigkeit beschränkte sich nicht mehr und hauptsächlich auf kamerunische Sprachen

(die so genannte laterale Mobilität oder sprachliche Lateralität), sondern sie öffnete sich anderen (hauptsächlich europäischen) Sprachen gegenüber.

Neben die Hör- bzw. mündliche Tradition ließen sie allmählich und mit Maß die Lese- und Schreibfertigkeiten als moderne Kulturtechniken treten. Der Vergleich mit anderen Kulturen wurde über die Bibel und über manche Aspekte des westlichen Lebens vermittelt. Die Schüler (am Anfang Erwachsene, später Jugendliche und Kinder) widmeten sich am Vormittag eigenen Aktivitäten und gingen am Nachmittag in die Schule, wobei Gegenstand des Unterrichts das Lesen, Schreiben und die Diskussion über ihre Alltagsaktivitäten und die Organisation ihrer Beschäftigungen waren. Im Vordergrund standen die Transformation und die Verbesserung des Lebensstandards nach eigenen Vorstellungen. Ziel dieser Neuorientierung war es, den Kamerunern die europäischen Kulturtechniken und damit eine umfassendere Weltanschauung zu vermitteln. Das erst im Aufbau befindliche Bildungssystem versuchte, die afrikanischen und die europäischen modernen Traditionen mit besonderer Berücksichtigung der lokalen und der Fremdsprachen zu verknüpfen. Diese bildungspolitische Philosophie erfolgte kurz vor der Kolonisation und wenige Jahre danach (vgl. Madiba 1986: 72, 73). Die Kirchen sorgten für den Unterricht und für pädagogische Konzeptionen.

3.3 Durchsetzung des Kolonialbildungssystems

Während des Ausbaus des Bildungssystems und der neuen Identität erfolgte die zweite Wende. Im nächsten Kapitel sollen die unerwünschten Folgen dieser zweiten Wende erläutert werden.

3.3.1. Historische Auseinandersetzung zwischen vorhandenen Bildungsprinzipien und den kolonialen Bildungsanschauungen

In den zwei vorhergehenden Punkten 3.1. und 3.2. wurden zwei Bildungssysteme dargestellt: das ursprüngliche und das modernisierte ursprüngliche Bildungssystem. Das modernisierte ursprüngliche Bildungssystem - so wurde es dargestellt - ist die Verknüpfung von mündlich geprägten Überlieferungs- und Lerntraditionen und dem Erwerb der neuen Kulturtechniken mit den Landessprachen als Schulsprachen. Das modernisierte ursprüngliche Bildungssystem förderte auch die Landwirtschaft, die Kunst und die handwerkliche Arbeit. Die Bibel trug zur Wahrnehmung und Aufnahme der westlichen Kultur bei, da die evangelische Kirche die Schulen finanzierte.

Darüber hinaus wurde Englisch als Fremdsprache bereits seit längerer Zeit unterrichtet. Das Ausbildungsprojekt beruhte auf der Umsetzung der Mehrsprachigkeit und der Plurikulturalität

im Bildungssystem. Der Schwerpunkt lag auf der Förderung der Kulturidentität und des Identitätsbewusstseins, ein Programm, das bis zum Ende des 19. Jahrhunderts funktionierte.
Mit der Berliner Konferenz von 1884-1885 über die Teilung Afrikas und seine Kolonisation tauchten andere Zielsetzungen auf. Kamerun verlor seine Souveränität und die Kolonialverwaltung behielt sich alle Entscheidungen vor. Die Bemühungen und die Position der evangelischen Kirche als moralische Kraft zur Verhandlung mit den Kolonialherren blieben erfolglos. Die katholische Kirche, die erst später nach Kamerun kam, distanzierte sich bald von den Zielen der evangelischen Kirche (vgl. Madiba 1980:87). Die neuen Maßnahmen der Kolonialverwaltung wurden von der katholischen Kirche unterstützt (Vgl. Madiba (1986: 82). Ein strenges Gesetz verbot den Gebrauch der einheimischen Sprachen als Schulsprachen und zwang der Bevölkerung die deutsche Sprache auf (Vgl. Atangana 1996: 49).
Das am 25.04.1910 verkündete und am 23.04.1913 bekräftigte Schulgesetz zur „Bildungsreform" übernahm Prinzipien des katholischen Bildungssystems, das allerdings eine Kopie des deutschen Bildungssystems (Volksschulen) war. Für das Projekt des modernisierten ursprünglichen Bildungssystems waren die Würfel gefallen. Die genannten Schulgesetze verurteilten das ursprüngliche modernisierte Bildungsprojekt zum Tode. In der Folge wurden die Hör- und die mündlichen Traditionen nicht weiter gefördert, das Kolonialbildungssystem privilegierte die neuen Lese- und Schreibfertigkeiten der modernen Kulturtechniken unter vollständiger Vernachlässigung der oralen Traditionen. Das Ziel des Kolonialbildungssystems bestand letztendlich darin, künftige Angestellte für die Kolonialadministration und die deutschen Unternehmen auszubilden. Daher mussten die Lernenden der deutschen Sprache Fertigkeiten in der schriftlichen Verwendung erwerben und vorweisen können. Ab diesem Zeitpunkt wich das Bildungssystem, das eine Integration von ursprünglichem und westlichem Bildungssystem anstrebte und durchführte, von seinen Zielen ab.

3.3.2 Inhalt des kolonialen Bildungssystems und die Einführung der offiziellen Einsprachigkeit: eine „unerwünschte" Wende

Das neue Bildungsprojekt förderte nicht die soziokulturelle Entwicklung oder die Emanzipation des Landes nach eigenen Vorstellungen, sondern die Identifizierung mit einer fremden Kultur unter Aufgabe seiner eigenen (vgl. Madiba Essiben 1986: 77ff). Ziel war es, aus Kamerunern deutsche Bürger zu machen, die dem deutschen Kaiser ergeben sind[19]. Es entstanden kulturelle und sozioökonomische Abhängigkeiten.

[19] Vgl. die deutsche Kolonialzeitung (DKZ) (1888: 107), zitiert nach Madiba (1986:77). Die DKZ nennt Kameruner unsere „schwarzen Mitbürger".

Joseph Mbassi (1986: 246 ff) verdeutlicht diese Realität in seinem Aufsatz "Les écoles au Cameroun en période allemande -Témoignages vivants, 1884-1914". Mbassi berichtet von einer mit der Unterstützung des Goethe-Instituts Yaoundé durchgeführten Umfrage unter Kamerunern, die die deutsche Schule besucht haben. Der Autor hat die Ergebnisse dieser empirischen Forschung analysiert und ist zu dem Ergebnis gekommen, dass die meisten Kameruner, die diese Schule besucht haben, als Kolonialbeamte oder Hilfskräfte in den deutschen Unternehmen arbeiteten. Es ging nicht mehr um die Entwicklung des Landes, sondern um die Bereicherung der Metropole.

Parallel zur Einführung des Kolonialschulsystems wurden die afrikanischen Lerntraditionen eliminiert, die jedoch außerhalb der Institutionen fortlebten. Die jungen Kameruner wurden nach dem deutschen Schulsystem ausgebildet, ungeachtet der Sprachbarriere einerseits und ihrer eigenen kulturellen Realitäten andererseits. Die in diesen Schulen ausgebildeten Kameruner sollten im Interesse der Kolonialherren arbeiten. Dieses Unternehmen war in der Tat ein Betrug, denn Kameruner konnten niemals von der Kolonialverwaltung als echte Deutsche betrachtet werden. Die Kolonialherren wollten ihre Expansionspolitik rechtfertigen und dadurch die so genannte „Mission Civilisatrice" legitimieren.

3.3.2.1 Inhalte der Curricula der staatlichen und katholischen Schulen

Aus der Sicht der deutschen Kolonialverwaltung war Kamerun eine Verlängerung des deutschen Reichs, ein deutscher Überseebesitz. Vernon- Jackson (zitiert nach Fonlon 1969: 16,17), ein Englisch-Kanadier und Spezialist der Bildungsgeschichte in Kamerun schildert diese Situation:

> „The wisdom of German language instruction in Cameroon had been debated at the beginning of the German colonial period. Despite a fear that Cameroonians who are proficient in German might constitute a potential threat to German domination, the final consensus reached by the government, educational authorities, and commercial houses was that the study of German should be intensified in order to reinforce German influence and to deepen the German- Cameroon connection as well as for the convenience of German administration, communication and trade. The policy to supplant English with German and limit dominant Vernaculars was set. By government decree, commercial houses were instructed to use German for official communications; the monetary system of Marks and Pfennig's was introduced for all government payment.
> German language instruction was encouraged by financial grant- in- aid from the government to mission's schools. The funds were based on the language competence of the pupils, who were examined by local boards, in addition, cash prizes were offered to pupils who showed particular excellence in speaking, reading, and writing German. Further study in Germany was made possible through government scholarships for outstanding Cameroonians.
> The first official education conference, under the chairmanship of the governor, Dr. Seitz, was held in Duala in 1907 [...] Language study in the schools was the main item on the agenda, re-emphasizing the policy of limiting the teaching of vernaculars outside their tribal areas, particularly Bali and Duala"

Die sprachpolitischen Kolonialvorstellungen sahen vor, Deutsch als Muttersprache zu vermitteln und der deutschen Sprache zugleich den Status von Amts- und Schulsprache zu geben. Fächer wie Naturkunde, Rechnen, Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte wurden in der deutschen Sprache angeboten. Lokale Sprachen wurden noch nicht einmal mehr als Fächer unterrichtet. Mit dieser Entscheidung verschwand das mehrsprachige Bildungsprojekt. Zum Vergleich und zur Bestätigung dieser Aussage soll jetzt das Curriculum der staatlichen und der katholischen Schulen präsentiert werden.

Abb. 10 Das Curriculum in den staatlichen und katholischen Schulen nach Engelbert Atangana (1996: 48)

	1. Jahrgang	**2. Jahrgang**	**3. Jahrgang**	**4. Jahrgang**	**5. Jahrgang**
Deutsch	2 Std.	2 Std.	4 Std.	4 Std.	3 Std.
Naturkunde	2 Std.	3 Std.	3 Std.	3 Std.	3 Std.
Rechnen	2 Std.	3 Std.	3 Std.	3 Std.	3 Std.
Erdkunde	-	-	1 Std.	1 Std.	1 Std.
Geschichte	-	-	-	1 Std.	1 Std.
Naturgeschichte	-	-	-	1 Std.	1 Std.
Gesamt	6 Std.	8 Std.	11 Std.	14 Std.	14 Std.

In den zwei ersten Jahrgängen ging es hauptsächlich um das Lesen und Schreiben in der deutschen Sprache. Es wurde vor allem Wert auf den Wortschatz gelegt. Leider gibt es keinen Bericht darüber, auf welche Weise und mit welchen didaktischen Mitteln der Wortschatz unterrichtet wurde. Die Schüler dieser Epoche sind mittlerweile alle verstorben.

Die Lehrbücher bezogen sich hauptsächlich auf die deutschen soziokulturellen Realien, wobei Texte über Herbst, Schnee, Erdbeere usw. präsentiert wurden. Schlunk (zitiert nach Ebot Boulleys 1998: 77) kritisierte 1914 diese Lehrbücher am Beispiel von Hirt'schen Lesebüchern, weil sie der Erfahrungswelt der Kolonisierten nicht entsprachen. Erdkunde und Geschichte wurden erst im 4. und 5. Jahrgang unterrichtet. Außerdem ging es nur um die deutsche Geschichte. Im Unterrichtsfach Erdkunde wurden allgemeine Informationen über das Deutsche Reich vermittelt. Die Fächer und deren Inhalte zeigen, dass die Kolonialherren Hilfskräfte für die Administration, den Kommerz und die Plantagen benötigten.

3.3.2.2 Inhalte der Curricula der Evangelischen Schulen

Die Auseinandersetzung zwischen Staat und katholischer Kirche einerseits und der von der Baseler Mission vertretenen evangelischen Kirche andererseits war hart. Die evangelische Kirche hatte sich lange verweigert, die neuen Prinzipien der Kolonialadministration in die Praxis umzusetzen. Es herrschte eine Art Rebellion. Mit dem Schulgesetz von 1907 musste

die Evangelische Kirche einsehen, dass sie die Schlacht verloren hatte und entschied sich aufgrund des bestehenden Gesetzes für die Entwicklung eines neuen avantgardistischen curricularen Konzepts. Dieses Konzept hatten die evangelischen Schulen dem Vorstand der Baseler Mission und vor allem seinem Mitglied Dinkelacker zu verdanken, der persönlich nach Kamerun gereist war, um mit den dortigen evangelischen Schulbehörden das Konzept endgültig zu überarbeiten. Wenn Deutsch in Kamerun unterrichtet werden sollte, so die Position Dinkelackers, musste es als Fremdsprache vermittelt werden. Dazu war für den Deutschunterricht ein angemessenes didaktisches Konzept notwendig. Die Chance für einen Kompromiss zwischen den beiden Seiten wurde jedoch vertan. Kamerun hätte zu diesem Zeitpunkt eines der ersten Länder in der Welt werden können, das einen bilingualen Unterricht oder eine partielle Immersion durchführte.

Nach Ansicht der Evangelischen Kirche versäumte die Kolonialadministration, die Bevölkerung zu dem neuen Curriculum zu befragen und ihre Vorschläge aufzunehmen. Dafür brauchten Lehrer und Schüler ein Lehrwerk, ganz im Sinne von Aynard Leupold (1998: 133), und Arbeitsmaterialien. Dinkelacker entwickelte deshalb als einer der ersten ein Konzept des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in Kamerun, in dem die soziokulturellen Umfelder der Lernenden reflektiert wurden. Einige Titel seiner Lehrbücher und Arbeitsmaterialien für den schulischen Zweck in Kamerun sollen hier als anschauliche Beispiele genannt werden (vgl. Madiba Essiben 1980: 83):

1. Dinkelacker (1906): Fibel für die Volksschulen in Kamerun. Basel.
2. Dinkelacker (1907): Handbuch der deutschen Sprache für die deutschen Schulen in Kamerun. Basel.
3. Dinkelacker (1912): Anhang für Duala- Fibel für Volksschulen in Kamerun. Basel.
4. Dinkelacker (1913): Anleitung zum Deutschunterricht für die deutschen Schulen in Kamerun. Kursbuch 1. Basel.
5. Dinkelacker (1913): Realienbuch für deutsche Schulen in Kamerun. Basel.

Dinkelacker war einer der ersten, der seine Lehrwerke 1906-1910 für den Fremdsprachenunterricht um viele Begleitmaterialien erweiterte. In seinen Arbeitsmaterialien für die „deutsche“ Schule nimmt er immer wieder Bezug auf die lokale Sprache. Im Folgenden wird das curriculare Konzept der evangelischen Schulen erläutert (vgl. Engelbert Atangana, ebd., S. 60-66).

a) Dorfschulen:

Die Schulzeit dauerte zwei Jahre. Schulsprache war die einheimische Sprache. Lesen, schreiben lernen und singen in der einheimischen Sprache, rechnen, Religionsunterricht,

handwerkliche Arbeit und Kenntnisse über Landwirtschaft wurden vermittelt. Es ging hier um eine praktische Bildung, die die soziokulturelle und wirtschaftliche Realität der Umgebung und dieser Epoche berücksichtigte. Die Lernenden sollten in einem kurzen Zeitraum so ausgebildet werden, dass sie unmittelbar nach Ende der Schulzeit Aufgaben in der Gesellschaft wahrnehmen konnten.

Je nach den Leistungen der Schüler erfolgte danach eine Aufnahme in die Regionalschulen, die in den Hauptstationen eingerichtet wurden. Damit bildeten auch die Schulen der Baseler Mission eine Elite aus, die nicht zurück ins Dorf kam, um an der endogenen Entwicklung der Region zu arbeiten. Die elitäre Bildung führte sie entweder in die Administration, die Armee, die Plantagen oder in die lokalen Kleinfirmen und Läden. Hier wurden Kenntnisse in der deutschen Sprache gebraucht.

b) Regionalschulen: Die Regionalschulen waren elitäre Schulen. Die Schulsprache war zwar Deutsch, aber die einheimische Sprache war, wie die von Dinkelacker verfassten Lehrwerken zeigen, implizit Teil des Schulcurriculums. Trotz dieser Bemühung wurden die einheimischen Sprachen widerwillig abgewertet, weil sie den Schülern nicht ermöglichten, für die Kolonialadministration oder auf Plantagen zu arbeiten. Das Curriculum der Regionalschulen der Baseler Mission umfasste folgende Fächer (vgl. hierzu Engelbert Atangana, ebd.):

Abb. 11 Curriculum der Regionalschulen

Lernjahr	**Fächer (Schulsprache Deutsch)**
1. Lernjahr	Lesen, Schreiben, Deutsch (6 Stunden/Woche), Rechnen, Religion, Geschichte und Geographie, Religionsunterricht, **Landwirtschaft**
2. Lernjahr	Lesen, Schreiben, Deutsch (6 Stunden/Woche), Rechnen, Religion, Geschichte und Geographie, Religionsunterricht, **Landwirtschaft**
3. Lernjahr	Lesen, Schreiben, Deutsch (6 Stunden/Woche), Rechnen, Religion, Geschichte und Geographie, Religionsunterricht, **Landwirtschaft**

Dieses Curriculum war im Gegensatz zum staatlichen und katholischen Curriculum sehr realitätsbezogen. Das soziokulturelle Umfeld der Schüler wurde einbezogen, indem ihnen die Praxis der Landwirtschaft und die Anwendung neuer Methoden vermittelt wurden. Damit wurden sie selbständig und unabhängig. Es gibt Schüler, die die Schule nicht abschlossen und die in ihrem Dorf sehr gute Bauern wurden. Leider hatte die Arbeit der Bauern kein hohes Prestige. Die Beamten und die Angestellten in den Plantagen und Läden hatten Macht und einen konstanten sicheren Lohn.

Die Briten und die Franzosen setzten das deutsche Kolonialschulsystem fort, mit der Verschärfung, dass die einheimischen Sprachen noch nicht mal mehr auf dem Schulhof gesprochen werden durften. Im Rahmen dieser Arbeit würde es zu weit führen, über das

Curriculum der französischen Kolonialzeit ausführlicher zu berichten. Die Prinzipien waren dieselben. Als Erfahrung ist jedoch festzuhalten, dass die Schüler, die zunächst eine Dorfschule besucht hatten, bessere Leistungen in der Fremdsprache hatten als diejenigen, die vom ersten Schuljahr an die Fremdsprache gelernt hatten (vgl. Tabi Manga 2000: 60).

3.3.3 Konsequenzen für das soziale Leben

Die Konsequenzen der Kolonialbildungspolitik für das soziale Leben waren katastrophal. Die Gesellschaft schuf neue Sozialklassen: „Zivilisierte“ einerseits, die eine europäische Schule besucht hatten, und „Primitive“ andererseits, die die Sprache der Kolonialherren nicht konnten. Das frühere Bildungssystem und damit die Idee der Akkommodation von kamerunischen mit westlichen Werten wurden aufgegeben. Es herrschte Angst vor Strafe für diejenigen, die sich dem Kolonialregime widersetzten. Wegen der besseren beruflichen Aussichten und des damit verbundenen Aufstiegs richtete sich die Aufmerksamkeit von Kamerunern auf deutsche Firmen und Organisationen. Die Absolventen der Kolonialschulen konnten Beamte, Soldaten usw. in der Kolonialadministration werden (vgl. Tabi Manga, ebd., S. 35, 36). Die Tatsache, dass Schüler sofort Beamte werden konnten, die auch Macht über ihre Landsleute hatten, trug zur allmählichen Entstehung von Sozialklassen bei. In öffentlichen Ämtern herrschte nur noch eine merkwürdige Einsprachigkeit. Zwar war die Mehrsprachigkeit offiziell sanktioniert, aber sie lebte in der Gesellschaft weiter.

3.4 Stellenwert der Mehrsprachigkeit im Bildungssystem nach der Unabhängigkeit Kameruns

Untersucht wird jetzt der Stellenwert der Mehrsprachigkeit im Bildungssystem nach der Unabhängigkeit Kameruns**.** Angesprochen werden die Schwierigkeiten bei der Reorientierung des geerbten Systems und die Frage nach der plurilingualen Erziehung in der Bildungsreform.

3.4.1 Schwierigkeiten bei der Reorientierung des Systems

Vor dem Zweiten Weltkrieg kam es zur Gründung von Gewerkschaften in Kamerun, welche die Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen forderten. Inzwischen steigerte sich erneut das Bewusstsein zur politischen Aktion, das während der deutschen Kolonisation stark verdrängt und bekämpft wurde. Deshalb gründeten Kameruner mit Unterstützung der Sozialdemokraten in Europa politische Parteien, um einerseits das Land zu verwalten und ihm andererseits den Status eines unabhängigen Staates zu geben. Diese Situation führte zum Befreiungskrieg und letztendlich zur Anerkennung des Rechts zur Selbstbestimmung am 01.01.1960. Von da an war Kamerun unabhängig. Eine neue Ära begann.

Der junge kamerunische Staat stand vor schwierig zu lösenden Aufgaben: Die Männer und Frauen, die die Verantwortung übernahmen, waren nicht genug auf diese Aufgabe vorbereitet. Sie hatten zwar Mut, mussten jedoch mit einer Menge von widersprüchlichen Situationen kämpfen. Die Bevölkerung ihrerseits erwartete eine Veränderung des gesellschaftlichen Lebens und übte Druck aus. Die neuen Behörden sollten ein politisches System etablieren und ein dem soziokulturellen, wirtschaftlichen und politischen Kontext angepasstes Bildungskonzept entwickeln. Der junge Staat jedoch stand vor der Schwierigkeit, innerhalb eines kurzen Zeitraums ein typisch kamerunisches Bildungssystem zu schaffen. Darüber hinaus wurden dringend Arbeitskräfte in der Zentralverwaltung benötigt. Aber sie mussten nicht besonders qualifiziert werden, sondern in der Lage sein, lesen, verstehen und Berichte schreiben zu können. Unter diesen Angestellten wurden einige gezielt ausgebildet, um die hinterlassenen Stellen in der Kolonialverwaltung zu übernehmen. Deshalb ist es nicht erstaunlich, dass das Land hauptsächlich vom Ausland abhängig war. Die Bildungspolitik blieb zu diesem Zeitpunkt noch weitgehend auf dem früheren Stand. Aber die Reform bestand darin: die Erbschaft des Kolonialschulsystems zu verwalten, die positiven Aspekte der Kolonialadministration aufzunehmen und eigene Zielsetzungen herauszuarbeiten;
Das Negative wären Fächer, deren Inhalte stark auf die ehemalige Metropole bezogen waren wie etwa die Geschichte, die Geographie, die Gesellschaftskunde u.a.

- die ersten Schritte eines Nationalbildungssystems zu entwerfen, das die beiden geerbten Kolonialsysteme zusammenbringen sollte.
- das ganze Projekt zu kontrollieren und die Fehler zu verbessern.

In der Tat ging es noch nicht darum, ein Bildungssystem zu entwerfen, das den grundlegenden Umbau der Gesellschaft, die Entwicklungsorientierung und die Emanzipation anstrebte. Ziel der Reform war es vielmehr, sich mit dem bestehenden System zu arrangieren und allenfalls kleine Veränderungen vorzunehmen.

Da Probleme in der Bildungspolitik ungelöst blieben, nahmen die Schwierigkeiten zu. Das Bildungssystem hatte bis dahin nur Beamte hervorgebracht und alle Ämter waren dreißig Jahre später voll besetzt. Sie wurden auch nicht für andere Bereiche wie Handel, Gründung von Firmen etc. ausgebildet. Es gab Arbeitslosigkeit, der Absatz von Rohprodukten wie Kakao, Kaffee, Tee und Baumwolle auf dem Weltmarkt gestaltete sich schwierig, die wenigen vorhandenen Firmen gingen bankrott, die Vergütungen der Beamten wurden zweimal um ungefähr 70% gekürzt, es herrschte Chaos.

Die Konsequenzen für das gesellschaftliche Leben waren katastrophal. Die Familien konnten nicht mehr wie früher für die Kinder sorgen. Manche konnten die Kinder kaum zur Schule schicken. Und viele Schüler, die sich der wirtschaftlichen Lage bewusst waren, hatten kein Interesse mehr an der Schule. Die Situation war aussichtslos. Die Alarmglocken hatten geläutet. Erforderlich war jetzt die Reflexion über die Aufgabe der Schule.

In dieser Atmosphäre wurde die Protestbewegung der Gymnasiallehrer gegen eine zerfallende Gesellschaft und den Tod der Bildung ins Leben gerufen. Die Protestbewegung der Gymnasiallehrer von 1994 forderte die Verbesserung ihrer Arbeits- und Lebensbedingungen einerseits und der Lernbedingungen der Schüler und des Bildungssystems andererseits. Im Anschluss daran organisierte das Bildungsministerium 1995 die „Etats Généraux de L'Education Nationale", ein Forum zur Verbesserung des Bildungssystems, das neue Richtlinien verkündete. Es gibt heute eine Schulreform, die langsam in die Praxis umgesetzt wird.

3.4.2 Frage der plurilingualen Erziehung in der neuen Bildungsreform als entscheidender Faktor zur Entwicklung Kameruns: eine Untersuchung der gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen

Untersucht werden die gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen am Beispiel der Bildungskonferenz von Mai 1995 und des Grundgesetzes vom 18. Januar 1996.

3.4.2.1 Bildungskonferenz von Mai 1995 als Grundlage der Schulreform

Es wurde geschildert, wie schwer es war, das Bildungssystem Kameruns kurz nach der Unabhängigkeit und nach den Vorstellungen der Bevölkerungen neu zu gestalten. Die Protestbewegung der Gymnasiallehrer von 1994 führte im Mai 1995 nach 88 Jahren endlich zur zweiten Bildungskonferenz des modernen Kameruns. Diese Konferenz stellte folgende Diagnosen, die zu bildungspolitischen Resolutionen führten:

- Die Schwäche des Schulsystems liegt an der Erbschaft des Kolonialschulsystems und an der schnellen Zunahme der Schülerzahl.
- Die bestehenden Ausbildungsstrukturen und Infrastrukturen können die oben genannten Probleme nicht beheben.
- Die späte Durchsetzung von getroffenen Maßnahmen schwächt in erheblicher Weise das Schulsystem und es gibt einen qualitativen und quantitativen Mangel an Lehrkräften.
- Die Wirtschaftskrise der 80er und 90er Jahre in Kamerun hat den Staat und die Bürger finanziell, materiell und organisatorisch geschwächt.

- Die Währungsentwertung und die Absetzung der Löhne haben dem Bildungssystem den Rest gegeben. Daher muss das Bildungssystem endlich dringend geändert werden.

Resolutionen und Prinzipien der Schulreform

a) **Resolutionen**

- Die Konferenz empfiehlt eine dringende Veränderung des Schulsystems.
- Die Notwendigkeit des Religionsunterrichts wird betont. Sein Ziel ist die Befolgung demokratischer Werte und die Vermittlung von Ethik, Moral und Respekt gegenüber anderen, insbesondere gegenüber den Älteren.

Die Ausbildung wird als Priorität des Staates angesehen. Jeder Bürger hat ein Recht auf Bildung und Ausbildung. Für die Grundschulausbildung sollten keine Gebühren mehr bezahlt werden.

- Die Dauer des Schuljahres sollte revidiert und die Nationalsprachen unterrichtet werden.

Das Revolutionäre dieser Empfehlungen war die Wiedereinführung der Nationalsprachen in das Schulcurriculum. Diese Empfehlung wurde zwar mit Begeisterung aufgenommen, aber es bestanden auch Sorgen darüber, wie diese Aufgabe durchgeführt und welche Nationalsprachen als Schulsprachen gewählt werden sollten.

b) Prinzipien der Neuorientierung:

- Allgemeine Faktoren

1. auf persönlicher Ebene 2. auf Kollektiv- und Gemeinschaftsebene 3. auf wirtschaftlicher Ebene. 4. zu Moral bzw. Ethik. 5. zur Förderung der intellektuellen Kompetenzen auf Politik- und Bürgerebene. 6. zur Förderung der beruflichen, wissenschaftlichen und technischen Ausbildung.

- Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen der Lehrkräfte
- Erlernen von Nationalsprachen und -kulturen im Bildungssystem
- Förderung der Einheit/ Integration als Durchsetzung des demokratischen Geistes
- Demokratisierung der Ausbildung, d.h., alle Bürger haben das Recht auf Ausbildung
- Förderung der Mädchenbildung und Umsetzung der Dezentralisierung der Schulverwaltung in die Praxis
- Förderung des offiziellen Bilingualismus Englisch/ Französisch
- Vermittlung von Moral zur Förderung von ethischen- und bürgerlichen Werten
- Die staatlichen Schulen halten sich an die religiöse Neutralität
- Förderung der wissenschaftlichen und technischen Kultur, Ausbildung zur Umwelterhaltung sowie Entfaltung und Streben nach Vorzüglichkeit

- Förderung der Partnerschaft im In- und Ausland im Hinblick auf Schulorganisation, Verwaltung und Finanzierung
- Bestimmung der schulischen Schwerpunkte, Förderung der außerschulischen Aktivitäten und der Chancengleichheit
- Förderung der Curriculumentwicklung und der Forschung im Bildungsbereich (Action Research)
- Interne und externe Bewertung des Schulsystems
- Schüler müssen nicht mehr in der Grundschule sitzen bleiben und von der Grundschule verwiesen werden.

3.4.2.2 Administrative und politische Nachbereitung der Bildungskonferenz

Die Bildungskonferenz von 1995 hat viele Hoffnungen geweckt. Die in dieser Konferenz angesprochenen Probleme hatten eine tiefe Auswirkung auf das administrative und politische Leben des Landes. Im administrativen Bereich waren nicht nur die Struktur der Bildungspolitik zu überdenken, sondern auch alle Möglichkeiten zu ihrer Umsetzung in die Praxis. Die Resolutionen der Bildungskonferenz, neben anderen politischen Umständen, haben deshalb darauf gedrängt, eine neue Vision für die Landespolitik zu erarbeiten.

Administrative Nachbereitung der Bildungskonferenz

Vor Ende der Bildungskonferenz von 1995 wurde ein Team gebildet, das sich mit der Nachbereitung der Bildungskonferenz befassen sollte. Diesem Team kam die Aufgabe zu, den während der Bildungskonferenz gehaltenen Debatten nachzugehen und insbesondere die Resolutionen der Bildungskonferenz zusammenzufassen. Das Team sollte alle Bereiche der Bildung untersuchen. Der Text der administrativen Nachbereitung sollte so verfasst werden, dass er gleichzeitig als Gesetzesvorlage im Rahmen der nötigen Bildungsreform dienen konnte. Der so entstandene Text wurde danach im Parlament debattiert.

Politische Nachbereitung der Bildungskonferenz

Das Parlament stellte fest, dass wichtige Aspekte des Nationallebens wie das Problem der Nationalsprachen, ihr Status und insbesondere ihr Gebrauch in der Schule in dieser Vorlage aufgegriffen wurden. Zugleich wurde der dringende Bedarf für strukturelle Reformen im Allgemeinen im Land deutlich. Die Grundlage dieser prospektiven Reformen war die Anpassung der staatlichen Administration an den politischen, wirtschaftlichten und kulturellen Kontext der Gesellschaft. Dies ist auch einer der Gründe, die 1996 zur Revision der Verfassung geführt haben. Ein Gesetz zur Bildungsreform konnte daher erst erlassen werden, wenn die Verfassung eindeutig zu diesen Problemen Stellung genommen hatte. Deshalb wurde die Arbeit am Gesetz zur Bildungsreform zeitlich verzögert. Die neue

Verfassung berücksichtigte die Resolutionen der Bildungskonferenz von 1995. So konnte das Gesetz erneut im Parlament debattiert und vom Präsidenten 1998 erlassen werden.

3.4.2.3 Grundgesetz vom 18. Januar 1996

Schon im ersten Satz der Präambel werden die kulturelle und sprachliche Vielfalt des Landes als ein Reichtum bezeichnet, der zum Zweck der nationalen Einheit weiter gepflegt werden soll. Daher soll das Land nach den Prinzipien der Brüderlichkeit, der Gerechtigkeit und des Fortschritts aufgebaut werden. Mit diesem Statement in der Präambel wird darauf hingewiesen, dass den Nationalsprachen eine besondere Rolle im Rahmen der Mehrsprachigkeit zukommt, zumal ausdrücklich auf das kulturelle Element verwiesen wird.
Es wird davon ausgegangen, dass die Gesetzgeber die Mehrsprachigkeit sehr ernst nehmen, auch wenn der Gebrauch der Nationalsprachen als Schulfach oder -sprache nicht ausdrücklich benannt wird. Die Verfassung bietet diese Möglichkeit jedoch an. Es kommt anderen Gesetzen zu, das Gesetz zur Bildungsreform umzusetzen. Die Verfassung empfiehlt, nicht nur die angesprochenen Sprachen zu fördern, sondern auch andere Fremdsprachen, soweit die Beziehungen zu den entsprechenden Staaten gut sind und diese Staaten die gleichen Zielsetzungen haben. Es wird auch davon ausgegangen , dass der Staat soziokulturelle Werte und Traditionen Kameruns mit positiven Fremdwerten verknüpfen und weiter fördern möchte.

3.4.2.4. Inhalt der neuen Bildungsreform Nummer 98/04 vom April 1998

Im Gefolge der Bildungskonferenz vom Mai 1995 und des neuen kamerunischen Grundgesetzes vom 18. Januar 1996 wurde das Gesetz zur Bildungsreform Nummer 98/04 vom April 1998 zuerst im Parlament debattiert und verabschiedet und dann vom Staatspräsidenten verkündet. Aus diesem Gesetz ergeben sich 42 Artikel. Artikel 2, Absatz 1 besagt, dass die Bildung eine nationale Priorität ist, die vom Staat (Absatz 2) übernommen wird. In Artikel 3 heißt es, dass der staatliche Bilingualismus (Englisch und Französisch) in allen Schultypen und Stufen gefördert wird. In diesem Kontext dienen Englisch und Französisch als Grundlage zum Erlernen weiterer indoeuropäischer Sprachen. In Artikel 4 wird die Aufgabe der Bildung folgendermaßen dargestellt:

> «L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux.»[20]

[20] Vgl. die Definition von Beacco und Byram (2002: 8).

Indem ökonomische, soziokulturelle, politische und moralische Faktoren bei der Bildung berücksichtigt werden, wird Wert auf die künftige gesellschaftliche Integration der Schüler gelegt. Anschließend an die geschilderten Aufgaben der Bildung werden in Artikel 5 die Ziele angegeben, bei denen die Förderung der Nationalsprachen empfohlen wird, indem die Mehrsprachigkeit als Wert (im Sinne des demokratischen Geistes) und Zielsetzung (im Sinne der Förderung einer individuellen oder kollektiven Mehrsprachigkeit) betrachtet wird.

Jedoch sagt das Schulgesetz nicht explizit, welchen Status (Schulfach oder Schulsprache?) diese Sprachen bekommen sollen und ab welcher Stufe und in welcher Schulart sie unterrichtet werden. Diese politische Entscheidung kann erst getroffen werden, wenn Experten, z.B. Pädagogen, Curriculumentwickler und Linguisten, daran gründlich gearbeitet haben und entsprechende Empfehlungen vorlegen.

Aus dem Gesetz Nummer 98/04 lässt sich erkennen, dass sich Kamerun von nun an für ein mehrsprachiges und einheitliches Bildungssystem im englisch- und französischsprachigen Teil einsetzt, wobei jedes Untersystem eine Reihe von Eigentümlichkeiten beibehält.

Abb. 12 Tabelle der künftigen Bildungsreform in Kamerun

TABLEAU SYNOPTIQUE DE LA REFORME DE L'EDUCATION AU CAMEROUN

SELON LA LOI D'ORIENTATION SCOLAIRE N° 98/004 DU 14 AVRIL 1998

UNIVERSITES ET GRANDES ECOLES

TROISIÈME CYCLE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES APPROFONDIS

CERTI	**TERMINALES DES SCIENCES EXACTES** BAC OU GCE- AL (OPTION C/D)	**TERMINALE DES SCIENCES TECHNIQUES** BAC OU GCE AL B/E/F/G/IH/ ESF/INFO/AGRO-IND	**TERMINALE ARTISTIQUE** BAC OU GCE_AL MUS/ART PL/DESS ANIM/ BD/TISS/ ART DEC/DESIGN	**TERMINALE SPORTIVE, MÉDICALE/ ANIMATION CULTURELLE** BAC OU GCE- AL SPORT M'DECINE/ ANIM CULT	**TERMINALE D'ÉTUDES LITTÉRAIRES, LINGUISTIQUES, PHILOSOPHIQUE ET SOCIALES (JUR. ET COMMUNICATION)** BAC LLPHILO/ LLJUR/LLMEC	N° 3 DE
FICAT	**PEMIÈRE DES SCIENCES EXACTES** ANNEE PRÉPARATOIRE AU BACC OU GCE- AL (OPTION C/D)	**PREMIÈRE DES SCIENCES TECHNIQUES** ANNÉE PRÉPARATOIRE AU BAC OU GCE AL	**Premiere ARTISTIQUE** ANNÉE PRÉPARATOIRE AU BAC OU GCE AL	**PREMIÈRE SPORTIVE, MÉDICALE/ ANIMATION CULTURELLE** ANNÉE PRÉPARATOIRE AU BAC OU GCE- AL	**PREMIÈRE LITTÉRAIRE, LINGUISTIQUE, PHILOSOPHIQUE ET SOCIALES (JUR. ET EN COMMUNICATION)** ANNÉE PRÉPARATOIR AU BAC OU AU GCE-AL	LANGUE

SECOND CYCLE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES POUR ORIENTATION ET CHOIX PROFESSIONNEL

CERTI	**SECONDE DES SCIENCES EXACTES** BREVET D'ETUDES EN SCIENCES EXACTES (BESE)	**SECONDE DES SCIENCES DE TECHNIQUES** BREVET D'ÉTUDE EN SCIENCES TECHNIQUES (BEST)	**SECONDE ARTISTIQUE** BREVET D'ÉTUDES ARTISTIQUES (BEART)	**SECONDE SPORTIVE, MÉDICALE/ ANIM: SPORT.** BREVET D'ÉTUDES SPOTIVES, MÉDICALE/ ANIMATION CULT. (BESMAC)	**SECONDE LITTÉRAIRE, LINGUISTIQUE, PHILOSOPHIQUE, JURIDIQUE ET DES MÉDIAS DE COMMUNICATION** BREVET EN LITTÉRATURE, LANGUES, DROIT ET MÉDIA DE COMMUNICATION (BELL/BELD/BELMEC)	N° 2 DE
FIC	**TROISIÈME DES SCIENCES EXACTES:** PRÉPARATION AU BESE	**TROISIÈME DES SCIENCES TECHNIQUES:** PRÉPARATION DU BEST	**TROISIÈME ARTISTIQUE:** PRÉPARATION DU BEART	**TROISIÈME SPORTIVE, MÉD./ ANIM: SPORT. :** PRÉPARATION DU BESMAC	**TROISIÈME LITT/LING/PHIL/SOC. :** PRÉPARATION DU BELL/BELD/BELMEC	LAN

AT	***QUATRIÈME:*** *INITIATION À LA SÉRIE DES SCIENCES EXACTES*	***QUATRIÈME:*** *INITIATION À LA SÉRIE DES SCIENCES TECHNIQUES*	***QUATRIÈME:*** *INITIATION À LA SÉRIE DES ARTS*	***QUATRIÈME:*** *INITIATION À LA SÉRIE SPORTIVE, MÉDICALE ET EN ANIMATION CULT.*	***QUATRIÈME:*** *INITIATION À LA SÉRIE LITTÉRAIRE, À LA MÎTRISE DU PLURILINGUISME; ET AUX MÉDIAS DE COMMUNICATION*	GUE

PREMIER CYCLES DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES POUR OBSERVATION ET PRISE DE DÉCISION

CINQUIÈME: **STRATÉGIES POUR LA PRÉPARATION AUX FILIÈRES DU FUTUR** **12-14 ANS**

CONSOLIDATION DES PRÉRÉQUIS, EMPHASE SUR LES MATIÈRES OÙ S'EXERCE LE GÉNIE INDIVIDUEL, OBSERVATION DES FILIÈRES, DÉCISION DE L'ÉLÈVE ET DES PARENTS, ORIENTATION SCOLAIRE; INTRODUCTION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE,

SIXIÈME: **CERTILINGUA N°1** **11-13 ANS**

ASSIMILATION DES PRÉRÉQUIS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE, ÉVALUATION DES CONNAISSANCES PLURILINGUISTIQUES ACQUISES ET CERTIFICATION, PRISE DE CONSCIENCES DE SES CAPACITÉS ET DÉCOUVERTE PROGRESSIVE DE SA TRAJECTOIRE, DE SON ENVIRONNEMENT PAR DES STAGES ET DES PROJETS

CYCLE D'ÉTUDES PRIMAIRES ET LINGUISTIQUES

IMM	**COURS MOYEN 2ÈME ANNÉE:**	* **CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES** **9- 11 ANS** * **CERTIFICAT DE LANGUES N° 1 OU 1ÈRE ONDE LINGUISTIQUE** * **DÉVELOPPEMENT DE PETITS PROJETS, RÉDACTION DES RAPPORTS DE RECHERCHE** * **VOYAGES D'ÉTUDES À TRAVERS LES RÉGIONS ET LE PAYS** * IMMERSION PARTIELLE CIBLÉE ET RENFORCÉE (2ÈME PARTIE) 7 – 8 ANS	
ERS		* RENFORCEMENT ET CONSOLIDATION DES COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUES ET EN LOGIQUE ENDOGÈNE + OBSERVATION, COMPRÉHENSION ET INTERPRÉTATION DES PHÉNOMÈNES PHYSIQUES OU SOCIAUX, + ACTIVITÉS SPORTIVES, ARTISTIQUES, CULTURELLES ET LITTÉRAIRES (LES CONTES, FABLES, ÉPOPÉES, DÉVINETTES ETC:) + RENFORCEMENT DES CAPACITÉS DE RÉDACTION ET DE PRÉSENTATION	
IONPART	**COURS MOYEN 1ÈRE ANNÉE:**	* **PRÉPARATION AU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES ET DE LANGUES N°1 (1ÈRE ONDE LINGUISTIQUE)** **8- 10 ANS** * **INITIATION AUX PETITS PROJETS, À L'OBSERVATION ET À LA RÉDACTION DES RAPPORTS DE RECHERCHE** * **VOYAGES D'ÉTUDES À TRAVERS LES RÉGIONS ET LE PAYS** * IMMERSION PARTIELLE CIBLÉE ET RENFORCÉE (2ÈME PARTIE) * RENFORCEMENT ET CONSOLIDATION DES COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUES ET EN LOGIQUE ENDOGÈNE + OBSERVATION, COMPRÉHENSION ET INTERPRÉTATION DES PHÉNOMÈNES PHYSIQUES OU SOCIAUX + ACTIVITÉS SPORTIVES, ARTISTIQUES, CULTURELLES ET LITTÉRAIRES (LES CONTES, FABLES, ÉPOPÉES, DÉVINETTES ETC:) + RENFORCEMENT DES CAPACITÉS DE RÉDACTION ET DE PRÉSENTATION	
IEL	**COURS ÉLEMENTAIRE 2ÈME ANNÉE:**	* **IMMERSION PARTIELLE CIBLÉE ET RENFORCÉE (2ÈME PARTIE)** **7 – 8 ANS** * RENFORCEMENT ET CONSOLIDATION DES COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUES ET EN LOGIQUE ENDOGÈNE + OBSERVATION, COMPRÉHENSION ET INTERPRÉTATION DES PHÉNOMÈNES PHYSIQUES OU SOCIAUX, + ACTIVITÉS SPORTIVES, ARTISTIQUES, CULTURELLES ET LITTÉRAIRES (LES CONTES, FABLES, ÉPOPÉES, DÉVINETTES ETC:) + RENFORCEMENT DES CAPACITÉS DE RÉDACTION ET DE PRÉSENTATION	
LE	**COURS ÉLEMENTAIRE 1ÈRE ANNÉE:**	* **IMMERSION PARTIELLE CIBLÉE ET RENFORCÉE (1ÈRE PARTIE)** **7 – 8 ANS** * RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUES ET EN LOGIQUE ENDOGÈNE + OBSERVATION, COMPRÉHENSION ET INTERPRÉTATION DES PHÉNOMÈNES PHYSIQUES OU SOCIAUX, + ACTIVITÉS SPORTIVES, ARTISTIQUES, CULTURELLES ET LITTÉRAIRES (LES CONTES, FABLES, ÉPOPÉES, DÉVINETTES ETC:)	

TABLEAU SYNOPTIQUE DE LA REFORME DE L'EDUCATION

AU CAMEROUN

SELON LA LOI D'ORIENTATION SCOLAIRE N° 98/004 DU 14 AVRIL 1998

		+ INTRODUCTION À LA RÉDACTION	
E T R	**COURS PRÉPARATOIRE 2ÈME ANNÉE:**	*** IMMERSION PARTIELLE CIBLÉE ET RENFORCÉE** **6 – 7 ANS** * RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUES ET EN LOGIQUE ENDOGÈNE + OBSERVATION, COMPRÉHENSION ET INTERPRÉTATION DES PHÉNOMÈNES PHYSIQUES OU SOCIAUX, + ACTIVITÉS SPORTIVES, ARTISTIQUES, CULTURELLES ET **LITTÉRAIRES (LES CONTES, FABLES, ÉPOPÉES, DÉVINETTES ETC:)**	
E N	**COURS PRÉPARATOIRE 1ÈRE ANNÉE:**	***IMMERSION PARTIELLE ET CIBLÉE** **5- 7 ANS** + INTRODUCTION AUX **MATHÉMATIQUES ET À LA LOGIQUE ENDOGÈNE** + OBSERVATION MINIMALE, COMPRÉHENSION ET INTERPRÉTATION DES PHÉNOMÈNES PHYSIQUES OU SOCIAUX, + ACTIVITÉS SPORTIVES, ARTISTIQUES, CULTURELLES ET LITTÉRAIRES (LES CONTES, FABLES, ÉPOPÉES, DÉVINETTES ETC:)	

CYCLE MATERNEL ET D'ÉVEIL AU PLURILINGUISME

F	**ECOLE MATERNELLE**	**TRILINGUISME AGISSANT** **3 – 6 ANS**	
O R	**FRANCAIS + ANGLAIS +**	**LANGUES D'ENSEIGNEMENT** **LANGUE MATERNELLE/ LANGUE RÉGIONALE VÉHICULAIRE**	
C	**GRANDE SECTION:**	**5_ 6 ANS** **INITIATION À LA LECTURE, À L' ÉCRITURE**, À L'ART, À L'OBSERVATION DE L'ENVIRONNEMENT, ET À LA LITTÉRATURE ORALE (CONTES, ETC.)	
É E	**PETITE SECTION:**	**3-5 ANS** INITIATION À LA **MAÎTRISE ORALE DES LANGUES**, AU RENFORCEMENT DE L'INTUITION ET DE LA SPONTANÉITÉ, DE LA CAPACITÉ DE PERCEPTION, DE DISCERNEMENT ET À L'ART	
	© COPYRIGHT by JACQUES BASSOCK 2005/ 2010		

Seit Dezember 2004 hat das Bildungsministerium zwei Ministerien: ein Ministerium für Grundschulbildung (Ministère de l'Enseignement de Base) und ein weiteres für das Sekundarschulwesen (Ministère de L'Enseignement Secondaire). Diese Teilung lässt sich auch in der vorliegenden synoptischen Tabelle zur Bildungsreform feststellen. Ziel dieser Trennung ist es, die Grundschulbildung wieder effizienter zu gestalten, so dass auch die, die aus vielfältigen Gründen die Sekundarschule und die Universität nicht besuchen können, die Möglichkeit haben, gesellschaftlich kompetent zu werden.
Den beiden Ministerien kommt nach gründlicher Ausarbeitung des Konzepts durch den ehemaligen Bildungsminister, Prof. Dr. Joseph Owona, die Aufgabe zu, auf effiziente Weise das erarbeitete Schulgesetz zur Bildungsreform gleichwohl im administrativen und pädagogisch- didaktischen Bereich in die Praxis umzusetzen. Viele haben die Hoffnung, die beiden Ministerien nach Erfüllung ihrer jeweiligen Aufgaben wieder vereinigt zu sehen.

Die oben vorgestellte Tabelle wurde im März 2005 auf Anfrage des Komitees zur Entwicklung und Implementierung der Bildungsreform erstellt und im April 2010 ergänzt. Der pädagogische Inhalt und dessen Reformprojekt, die auf der Nutzung des mehrsprachigen Potentials des Landes fußt, sollte eindeutig dargestellt werden. Gleichwohl bedurfte das Sekundarschulwesen einer neuen Orientierung, gemäß den heutigen gesellschaftlichen Realitäten und den Prinzipien der vorliegenden Reform.

Schon vom Kindergarten an soll in drei Sprachen unterrichtet werden. Die gewählte Methode zum Erreichen dieses Ziels ist die Immersion. Inwiefern „Language Immersion" als Modell und Methode zum Zweitspracherwerb für ein multilinguales Land wie Kamerun eingesetzt werden kann, wird im Laufe der Untersuchung und ihrer praktischen Umsetzung dargestellt.
Die „Petite Section" beabsichtigt, immersiv[21] bzw. submersiv die Sprach-, die Wahrnehmungs- und Inferenzfähigkeiten sowie die Spontaneität der Kinder zu fördern. Hier können Märchen erzählt, Theater gespielt und gesungen werden. Diese Erwerbsphase der Mehrsprachigkeit erfolgt mündlich.
In der „Grande Section" sollen die Kinder an das Lesen, Schreiben, die Kunst, die Beobachtung der Umwelt und die mündliche Literatur (Märchen u.a.) herangeführt werden. Das kamerunische Bildungsgedankengut, das auf Emotionalität, Spontaneität, Kreativität und verantwortungsbewusster Autonomie basiert, soll aufgegriffen und fokussiert werden.

[21] Zur Beschreibung der Immersion, ihrer Nutzung und ihres Stellenwerts in der Sprachenwellendidaktik, vgl. Teil 3.

In der Grundschule wird der Unterricht nach einer noch zu durchdenkenden immersiven Methode durchgeführt werden können, die neben das kamerunische bestimmte traditionelle Bildungsmuster tritt. In der vierten Klasse der Grundschule wird die Beherrschung der drei Sprachen in Schrift und Sprache intensiviert, sodass die Schüler im Sinne des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen eine trilinguale Sprachabschlußprüfung in der 6. Klasse ablegen können. Es ist heute belegt, dass eine große Zahl erworbener Sprachen auf keinen Fall die kognitive Entwicklung der kleinen Kinder schädigt. Im Gegenteil werden die Kinder durch die erlernten Sprachen für die Zukunft optimal ‚ausgerüstet'.

Das Sekundarschulwesen nutzt die Vorteile der Primarausbildung im mehrsprachigen Bereich und entwickelt sie gezielt weiter. Es wird erwartet, dass die kamerunischen Kinder alle ihnen vertrauten Sprachen nutzen, auch wenn nur rein rezeptiv, um einerseits Kenntnisse zu erwerben und andererseits ihre Erfahrungen auszudrücken. Das Neue am Sekundarschulwesen ist die Absicht einer speziellen Ausbildung in Kunst, Sport und Medizin, Landwirtschaft und Medien der Kommunikation ab der neunten Klasse. Hauptsächlich werden Schüler und Schülerinnen mit besonderer Begabung in diesen Fächern gefördert werden. Die Sekundarschule wird je nach Stufen mit Sprachprüfungen, dem Zertifikat Nr. 2 und Zertifikat Nr. 3, abgeschlossen. Diese Sprachprüfungen sind keine obligatorischen Prüfungen, aber sie können Jobs, den Beruf und die Zukunft sichern. Angesichts der vorliegenden weltgesellschaftlichen Herausforderungen werden fast alle Schüler diese Prüfungen ablegen wollen.
Es heißt überdies, dass die Lehrkräfte für diese komplexe Aufgabe möglichst kontinuierlich nach der Methode der Immersion und der Sprachenwellendidaktik aus- und fortgebildet werden sollen. Die Universität und die pädagogischen Schulen und Hochschulen sollten geeignete Curricula zur Ausbildung der Lehrer entwickeln. Um dieses Ziel tatsächlich zu erreichen, wird eine aktive nationale sowie internationale Zusammenarbeit erforderlich.

Kapitel 3 Geschichte des Deutschunterrichts in Kamerun, seine heutige institutionelle Situation, sein Curriculum seit 1992 und eine Analyse der bestehenden Lehrmaterialien

Dieses Kapitel gilt als Weiterführung des zweiten. Einerseits sollen kurz die Geschichte und die institutionelle Stellung des Deutschen dargestellt und andererseits die bestehenden Lehrmaterialien analysiert werden.

1 Geschichte des Deutschunterrichts in Kamerun

Die Geschichte des Deutschunterrichts in Kamerun soll nicht losgelöst von den im zweiten Kapitel untersuchten diachronischen sprachpolitischen Umständen und den dargestellten Bildungssystemen verstanden werden. Im Kapitel 2, 3. zur diachronischen Analyse der Bildungssysteme in Kamerun wurde die Geschichte in ihren Grundzügen dargestellt. Sie wird im vorliegenden Kapitel aufgegriffen, weil ein Curriculum für Deutsch als Fremdsprache als Beispiel für das zu entwickelnde und zu implementierende Mehrsprachigkeitskonzept vorgestellt werden soll. Insofern hat dieses Kapitel lediglich das Ziel, eine Brücke zur Analyse vom vorliegenden Curriculum des Deutschen als Fremdsprache und von zwei Lehrmaterialien Anfang und Mitte der 90er Jahre zu schlagen. Deshalb werden zusammenfassend nur einige für die vorliegende Arbeit wichtige Aspekte der Geschichte des Deutschunterrichts dargestellt; sonst würde es zu weit führen, die gesamte Diskussion um jene Geschichte nachzuzeichnen. Eine umfassende Betrachtung der Geschichte des Deutschunterrichts in Kamerun kann Ebot Boulleys Publikation (1998) zum Thema „Deutsch in Kamerun“ entnommen werden. Ebenfalls widmet Madiba Essiben (1980 und 1986) diesem Thema interessante Analysen. Erwähnungswert ist in Bezug auf frankophones Afrika Diops Habilitationsschrift (2000).

Die deutsche Kolonialpolitik, die im zweiten Kapitel dargestellt wurde, führte zu erheblichen Veränderungen in der Gesellschaft. Die bis dahin praktizierten Bildungssysteme wurden einfach von der formalen und offiziellen Bildungslandschaft beseitigt. Aber sie wurden jedoch als Ergänzung zum formalen bzw. offiziellen System informell in der Gesellschaft weiter praktiziert. Dieser Umstand führte zu einer Ambivalenz in der Bildungsgeschichte Kameruns: Ambivalenz zwischen Bildungsanspruch der Kameruner zu eigenen und fremden Werten und kolonialer Praxis.

Formale (koloniale) und informelle (typisch kamerunische) Bildungswerte trafen sich geheim und wurden nach Vorstellungen der Bevölkerung in akzeptable Verbindung gebracht. Somit konnten Kinder Kameruns in ihrer Kultur weiter verwurzelt werden und der äußeren Welt

gegenüber offen und aufmerksam bleiben. Diese Ambivalenz im Ausbildungsbereich besteht heute noch in Kamerun. Landessprachen am Beispiel von Duala wurden abgeschafft, obwohl sie eine wichtige Rolle gespielt hatten und deshalb weiter hätten gefördert werden müssen. Sie wurden von der deutschen Sprache abgelöst, obwohl in der Didaktik der Fremdsprachen belegt ist, dass das Erlernen einer Fremdsprache nur effizient erfolgen kann, wenn die eigene Muttersprache in den Lernprozess einbezogen wurde. Die deutsche Sprache, die nicht in der Gesellschaft gesprochen wurde und deshalb höchstens als Fremdsprache hätte eingesetzt werden können, bekam den Status der "höchsten Sprache" und wurde nicht nur Amtssprache, sondern auch Schulsprache und im Geist der Kolonialadministration Muttersprache für die Kinder Kameruns. Dieser Begriff der „höchsten Sprache“ muss in Bezug auf die so genannte Zivilisationsmission verstanden werden. Sonst gibt es keinen Grund, warum die einheimischen Sprachen als Schulsprachen abgeschafft werden mussten.

Mit ihrer Einführung als einzige Schulsprache herrschte zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine pädagogische Anarchie (vgl. Madiba Essiben 1986: 70 f), da die Schulen der Baseler Mission ihre eigenen Curricula entwickelt hatten. Die koloniale Administration setzte sich mit ihren Vorstellungen durch und die Baseler Missionsgesellschaft musste sich nicht zuletzt auch aus wirtschaftlichen Gründen anpassen. Die Kameruner wurden aufgrund der wirtschaftlichen und ideologischen Interessen der Kolonialherren langsam zu „Deutschen“ (vgl. Madiba Essiben, ebd., S. 77f) gemacht . Hauptziel war die Ausbildung von Kolonialbeamten und Angestellten. Damit waren Assimilationsbestrebungen Kameruns an die deutsche Kultur, ihre Lebens- und Denkweise am Werk. Ähnlich schilderte Diop (2000: 7-18) die französische Bildungspolitik vor und nach der Unabhängigkeit im frankophonen Afrika.

Nach Ebot Boulleys (1998:56) wurde das Erlernen der deutschen Sprache seitens der Kameruner als Schutz gegen die Gewalt der Kolonialregierung betrachtet, die ihre Vorstellung einer offiziellen Einsprachigkeit in die Praxis umsetzte. Die aus Württemberg stammenden Grundschullehrer trafen in Kamerun ein und benutzten den Lehrplan ihres Landes (vgl. Madiba Essiben (1986:76).

Die Baseler Mission hielt es für unvorstellbar, dass den Kolonisierten ein Mitspracherecht bei der Gestaltung ihres eigenen Lehrplans verwehrt wurde (vgl. Madiba Essiben, ebd., S. 83). Die von der Baseler Mission gestalteten Arbeitsmaterialien waren zum Erlernen der deutschen Sprache sehr gut geeignet. Wie die Umfrage von Mbassi (1986: 246ff.) bewiesen hat, konnten die Kameruner in fünf intensiven Lernjahren nach den heutigen Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen das B2-Niveau erreichen. Sie

erwarben eine gute Sprachkompetenz. Leider kann ich kein Beispiel anführen, da ich die in der Baseler Mission vielleicht noch vorhandenen Lehrbücher bisher nicht einsehen konnte.
Auch wenn Dinckelacker letzten Endes das Kolonialschulsystem nicht verhindern konnte, hat er für die Epoche Größeres geleistet. Für mich ist sein Werk im Rahmen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in Kamerun sehr wichtig. Wenn wir es heute für selbstverständlich halten, dass zu einem Lehrwerk für den fremdsprachlichen Unterricht ein Lehrbuch, ein Lehrerhandbuch, Übungsbücher, visuelles und auditives Material oder auch audiovisuelle Medien gehören (vgl. Leupold 1998: 133), so ist er einer der Ersten gewesen, der mit einer Vielzahl von Materialien gearbeitet hat. Darüber hinaus ist er einer der ersten Pädagogen und Didaktiker, der die soziokulturellen Realitäten der Lernenden in den Deutschunterricht einbezog und die Lehrmaterialien entsprechend gestaltete.

Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges endete der Deutschunterricht in Kamerun als ‚Muttersprachenunterricht' für Nichtdeutsche. Mit der Übernahme von Kamerun durch die Franzosen und Briten verschwand Deutsch aus dem Lehrplan, es wurde noch nicht einmal mehr als wahlpflichtiges Fach im Fremdsprachenunterricht angeboten. Die vielen Schüler (40.000 mit dem Ausbruch des 1. Weltkrieges), die fünf Jahre lang die deutsche Schule besucht haben, hatten keine Motivation mehr, sich mit Deutsch weiter auseinanderzusetzen, da sich die Strukturen geändert hatten und nur noch die Kenntnis der englischen und französischen Sprache Vorteile brachte. Es galten nun die Bildungssysteme der neuen Machthaber, für die deutsche Sprache war kein Platz mehr, obwohl sie vielen Kamerunern in Erinnerung geblieben war.
Nach dem Zweiten Weltkrieg kamen Frankreich und die Bundesrepublik zu einer ‚politischen Versöhnung'. Die beiden europäischen Großmächte waren an der Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und an anderen kulturellen Institutionen beteiligt. Zur Förderung der gemeinsamen Interessen in einem neuen Europa wurden Deutsch und Französisch jeweils in Frankreich und in der Bundesrepublik Deutschland angeboten und gefördert. Diese kulturelle Zusammenarbeit führte Frankreich in seinen Kolonien fort. Schon in der Mitte der 50er wurde Deutsch als Fremdsprache im Sekundarschulwesen Kameruns eingeführt (vgl. Ngatcha 2001: 1620). Lehrer, Lehrbücher und Lehrmethoden kamen aus Frankreich (vgl. Diop 2000: 19). Diop zufolge kamen die Lehrer vor allem aus dem Elsass. Er listet eine Reihe von 10 Lehrbüchern auf, die zwischen 1932 und 1968 erschienen waren und in Bezug auf die Metropole Frankreich in afrikanischen Ländern gebraucht wurden (ebd., S. 22). Außerdem weist er auf Lehrbücher der audiolingualen Methode (ebd., S. 28) hin, die gleichwohl gebraucht wurden.

In den 60er und 70er Jahren wurden Lehrbücher französischer Herkunft wie „L'Allemand facile", „Les realités allemandes" u.a. für französischsprachige Deutschschüler im Unterricht eingesetzt. Laut Ngatcha (ebd.) waren sie nach den Prinzipien der Grammatik-Übersetzungsmethode konzipiert.
Erneut hatte die Konzeption des Deutschunterrichts nichts mit den besonderen Gegebenheiten Kameruns und dessen soziokultureller Situation zu tun. Dennoch waren viele Kameruner begeistert, wieder mit der deutschen Sprache zu tun zu haben. Viele Eltern regten ihre Kinder an, sich mit Deutsch zu befassen, weil sie beruflichen Aufstieg, Prestige, Interesse an Deutschland und andere positive Einflüsse erhofften (vgl. Ebot Boulleys 1998: 119). Diese überraschend positive Einstellung zum Deutschen erklärt auch zum Teil, warum der junge kamerunische Staat nach der Unabhängigkeit Deutsch als zweite Fremdsprache im Sekundarschulwesen weiterführte. Die diplomatischen Beziehungen zwischen Kamerun und den beiden ehemaligen deutschen Staaten trugen sicherlich ebenfalls zu dieser bildungspolitischen Entscheidung bei.

Die leidvollen Erfahrungen mit der deutschen Kolonialzeit schienen bewältigt zu sein, wichtig war anscheinend nur noch die positive Erinnerung an diese Zeit. Dennoch blieb ein Problem hängen: die offizielle Verbindung zwischen Formalem und Informellen, Fremdem und Eigenem. Damit wird das Problem des Erfahrungstransfers angesprochen. Inzwischen hat der Deutschunterricht nicht mehr den Status der Kolonialzeit. Er wird nun als zweite Fremdsprache von einheimischen Lehrern und Lehrerinnen vermittelt, die ihre Vergütung vom Staat Kameruns bezahlt bekommen.
In den 1980er und -90er Jahren wurden zwei Lehrbücher, „Yao lernt Deutsch" und „Ihr und wir", verfasst. Sie wurden von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gefördert.
Nachdem „Yao lernt Deutsch" hart kritisiert worden war, trat an dessen Stelle das Deutsch-Lehrbuch „Ihr und Wir". „Yao lernt Deutsch" war nach den Prinzipien der ALM (Audio-Linguale Methode) konzipiert und verfolgte weder landeskundliche noch interkulturelle Ziele. „Ihr und wir" ist bis heute ein viel benutztes Lehrbuch. Ich nehme mir vor, zur Erweiterung der Geschichte des Deutschunterrichts in Kamerun sowohl dieses Lehrbuch als auch das Lehrbuchprojekt „Bano und Bana sind dran, Begegnung" zu untersuchen.

2 Heutige institutionelle Situation des Deutschunterrichts in Kamerun

Deutsch ist nach Französisch und Englisch die dritte nicht afrikanische Sprache. Die beiden ersten sind jetzt als Erstsprachen jeweils für Französisch- und Englischsprachige betrachtet. Im Augenblick wird Deutsch noch nicht im englischsprachigen Raum unterrichtet. Mit der

vorliegenden Reform wird erwartet, dass die Englischsprachigen bald Deutsch lernen. Dafür werden Lehrmaterialien nach ihren soziokulturellen Realitäten entwickelt werden. Zu den über 150 000 Deutschlernenden zählen noch nicht Englischsprachige. Kurzfristig könnte die Zahl der Deutschlernenden aus diesem Grund und wegen einer galoppierenden Demographie auf über 300000 steigen.

Mit dem gleichzeitigen Erwerb von drei Sprachen ab dem Kindergarten und der Grundschule könnte Deutsch in Anbetracht des vorliegenden Gesetzes zur Schulreform früher als bisher in der 9. Klasse unterrichtet werden. Deutsch wird in der Sekundarschule Stufe1 und Stufe 2 gelehrt, wobei immer mehr Anfragen von Seiten der technischen Gymnasien kommen. Begründet wird diese Anfrage damit, dass Deutschkenntnisse für diese Schüler genauso nützlich seien wie für die Gymnasialschüler (vgl. Tchitnga 1996).

In allen Stufen des Gymnasiums werden vier Unterrichtsstunden pro Woche und insgesamt etwa 150 Stunden pro Jahr angeboten. Erstaunlicher ist, dass die Zahl der Deutschschüler 2007 ca. 150.000 Lernende im Sekundarschulwesen betrugen. Diese Zahl wurde mir in einer Email vom August 2006 vom Fachberater für Deutsch als Fremdsprache, Jean Nyankam, vermittelt. Sie hat sich in sechs Jahren verdoppelt.

In Kamerun sind große Klassen mit 60 Schülerinnen und Schüler eine Selbstverständlichkeit, wobei die verwendeten Medien Tafel, Kreide, Textbücher sowie nach und nach Kassetten- und CDrecorder sind. Der Staatspräsident hat ein Gesetz verkündet, das den Zoll für Lehrmaterial insgesamt senkt und den günstigen Erwerb von Lehrbüchern und insbesondere Computern im Interesse der Schüler unterstützt[22]. Allerdings sind die Schulen stark auf Spenden z. B. für die Anschaffung von Computern, angewiesen, weil die Bildungsministerien einerseits für die Grundschule und andererseits für das Sekundarschulwesen nicht über die notwendigen finanziellen Mittel verfügen, obwohl seit einiger Zeit kleine multimediale Zentren im Sekundarschulwesen und in einigen Grundschulen eingerichtet und vom Staat gefördert werden. Es ist zu hoffen, dass in den nächsten fünf bis zehn Jahren der Computer ein normales Arbeitsmedium in den Schulen Kameruns wird.

Außerdem hoffen die Schüler, die Deutsch lernen, auf Kontaktmöglichkeiten, Reisen, Informationen, Studienmöglichkeiten und Berufschancen im neu gegründeten Ministerium für Tourismus, im Handel und Kommerz und im kulturellen Bereich. Eng damit verbunden ist die Förderung der gegenseitigen kulturellen und wirtschaftlichen Interessen zwischen Kamerun und den deutschsprachigen Ländern, die zum Beispiel durch den Tourismus, die Erbauung von Industrien etc. erfolgen konnten.

[22] Siehe meine Diskussion im dritten Teil, Kapitel 6, 2.4.2. über den Begriff der „Secondary Orality“.

Darüber hinaus ist zu wünschen, dass es zwischen den Bildungsbehörden Kameruns, Deutschlands und den anderen deutschsprachigen Ländern im Rahmen einer Harmonisierung der Zertifizierung von erworbenen Sprachkenntnissen zu Absprachen kommen kann, weil der Trend zum Erlernen des Deutschen, den wir jetzt erleben, sich ändern könnte, wenn die Lernenden nach Schulbeendigung keine anerkannten Zeugnisse mit nach Hause nehmen können.

Was die Lehrer anbelangt, sind sie gut ausgebildet. Ihre Sprachkenntnisse sind gut, aber die Schwierigkeiten bestehen hauptsächlich in noch unzureichenden fachdidaktischen Kenntnissen. Die Lehrer gestalten den Unterricht im interaktiven Sinne, und die Binnendifferenzierung, wenn es überhaupt eine gibt, besteht darin, dass Kleingruppen gemischt werden, d.h., stärkere Schüler arbeiten mit schwächeren zusammen und alle profitieren voneinander und verstärken das Gemeinschaftsgefühl.

3 Curriculum des Deutschunterrichts in Kamerun seit 1992

Ziel dieser Untersuchung ist es, das Curriculum des Deutschunterrichts seit 1992 in Kamerun zu analysieren. Die erste Feststellung ist, dass das Curriculum des Deutschunterrichts revisionsbedürftig ist. Es werden daher Gründe genannt werden, warum der Deutschunterricht in seiner jetzigen Konzeption sich ändern muss. Zur Überprüfung dieser Hypothesen werden sowohl das äußere (der Lehrplan) als auch das innere Curriculum (Lehrmaterialien) analysiert.

3.1 Gründe, warum der Deutschunterricht sich ändern muss

Die konzeptuelle Veränderung des Deutschunterrichts in Kamerun erfordert von vornherein Überlegungen zum Begreifen der Situation, in der Deutsch vermittelt wird. Ebenfalls wird begründet, warum die konzeptuelle Revidierung des Deutschunterrichts erfolgen soll.

3.1.1 Überlegungen zur Erfassung der heutigen Situation des Deutschunterrichts in Kamerun

Der vorstehende Abriss der Geschichte des Deutschunterrichts in Kamerun hat die verschiedenen Umstände seiner Entwicklung in der Vergangenheit aufgezeigt. Seit Mitte der 50er Jahre wurde Deutsch endlich als eine dritte europäische Fremdsprache in Kamerun angeboten. Diese Tatsache zwingt zur Erörterung der Medien, der angewandten Methoden und des üblichen Lernprozesses im Unterricht und darüber hinaus.

Der Aufsatz ‚Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache' von Neuner ist eine wichtige Anregung zum Verstehen der sprachdidaktischen Voraussetzungen des fremdsprachlichen Unterrichts in Kamerun. Die Lehrpläne werden in Kamerun für einen

Mythos gehalten. Die zuständigen Behörden, die solche subjektiven Theorien hätten bekämpfen müssen, bleiben merkwürdigerweise stumm und favorisieren dadurch die Verbreitung dieser Vorurteile. Ironisch beschreibt Neuner (2001: 797-798) dieses Denken folgendermaßen:

> „Im überkommenen Denken sind Lehrpläne behördliche Vorgaben, an denen man besser nicht herumkritisiert. Ein weit verbreitetes, wiederum traditionelles Argument ist auch, dass der Neusprachler angesichts der zu observierenden sprachinhärenten Progression zumindest im Unterricht der Sekundarstufe 1 ohnehin gebunden sei, dass letztlich das Lehrbuch als „stiller Lehrplan" fungiere. Eine dritte Meinung ist schließlich, dass der gute, nämlich pädagogisch begabte und erfahrene Lehrer keinen Lehrplan brauche."

Neuner (ebd.) erörtert fünf geläufige Haltungen gegenüber Lehrplänen:

a) Lehrpläne sind „behördliche Vorgaben, an denen man besser nicht herumkritisiert".

In Kamerun werden Lehrpläne geschrieben, aber die Lehrer erfahren fast nie von ihrer Existenz. Wie und warum diese Lehrpläne manchmal revidiert werden, bleibt ein Geheimnis. Sie sind Eigentum der Bildungsbehörden bzw. der Fachberater, die erst davon reden, wenn ein Konflikt entsteht.

b) Das Lehrbuch fungiert deshalb „als ‚stiller' Lehrplan".

Das Lehrbuch ersetzt den offiziellen Lehrplan, der den Lehrern zur Verfügung gestellt werden sollte, damit sie dadurch einen für ihre Lerngruppen geeigneten Lehrplan erarbeiten können. In Kamerun ist die Lehrkraft ausschließlich auf das Lehrbuch angewiesen, das zudem ein geschlossenes Curriculum verkörpert. Alles ist für Lehrer und Schüler überdacht. Sie brauchen nur am Tisch zu sitzen und sich zu bedienen. Ein emanzipatorischer Unterricht ist letztendlich von ihnen nicht zu erwarten.

c) Der gute, pädagogisch begabte und erfahrene Lehrer benötigt keinen Lehrplan.

Es liegt auf der Hand, dass diese Meinung eine Falle ist, damit Lehrpläne und Lehrbücher zum Beispiel in Kamerun nicht kritisiert werden. Da kein Lehrer sagen kann, er sei ein unbegabter Lehrer, funktionieren alle ohne Lehrplan. Letztendlich tragen allein die Schüler die Verantwortung für ihre möglicherweise schlechten Leistungen.

Jeder Lehrer, wie erfahren er auch sein mag, benötigt einen Lehrplan, den er im konstruktivistisch didaktischen Sinne auch mit seinen Schülern besprechen sollte. Der Lehrplan sollte nicht nur zur Richtschnur für Lehrer zur Vorbereitung und Durchführung ihres Unterrichts und als Grundlage zur Beurteilung der Lehrwerke dienen. Auch die Schüler dürfen ihn zur Kenntnis nehmen und ihn mit dem Lehrer besprechen oder auch bei Bedarf in Frage stellen.

d) Der Lehrplan wird als „Spezialistenwissen" eingeschätzt.

Die Denkweise „Der Lehrplan sei ein ‚Spezialistenwissen'" impliziert, dass die Lehrer Pech damit haben, sich nicht als Experten im Bereich der Curriculumentwicklung aus- bzw. fortgebildet zu haben. Aber die Lehrplanentwickler, die sich bestimmt diesen Umstand bewusst sein sollten, konnten einige ihrer Kollegen im Fachgebiet DaF nach Deutschland, Österreich oder in die Schweiz zur Fortbildung schicken. Soweit ich mich erinnern kann, befasst sich das Goethe- Institut jedes Jahr mit der gezielten Fortbildung der kamerunischen Gymnasiallehrer, sodass diesen die fachgerechte Überprüfung der Lehrpläne durchaus zugetraut werden kann. Die Denkweise „Der Lehrplan sei ein ‚Spezialistenwissen'" stellt kurz gesagt ein Vorurteil dar, das die Lehrer von der Lehrwerkanalyse und -kritik fern halten sollte.

3.1.2 Begründungen zur Veränderung des Deutschunterrichts in Kamerun

Es sei daran erinnert, dass nicht alle Begründungen zur Veränderung des Deutschunterrichts in Kamerun hier vorgebracht werden können. Andere werden in Bezug auf die Analyse des offiziellen Curriculums und zweier Lehrmaterialien ausgeführt. Das vorliegende vierzehnjährige Curriculum des Deutschunterrichts in Kamerun wurde erst verfasst, nachdem das Lehrbuch „Ihr und Wir" schon auf dem Programm stand und lange verwendet wurde. Daraus resultieren manche Widersprüche. Staatliche Richtlinien, soziokulturelle und sprachpolitische Realitäten des Landes wurden nicht und werden bis heute nicht beachtet[23].

Das gegenwärtig verwendete Lehrbuch ist kein regionales sondern ein internationales, das in allen frankophonen Ländern Afrikas gebraucht wird. Regionalisierung und Internationalisierung unterscheiden sich hinsichtlich ihres Methodentransfers erheblich voneinander (vgl. Krumm1994²: 28-29; 2001: 1032ff). Diese Tatsache scheinen die Autoren und Spezialisten des zur Zeit gängigen Lehrbuches im frankophonen Afrika aus den Augen verloren zu haben. Darüber hinaus ist Afrika durch folgende Merkmale charakterisiert:

-Afrika ist ein Kontinent mit sehr unterschiedlichen Kulturen und Lebensweisen.

- Die soziokulturellen Realitäten beispielsweise von Gabun in Zentralafrika und am Äquator, mit Regenwald, unterscheiden sich stark von denen in Burkina-Faso- in Westafrika, wo hauptsächlich Savanne und Wüste vorgefunden werden. Daher ist das Konzept des Lehrbuches unklar und unangemessen. Die soziokulturellen Realitäten Afrikas finden darin keine Beachtung, weil nicht geklärt ist, welche staatlichen Richtlinien in Betracht gezogen werden müssen und welche der vielfältigen afrikanischen Kulturen darin der deutschen Kultur begegnen?

[23] Zum Aspekt allgemein erzieherischer Lehrziele vgl. Nodari (1995: 157ff).

Darüber hinaus geben Götze und Pommerin (1995: 358) an, dass es „keine länderübergreifenden verbindlichen Lehrpläne für DaF außer Elementen des damals noch genannten ZDaF [Zertifikats Deutsch als Fremdsprache]“ gebe.

3.2 Zur Analyse des bestehenden Lehrplans

Bei der Analyse des vorliegenden Lehrplans gehe ich zunächst auf seinen geschichtlichen Hintergrund ein. Aufgegriffen werden danach Aspekte wie seine Präambel, die allgemein erzieherischen und die fachspezifischen Lehrziele, seinen Referenzrahmen, den Inhalt des Deutschunterrichts in der Sekundarschule und die angewandte Methode.

3.2.1 Zum geschichtlichen Hintergrund des Lehrplans

Anfangs der 70er Jahre kam es zur Diskussion über das Ziel des Deutschunterrichts in Kamerun. Zu dieser Zeit war die literarische und kulturelle Denkbewegung der „Négritude“ als Rückkehr zu eigenen kulturellen Wurzeln überall in Afrika weit verbreitet. Diese Bewegung wurde von berühmten Schriftstellern wie Leopold Sédar Senghor (erster Staatspräsident Senegals), Léon Gontrans Damas, Aimé Césaire u.a. vertreten. Sie brachten zum Vorschein, dass die Denkweise der Afrikaner nicht dualistisch ist, sondern eine Kontinuität der gesellschaftlichen Verhältnisse betont, wobei die Kognition von Emotionen nicht getrennt werden kann.

Kulturelle Aspekte wie die Oralität und der Gebrauch und die Förderung der intuitiven Rationalität oder der Emotionalität waren im Fremdsprachenunterricht erwünscht. Eine Fremdsprache wurde nur dann für nötig erachtet, wenn sie gesprochen wird und wenn sie die Situation und das Umfeld der Sprechenden zum Ausdruck bringen konnte. Diese Denkweise hatte die Generation[24] zur Zeit der „Négritude“ in ihren Romanen, Theaterstücken und Gedichten umgesetzt. Es wurde davon ausgegangen, dass eine Fremdsprache zunächst für sich selbst und dann erst für die anderen gelernt wird. Verwiesen wurde auf den griechischen Philosophen Sokrates, der die Selbstkenntnis als Voraussetzung für den Erwerb anderer Kenntnisse hält. Im Falle von afrikanischen Autoren bestand die Beherrschung einer Fremdsprache darin, ihre Gefühle, Hoffnungen, Denkweisen, die soziokulturellen und anthropologischen Realitäten ihrer Regionen für sie und für Fremde zum Ausdruck zu bringen. Dieser Denkweise nach könne eine Fremdsprache erst dann richtig erlernt und gebraucht werden, wenn die gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und religiösen Wurzeln des Gastlandes der zu erlernenden Sprache in den Prozess mit einbezogen werden.

[24] Vgl. hierzu Autoren wie Birago Diop, Camara Laye, Belly-Quenum, Seydou Badian, Dadié u.a.

Das Lehrbuch „Yao lernt Deutsch“ von Manfred Schroeder und R.D. Beissner erhob den Anspruch auf Integration der afrikanischen Realitäten in den Lernprozess. Allerdings lässt sich erkennen, dass in diesem Lehrbuch hauptsächlich die Situation in Deutschland dargestellt wurde, afrikanische Verhältnisse und Bedingungen dagegen nicht bedacht und berücksichtigt wurden.

Beklagt wurde auch das Fehlen landeskundlicher Informationen zu Deutschland und deutschsprachigen Ländern, wobei an deren Stelle nur enzyklopädische Kenntnisvermittlungen traten und die deutsche Kultur vorwiegend über literarische und philosophische Texte vermittelt wurde. Der didaktisch-methodische Ansatz basierte auf der ALM, die in allen Ländern Afrikas wegen des Mangels an finanziellen Mitteln zur Versorgung der Schulen mit Sprachlabors nicht eingeführt werden konnte. Die Methode war neu für die Lehrer, die selbst nach den Prinzipien der GÜM ausgebildet waren und bei denen die Versuchung sehr groß war, zur lieben und vertrauten alten GÜM zurückzukehren. Das Lehrbuch musste deshalb Anfang der 90er ersetzt werden.

Für Jean Nyankam (1989: 6), Nationalfachberater in Kamerun, war das Lehrbuch „aus der Mode gekommen“. In diesem Zusammenhang muss die Initiative des Bundesverwaltungsamtes (BVA) zur Entwicklung und Förderung eines neuen Lehrbuches für das frankophone Afrika betont werden. Bis dahin hatten die Kameruner ohne Lehrplan unterrichtet. Die jeweiligen Lehrbücher funktionierten als stiller Lehrplan und behielten damit ihre „göttliche“ Seite.

Die Initiative des BVA warf die Frage der kompetenten Beteiligung der Mitautoren an der Verfassung eines internationalen Lehrbuches für die frankophonen Länder Afrikas auf. Diese Initiative implizierte genauso, dass die Mitautoren als Vertreter der jeweiligen teilnehmenden Länder am Beispiel Kameruns bei dem Konzeptentwurf und bei der Entwicklung des Projekts eigene Lehrpläne und Curricula vorlegen und harmonisieren sollten. In Bezug auf das Auswahlkriterium der beteiligten Mitautoren von „Ihr und Wir“ gab Nyankam, ein aus Kamerun kommender Mitautor, an:

> „Ich weiß nicht, wie das in anderen beteiligten Ländern abgelaufen ist. Was Kamerun anbelangt, so hat der Minister selbst auf die nationalen Fachberater hingewiesen. [25]“

Nyankam wies indirekt darauf hin, dass die Lehrkräfte, die „Yao lernt Deutsch“ schriftlich kritisiert hatten, von vornherein aus dem Lehrbuchprojekt ausgeschlossen waren. Ausgewählt wurden Personen, die sich nicht für Lehrbuchentwicklung und –kritik interessierten oder für

[25] Vgl. Nyankam (1989: 8), in einem Interview aus dem „Cahier du département d’allemand“, einer didaktisch-methodisch orientierten Zeitschrift für Lehrer und Lehrerinnen am Sekundarschulwesen in Kamerun.

die Lehrbuchentwicklung und -kritik zu der Zeit vermutlich ein Buch mit sieben Siegeln war. Die nichtdeutschen Autoren waren alle Vertreter afrikanischer Staaten, die als Fachberater in den zentralen Bildungsämtern ihrer Gastländer tätig waren. Bis heute wissen Lehrkräfte in Kamerun nicht, ob die Wahl von afrikanischen Fachberatern als künftigen Autoren des zu verfassenden neuen Lehrbuches von der Politik und der Diplomatie angeregt wurde.

Jedoch gab Nyankam an, dass die Deutschlehrer Kameruns 1986 zu einem Treffen in Yaoundé eingeladen worden waren, bei dem entschieden wurde, ein neues Lehrbuch zu entwickeln, das „Yao lernt Deutsch“ ersetzen sollte. Allerdings fehlen Aussagen Nyankams dazu, ob die staatlichen Richtlinien und die allgemeinen erzieherischen Lehrziele des Landes in diesem Projekt berücksichtigt werden sollten. Er informiert auch nicht darüber, welche Voraussetzungen erfüllt werden sollten, ehe mit der Konzeption des Lehrbuches begonnen wurde.

Wenn die Vertreter afrikanischer Länder bei der Projektentwicklung keine Lehrpläne hatten, konnten die staatlichen Richtlinien auch nicht mit einbezogen werden. Sollten sie im Gegenteil die Richtlinien ihrer jeweiligen Staaten vorgelegt haben, wäre es praktisch unmöglich gewesen, alle in Betracht zu ziehen, ohne dass es zu Reibungen untereinander gekommen wäre. Daher ist anzunehmen, dass die Autoren ohne staatliche Richtlinien gearbeitet haben. Das auf diese Weise konzipierte Lehrbuch ist kein Regionallehrbuch, da es den Prinzipien internationaler Lehrbücher folgte.

Erst nach der Konferenz vom Mai 1995 zur Veränderung des Schulsystems in Kamerun wurde die Konzeption eines Lehrplanes für Deutsch als Fremdsprache in Kamerun unternommen. Er wurde 1996 fertig gestellt, d.h. fünf Jahre nach Erscheinen des Lehrbuchs „Ihr und Wir“.

3.2.2 Zur Analyse des Lehrplans von 1996

Im Folgenden soll dieser Lehrplan näher untersucht werden. Zuvor stellt sich jedoch die grundsätzliche Frage, wie wirksam und wegweisend ein Lehrplan sein kann, wenn bereits ein Lehrbuch benutzt wird. Welche Chancen bestehen, dass das Lehrbuch sich unter diesen Umständen an den Lehrplan anpasst?

Der Lehrplan von 1996 für das Sekundarschulwesen in Kamerun besteht aus zwei Artikeln: Der erste Artikel bestimmt die Lehrziele, die zu erreichenden Kompetenzniveaus, die Sprechabsichten, den Inhalt des Unterrichts in den jeweiligen Stufen, die Methoden, das Evaluationsverfahren und den Umgang mit Korrektur. Er enthält keine Informationen zu im Unterricht einzusetzenden Arbeitsmedien. Der zweite Artikel bestimmt den Zeitpunkt, ab dem

dieser Lehrplan gelten soll. Im Schuljahr 1996/1997 trat der Lehrplan offiziell in Kraft, ohne dass die Lehrer vorher rechtzeitig informiert wurden.

3.2.2.1 Präambel des Lehrplans von 1996

Wie der Präambel zu entnehmen ist, besteht das Hauptziel darin, dass die jungen Kameruner sich an Kulturphänomene der deutschsprachigen Länder „anpassen“ sollen, um die Kenntnis der eigenen Kultur und die Erfahrungen zu bereichern, denn der Endzweck des Fremdsprachenunterrichts sei die Völkerverständigung. Was beim Lesen dieser Präambel auffällt und irritiert, ist der Begriff „sich anpassen“[26], der widersprüchlich ist. Im Klartext wird der Lernende aufgefordert, sich in die Zielsprache und -kultur unter Aufgabe seiner eigenen einzulassen. Diese Forderung ist für das Erlernen einer weiteren Sprache unangemessen, da sie keinen eigenen und aktiven Konstruktionsprozess seitens des Lernenden fördert. Ebenfalls fördert sie keine Fähigkeit zum kritischen Denken, das merkwürdigerweise als zweites allgemein erzieherisches Ziel dargestellt wird.

Was gefordert wird, ist letztendlich eine Assimilation: der Lerner soll deutschsprachige Kulturen lieben lernen und bewundern. Eine solche Haltung ist konträr zum interkulturellen Ansatz, der zwei Kulturen und den Umgang von Lernenden mit ihnen impliziert. Der Begriff ‚se familiariser avec’ weist auf einen Aspekt des epistemologischen Konstruktivismus Piagets hin: die Assimilation. Piagets Konstruktivismus behandelt drei Begriffe: die Assimilationsprozesse, d.h. die Integration der neuen Strukturen in die bereits vorhandenen, die Akkommodationsprozesse, d.h. die Anpassung der vorhandenen kognitiven Strukturen an die neu gewonnenen Informationen, und die Äquilibrationsprozesse, d.h. die Mechanismen zur Selbststeuerung dieser Prozesse.

Die Assimilation eines Lernenden an eine fremde Sprache und Kultur führt sehr oft zu Identitätsverlust. Der kamerunische Schüler, der sich assimilieren lässt, vernachlässigt den Respekt für seine eigene Sprache und Kultur. Die Assimilationstendenz kann jedoch zum Konflikt führen, wenn der Lerner diesen Prozess ablehnt. Er grenzt sich aus, wird demotiviert und schneidet letztendlich schlecht ab.

Im Akkommodationsprozess strengt sich der Lerner an, er muss seine bereits vorhandenen Strukturen mit den neuen zusammenfügen. Der Lerner muss wissen, warum er eine andere Sprache lernt und was er darin sucht. Indem er die Sprache erwirbt, kombiniert er zum Beispiel das vorhandene deklarative Wissen am Beispiel von bestehendem lexikalischem

[26] Der Begriff wird als Assimilation im piagetschen Sinne wahrgenommen.

Wissen einer L1 mit dem lexikalischen Wissen aus einer L2[27]. Er kann äquilibrieren, indem er das Gleichgewicht zwischen beiden sucht und findet. Er kann seinen Lernprozess auf Ähnlichkeiten und auf seiner Sprachlernbewusstheit aufbauen. Er lernt nicht zu lieben, er lernt zu verstehen und je nach gegebenen Umständen zu wählen. Erst dann kann er möglicherweise Zuneigung zur fremden Sprache und Kultur zeigen. Im Folgenden werden die Lehrziele des Deutschunterrichts in Kamerun nach dem Lehrplan von 1996 untersucht.

3.2.2.2 Allgemeine erzieherische Lehrziele

Vier allgemeine erzieherische Lehrziele werden genannt:

1. Persönlichkeitsformung und Erziehung
2. Emanzipation durch Aneignung des kritischen Denkens und der Autonomie
3. Entwicklung von gesellschaftlichen Kompetenzen beim Lernen
4. Entwicklung zu Reflexion, zu Initiativen und Aktion.

Die allgemeinen erzieherischen Ziele in diesem Lehrplan legen Wert auf die Persönlichkeitsformung. Damit sind wahrscheinlich die Selbst-Bewusstwerdung und die Übernahme von Verantwortung im Verlauf des Lernprozesses in der Schule oder in der Gesellschaft gemeint. Mit diesen Fähigkeiten kann der Schüler sich effizient emanzipieren. Er erwirbt die Fähigkeit zur Kommunikation, die ein Leitmotiv im heutigen gesellschaftlichen Leben Kameruns ist. Aber der Lehrplan hat die folgende Resolution der Konferenz zur Schulreform und des Schulgesetzes nicht beachtet:

> „Die Schule beschäftigt sich mit der Ausbildung von Bürgern, die in ihrer Kultur verwurzelt, aber weltoffen sind und das gemeinsame Interesse vertreten."[28]

3.2.2.3 Fachspezifische Ziele

Die fachspezifischen Ziele werden nach folgenden Aspekten gegliedert:

1. <u>sprachliche Ebene:</u>

Die fünf Fertigkeiten Sprechen, Lesen, Schreiben, Übersetzen und Verstehen sollen geübt werden. Die Schüler sollen auch Ähnlichkeiten zwischen Mutter- und Zielsprache feststellen können.

2. <u>didaktische Ebene</u>:

Dem Lernenden sollen Lerntechniken vermittelt werden, damit er autonom handeln kann. Er soll in der Lage sein, bestimmte historische Dokumente aus der deutschen Kolonialzeit zu

[27] L1 ist die erste erworbene Sprache (Muttersprache) und die L2 ist die erste zu lernende Fremdsprache nach der westlichen Chronologie des Spracherwerbs.
[28] Vgl. Schulgesetz §1, Artikel 5, Absatz 1. Die Übersetzung ist vom Autor der vorliegenden Arbeit.

analysieren. Er soll seine Fähigkeiten zur Arbeitsorganisation und zur Teamarbeit unter Beweis stellen. In der Tat wird eher erwartet, dass er zunächst die Fähigkeit zur Arbeitsorganisation und Teamarbeit erwirbt. Dennoch ist das Ziel Denken und Handeln in der Demokratie. Lernende sollen auch nach den Regeln der Demokratie bei der Wahl der Themen[29], den methodologischen Ansätzen und der Evaluation mit einbezogen werden.

3. kognitive Ebene:

Dem Lernenden muss der Zugang zur Kultur, Literatur und Zivilisation Deutschlands und der deutschsprachigen Länder ermöglicht werden. Er soll Informationen aus Deutschland und deutschsprachigen Ländern „verarbeiten bzw. verstehen können" und über die Probleme seiner eigenen Gesellschaft nachdenken.

4. kulturelle Ebene:

Er soll fremde Kulturen und Denkweisen verstehen können, um in eine mehrsprachige Welt integriert zu werden.

5. affektive Ebene:

Der Lernende soll sich seiner kamerunischen Identität bewusst werden, die Regeln der Demokratie in Lerntätigkeiten erfahren, das Prinzip der Differenz und der interkulturellen Kommunikation annehmen.

Anmerkungen:

Nach der Lektüre dieser fachspezifischen Lehrziele tauchen sofort einige Fragen auf.

Fünf Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen, Verstehen und Übersetzen sind aufgelistet worden. Aber die Hörfertigkeit wird nicht genannt, obwohl es den Autoren bewusst ist, dass die mündliche Tradition, in der das Hören einen großen Stellenwert einnimmt, die kamerunische Gesellschaft prägt. In der Didaktik-Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts sind alle vier Grundfertigkeiten gleichwertig und keine sollte isoliert geübt werden.

3.2.2.4 Referenzrahmen

Die Referenzniveaus werden im Lehrplan nur grob beschrieben. Sie betonen hauptsächlich Lese- und Schreibkompetenzen. Die Hörkompetenz wird kaum erwähnt. In der Tat sind die mündlichen Kompetenzen, die die Gesellschaft charakterisieren, ausgeschlossen. Hier werden die Referenzniveaus aufgelistet, die die Schüler am Ende ihres Deutschkurses erreichen sollen.

[29] Diese Aussage ist dem Lehrplan von 1996, Seite 2, zu entnehmen.

3.2.2.5 Inhalt des Deutschunterrichts in der Sekundarschule

Die Inhalte des Deutschunterrichts sind in drei Teile gegliedert: Themen, Grammatik und Sprechabsichten. Themen sind nur ganz knapp dargestellt. In der Quatrième (Grundstufe) zum Beispiel sind zwei Themen überflüssig, da sie eher an die kognitive Landeskunde erinnern: Es handet sich um die deutschsprachigen Länder und die Bundesländer in Deutschland.

Der größte Teil des Curriculums ist den Grammatikstrukturen gewidmet. 32 Strukturen müssen in der Quatrième vermittelt werden. Der Wortschatzunterricht wird nicht genannt, und die Sprechintentionen werden nur spärlich dargestellt. Es liegt auf der Hand, dass die Inhalte den Forderungen der Referenzniveaus nicht entsprechen. Ein Lernender kann unter diesen Umständen in der deutschen Sprache weder mündlich noch schriftlich kompetent sein. Deshalb führt der grammatikintensive Unterricht meistens nur zur Demotivierung.

3.2.2.6 Methode

Der Lehrplan empfiehlt folgende methodologische Ansätze:

- Bei der Vermittlung der Kenntnisse sollen Französisch, Englisch und die Muttersprachen einbezogen werden. Sie können das Lernen erleichtern, wenn man sie gezielt berücksichtigt, insbesondere wenn Ähnlichkeiten aufgegriffen werden,
- beim interkulturellen Lernen soll ein kontrastives Verfahren genutzt werden,
- der Unterricht muss auf die Schüler zentriert sein und sie motivieren,
- das autonome Lernen soll gefördert werden,
- Texte sollen mit Bildern oder Überschriften eingeführt werden, wobei die Vermittlung von grammatischen Kenntnissen induktiv erfolgen soll,
- der Wortschatz soll behandelt werden und Schüler sollen Aufsätze schreiben lernen,
- Gruppenarbeit wird empfohlen, es wird eine formative Evaluation erwartet: «L'évaluation doit être la plus régulière possible.»
- bei der Korrektur muss der Lehrende objektiv sein.

Die methodischen Ansätze stellen stichwortartig interessante Anregungen dar. Es stellt sich dennoch die Frage, wie diese Anregungen praktisch umgesetzt werden können, da kein Bezug auf die zu verwendenden Strategien genommen wird.

4 Zur Analyse der bestehenden Lehr- und Lernmaterialien

Das Lehrbuch ‚Ihr und Wir', das noch auf dem Programm steht, wird zuerst analysiert und dessen Konzept diskutiert. Danach wird das Lehrbuch ‚Bano und Bana sind dran, Begegnung' dargestellt. In beiden Fällen werden Aspekte diskutiert, die für die optimale Förderung des Deutschunterrichts in Kamerun unerlässlich sind.

4.1 Konzept des auf dem Programm stehenden Lehrbuches ‚Ihr und Wir' und Untersuchungen seines inneren Curriculums

Bevor das Grundkonzept dieses Lehrbuches –d.h. die pädagogische Dimension und der Stellenwert seines Titels einerseits, die dargestellte Landeskunde, die Förderung des interkulturellen Lernens und die Signifikanz der Begegnung der deutschen und kamerunischen Kulturen andererseits- untersucht wird, soll zunächst das innere Curriculum des Lehrbuches, d.h. seine didaktisch-methodischen Vorschläge, analysiert werden.

4.1.1 ‚Ihr und Wir' und der kommunikative Ansatz: didaktisch–methodische Vorschläge oder das innere Curriculum des Lehrbuches

Es soll auf die Frage eingegangen werden, ob das Lehrbuch ‚Ihr und Wir' tatsächlich den kommunikativen Ansatz verfolgt. Außerdem soll nachgeprüft werden, ob die Kommunikation mit dem Gebrauch von angegebenen lexikalischen Mitteln im deutschsprachigen sowie afrikanischen Kontext hergestellt werden kann. Untersucht werden kurz die didaktisch-methodischen Vorschläge des Lehrbuches.

Es sei daran erinnert, dass der kommunikative Ansatz durch die „pragmatische" Wende gekennzeichnet wurde. Diese Wende ist darauf zurück zu führen, dass es seit Ende des Zweiten Weltkrieges im Zuge der neuen politischen Konstellation des Zusammenschlusses der europäischen Staaten in militärischen, kulturellen und wirtschaftlichen Bereichen einen großen Bedarf an Fremdsprachen gab (vgl. Neuner/Hunfeld (2000(6): 83). Die wachsende Mobilität durch den Tourismus oder die Aus- bzw. Einwanderung und die Entwicklung der Kommunikationsmedien bestimmen heute noch diesen Trend.

Die Zielgruppen von Fremdsprachenlernenden ließen sich nicht mehr hauptsächlich auf die Gymnasiasten reduzieren, sondern sie erstreckten sich ebenso von den Hauptschülern bis hin auf die Erwachsenen in der außerschulischen Bildung. Damit war eine Neuformulierung der didaktischen Zielsetzungen des Fremdsprachunterrichts erforderlich, da die Sprache im pragmalinguistischen Sinne nicht mehr als ein System von sprachlichen Normen, sondern als ein wichtiger Aspekt des menschlichen und sozialen Handelns betrachtet wurde.

Die Lehr- und Lernziele bestanden auf die Entwicklung und Förderung vom fremdsprachlichen Können durch die Beherrschung der Fertigkeiten „Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben". Die Entwicklung dieser Fertigkeiten setzte sich zum Ziel, die kommunikative Kompetenz (vgl. Neuner/Hunfeld, ebd.) in die Praxis umzusetzen, die Verständigung mit Menschen aus anderen Kulturen zu ermöglichen und die Fähigkeit im fremden Land zurechtzukommen. Dennoch war das Sprechen im Unterricht für den kommunikativen Ansatz vorrangig. Die Fähigkeit zum mündlichen Gebrauch einer Sprache wurde als Garantieschein

der Beherrschung einer Sprache betrachtet und war mit vielen Vorteilen, insbesondere im Ausland, verbunden. Insofern waren in Texten und im Unterricht Prinzipien wie Situation, Kontext, Sprachauthentizität und Sprechakte die wichtigsten Voraussetzungen zur Vermittlung der kommunikativen Kompetenz. Angeboten werden sollten Lehrstoffen, die den Lernenden es ermöglichen würden, sich in der Alltagskommunikation zurechtzufinden. Ebenso sollten die Lernenden durch den Fremdsprachenunterricht ihre Kompetenz zum Verstehen von Fernsehsendungen, Radioprogrammen, Zeitungen und Bücher entwickeln. Die Kontaktschwelle (Baldegger et al. 1980). Deutsch als Fremdsprache war von ungeheurer Hilfe für diese noblen Zielsetzungen.

Bei der Analyse von ‚Ihr und Wir' wird hauptsächlich Bezug auf den ersten Band genommen, der die ganze Reihe exemplarisch vertritt.

a) Themen und Alltagsituationen

Entscheidend für die vorliegende Analyse ist nicht, ob die im Lehrbuch vorgeschlagenen Themen und Alltagssituationen sich nur auf Deutschland und deutschsprachige Länder beziehen. Wichtig bei dieser Untersuchung ist das Wirkungspotential der angebotenen Themen und „Alltagssituationen" auf das kommunikative Handeln.

Bei der Betrachtung der neun Themen im Inhaltsverzeichnis kann festgestellt werden, dass fast alle nicht zum Alltag gehören, auch wenn sich die Ereignisse zu bestimmten Situationen am Beispiel vom Schuljahresanfang häufig wiederholen können.

Themen wie „Nina hat Geburtstag", „Wir haben einen Deutschclub" u.a. gehören wirklich nicht zum Alltag der meisten Jugendlichen in Kamerun. Im Gegensatz zu ihnen sind Themen wie „Gemeinsame Arbeit an Hausaufgaben; gemeinsames Abendessen" oder „Was machen wir am Wochenende" alltäglich.

b) Fertigkeiten

1. Lesen: Die überwiegend geübte Fertigkeit bei ‚Ihr und Wir' ist das Lesen. Die Schüler sollen die Fähigkeit zum Erschließen der Situation und des Kontextes im Lesetext entwickeln.

2. Sprechen: Das Sprechen wird nicht im Inhaltsverzeichnis thematisiert. Es erfolgt nur in reproduktiven Phasen innerhalb grammatischer Übungen. Festzustellen ist der Einfluss der ALM auf diese Übungen. Es gibt keinen Hinweis darauf, wie die Schüler das Sprechen sowohl bei der Einführungsphase der Textbehandlung als auch beim Transfer oder landeskundlicher Arbeit üben können.

3. Schreiben bzw. kreatives Schreiben: Auch das Schreiben erfolgt in reproduktiven Phasen durch Abschreiben, Lückentexte ausfüllen, Antworten auf Fragen oder schriftliches grammatisches Üben. Das kreative Schreiben wird nicht ausdrücklich angegangen, obwohl

das Lehrbuch Anspruch darauf erhoben hat. Es werden spärliche reproduktive Übungen angeboten, die zum kreativen Schreiben hätten verwandelt werden müssen.

Zum kreativen Schreiben hätten die Autoren folgende kreative Übungen vorschlagen können:Wortkombination zur Satzbildung, Assoziogramm, Raster, Cluster, Mind-Map, Brainstorming, Projekte usw. (vgl. Pommerin u.a.1996).

4. Hören: Die Hörfertigkeit wird sowieso nicht thematisiert und geübt.

c)Texte und ihr Aufbau (Teil A im Buch)

Texte sind entweder Dialoge, kurze Berichte oder Erzählungen. Die Sprache der A-Texte ist zwar im ersten Augenblick authentisch, aber der Aufbau der Texte verweist auf die Wichtigkeit der Sprachsystemvermittlung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

1. Hörtexte: das Lehrbuch hat keinen Hörtext (vgl. das Inhaltsverzeichnis und die Seite zur Strategievermittlung). Aber die Lehrkraft dient als nachzuahmendes Sprachmodell.

2. Lesetexte: ‚Ihr und Wir' besteht lediglich aus Lesetexten.

3. Die Einführung und der Gebrauch von Sprechakten in Texten als Voraussetzung zur Förderung der Kommunikation: Die im Inhaltsverzeichnis für den Textbereich A ausgeführten wichtigen Sprechakte werden in Texten des Teils A nicht angegangen und zur Verbesserung der mündlichen Kompetenz vermittelt. In der dritten und vierten Einheit werden zum Beispiel Ausdrücke wie „gefallen", „nicht gefallen", „um etwas bitten" oder „jmd. Danken" erwähnt und in den Texten nicht eingeführt.

Die im Anschluss an den Teil F aufgelisteten Sprechakte kommen ohne Hinweise auf bestimmte Aktivitäten im oder außerhalb des Klassenraumes vor. Sie werden als einzelne Ausdrücke am Ende jeder Einheit präsentiert. Einige Sprechakte tauchen jedoch gelegentlich in einem Lesetext des A-Teils auf. Auch hier gibt es keinen Hinweis darauf, wie und bei welcher Lernaktivität diese Sprechakte geübt werden können. Texte sind ausdrücklich im Dienste des Grammatikunterrichts aufgebaut.

d) Grammatik (Teil B im Buch)

Die Grammatik ist die Königin im Lehrbuch ‚Ihr und Wir'. In jedem Text wird ein grammatisches Pensum vermittelt. Die vier Texte der ersten Einheit zeigen jeweils ein neues zu lernendes grammatisches Phänomen. Der erste Text befasst sich mit dem Hilfsverb „sein" und mit „heißen" in der zweiten Person Singular. Der zweite Text vermittelt einerseits die Konjugationsform von unregelmäßigen Verben „kommen" und „wohnen" in der dritten Person Singular und andererseits vom Hilfsverb „sein" in der zweiten und ersten Person Singular. Der dritte Text führt die ersten vier Verben „sein", „heißen", „kommen" und „wohnen" in der dritten Person Singular ein. Der vierte Text befasst sich mit einem

unregelmäßigen Verb „sprechen“ in der ersten und dritten Person Singular. Die Grammatik (Teil B) besetzt genauso zwei Seiten wie die Texte im A-Teil. Sie wird mit besonderer Aufmerksamkeit unter Vernachlässigung der Wortschatzarbeit erarbeitet. Mit einem grammatikintensiven Unterricht kann das Ziel der Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz bei Schülern nicht mehr erreicht werden. Freudenstein bestätigt meine Sichtweise mit folgenden Worten:

> „[…] die Grammatik [ist] sehr viel weniger wichtig für die Kommunikation als die Kenntnis eines relevanten Wortschatzes. Ich kenne nicht eine einzige Gesprächssituation, die wegen grammatischer Unsicherheit oder Unkenntnis zusammengebrochen wäre, wohl aber sehr viele Fälle, wo Kommunikation wegen unbekannter Wörter nicht zustande kommt.[30]“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Schüler also intensiver mit der Grammatik als mit dem Erwerb der kommunikativen Kompetenz befassen.

e**) Wortschatz**

Bei der Wortschatzarbeit werden Worterklärungen bzw. Wortgleichungen präsentiert. Es wird keine Strategie zur Wortschatzarbeit vermittelt (vgl. Storch 1999: 55- 73 zu Strategien bei der Wortschatzarbeit). Auch wird keine Strategie zur Nutzung der angegebenen Wörter und Ausdrücke zur Entwicklung der kommunikativen Fähigkeit der Schüler angeboten. Ziel ist es überwiegend festzustellen, ob die Schüler in der Deutschstunde die Botschaft im Text verstanden haben. Aber die Erfahrung zeigt, dass die Schüler nach der Deutschstunde den vermeintlich gelernten Wortschatz vergessen und daher später sowohl beim Textverständnis als auch beim autonomen kreativen Schreiben während ihrer Prüfung scheitern. Diese Tatsache demotiviert zwangsläufig die Schüler in ihrem Lernprozess.

4.1.2. Zusammenfassende Bemerkungen zum inneren Curriculum von ‚Ihr und Wir’

Die Bemerkungen zu dem inneren Curriculum von ‚Ihr und Wir’ werden in der folgender Abbildung ausgeführt. Sie beziehen sich auf die verfolgten Ziele, die angebotenen Inhalte, die gebrauchte Methode, die Evaluationsverfahren, die Rolle der Lehrer und die Arbeitsbedingungen.

[30] Freudenstein (1992: 544ff.), zitiert nach Storch (1999:55).

Abb. 13 Zusammenfassende Bemerkungen zum inneren Curriculum von ‚Ihr und Wir 1'

Ziele	Inhalte	Methoden	Evaluationsverfahren	Rolle des Lehrers und Arbeitsbedingungen
- Hauptziel ist die Entwicklung von rezeptiven Fähigkeiten unter Vernachlässigung der produktiven. - Entwicklung der rezeptiven Fähigkeiten baut nicht unbedingt auf die kommunikative Kompetenz auf. - Interkulturelles Lernen als Einbahnstraßen-Perspektive - Keine Vorbereitung auf das Leben und das lebenslange Lernen.	- Spärliche Alltagsthemen, die darüber hinaus demotivierend wirken, weil sie keinen Zugang zum Vergleich ermöglichen und hauptsächlich grammatische Phänomene darstellen. - Funktionale Kompetenz wird wenig angestrebt. - Fiktionale Kompetenz wird überhaupt nicht angestrebt.	- Alles dreht sich um die grammatische Achse. - Anstreben von kommunikativer Kompetenz ist nur Vorwand, denn es gibt keine systematische Wortschatzarbeit, keine Übungen zur Selbst-Produktion und keine Erziehung zur Autonomie und zum prozeduralen Lernen.	- Förderung der summativen Evaluationsverfahren (verschieden von der formativen Evaluation, (vgl. Krumm 2001:141). - Keine Evaluation des gesamten inneren Curriculums des Lehrbuches. Wenn Schüler z.B. schlecht abschneiden, tragen sie die alleinige Verantwortung.	- Lehrbuch und Lehrer sind Manager und Organisatoren. - Schüler sind hauptsächlich KONSUMENTEN und keine PRODUZENTEN. (Vgl. Koenig (2000)).

Im Zuge der Untersuchung der in ‚Ihr und Wir' vorhandenen landeskundlichen Informationen und ihres Gebrauchs einerseits und der didaktischen Schwerpunkte seines inneren Curriculums andererseits ist es ohne weiteres einleuchtend, dass das Lehrbuch weder das interkulturelle Lernen noch den kommunikativen Ansatz verfolgt und umsetzt.

In ‚Ihr und Wir' sind eher Züge der audiolingualen und zum Teil auch der direkten Methode festzustellen. Darüber hinaus setzt ‚Ihr und Wir' hauptsächlich den Schwerpunkt auf die rezeptive Fertigkeit „Lesen". Deshalb ist es schwer möglich, die Kommunikation mit dem Gebrauch von angegebenen lexikalischen Mitteln im deutschsprachigen sowie afrikanischen Kontext herzustellen.

4.1.3. Analyse des Grundkonzeptes von ‚Ihr und Wir'

Bei der Analyse des Grundkonzepts von ‚Ihr und wir' wird in erster Stelle auf die Diskussion des Ansatzes „Lehrbuch der fünften Generation" eingegangen. Danach werden die Pädagogische Dimension und der Stellenwert der Überschrift ‚Ihr und Wir' für eine vorurteilsfreie und erfolgreiche Vermittlung des Deutschen untersucht.

4.1.3.1 ‚Ihr und Wir' als Lehrbuch der fünften Generation?

In Kamerun steht ‚Ihr und Wir' schon seit 1991auf dem Programm. ‚Ihr und Wir' ist ein internationales Lehrbuch für die frankophonen Länder Afrikas südlich der Sahara. Es erhebt Anspruch auf kommunikative Didaktik und interkulturelles Lernen. Dieser Anspruch wird im vorliegenden Kapitel gründlicher überprüft.

In seiner Analyse der zuletzt erschienen Lehrmaterialien listet Götze fünf Lehrwerkgenerationen auf (vgl. Götze1994², zitiert nach Krumm und Maren Ohms-Duschenko 2001: 1031 und Götze 1994²: 29-30). Die letzte Generation nennt er "Lehrwerke der fünften Generation". Es handele sich dabei um solche Lehrwerke, die in der Folge der „mentalistischen Wende" das kognitive Lernen ins Zentrum rücken. Die Lehrwerke der fünften Generation befassen sich nach Götze (ebd., S. 29-30) mit den vier Grundfertigkeiten oder Kompetenzen „Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben". Dennoch solle ihm zufolge mehr Aufmerksamkeit für die Fertigkeiten „Lesen" und „Schreiben" gezeigt werden.

Die Bezeichnung „mentalistische Wende" für Lehrwerke der fünften Generation widersprechen Krumm und Ohms-Duschenko (2001: 1032). Sie weisen darauf hin, dass Lehrwerke der fünften Generation mehr als nur das kognitive Lernverfahren vertreten. Diese Lehrwerke bestehen ebenfalls auf das interkulturelle Lernen und auf die Kommunikation. Insofern deckt der Begriff „Mentalismus" alle Kennzeichnungen jener Lehrwerkgeneration nicht. Krumm und Ohms-Duschenko zufolge könne von einer „kognitiven Wende" im Bereich der Methodik keineswegs die Rede sein. Es handele sich eher vom Ende einer starren Methodenkonzeption wie es früher bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) oder der Audiolingualen (ALM)/ Audiovisuellen Methode (AVM) der Fall war. Die Förderung der kognitiven Fähigkeiten beim Erlernen wird genauso verfolgt wie die des interkulturellen Lernens.

In Bezug auf die Begriffe „Lehrwerke der fünften Generation" und „mentalistische Wende" behauptet Alexis Ngatcha (2001: 1621), dass auch „Ihr und Wir" sie konzeptuell verfolge. Darüber hinaus fügt er hinzu, dass „Ihr und Wir" sowohl die Kommunikation als auch das interkulturelle Lernen verfolge. Es lassen sich in Ngatchas Behauptung ein Widerspruch und zwei Unstimmigkeiten feststellen.

Der Widerspruch besteht in der Bezeichnung von „Ihr und Wir" als Lehrbuch der mentalistischen Wende im Götzes Sinne, wenn er wiederum schreibt, dass dieses Lehrbuch die Kommunikation und das interkulturelle Lernen vertritt. Darüber hinaus führt Götze aus, dass die vier Fertigkeiten in den Lehrbüchern der fünften Generation vertreten werden, was leider nicht der Fall bei ‚Ihr und Wir' ist, da nur das Lesen überwiegend geübt wird.

Auf die Unstimmigkeit Ngatchas Behauptung, dass „Ihr und Wir" die Kommunikation und das interkulturelle Lernen vertrete, wird im vorliegenden Kapitel 3, 4.1.3.2 und 4.1.3.3 eingegangen, indem der Anspruch auf Kommunikation durch die im Lehrbuch „Ihr und Wir" enthaltenen Texte widerlegt wird und landeskundliche Informationen aufgegriffen und analysiert werden.

4.1.3.2. Analyse von ‚Ihr und Wir': Pädagogische Dimension und Stellenwert der Überschrift ‚Ihr und Wir'

Die pädagogische Dimension eines Lehrwerks besteht prinzipiell aus übergreifenden Richtlinien und Prinzipien, die dem Lehrplan und dem Curriculum entnommen werden können. Die pädagogische Dimension zielt im Lehrwerk auf folgende Fragen ab:

1. Die Frage der Sozialisation der Schüler: Die Schüler sollen dermaßen erzogen werden, dass sie Interaktionen akzeptieren, ihre Interessen vertreten und ihr Selbstbewusstsein stärken.
2. Die Frage ihrer Identitätsfindung: Die Schüler sollen nach dem Motto „ich und mein Umfeld" ihre eigene persönliche, kulturelle und soziale Identität bewahren und im Lernprozess stärken. Zur gleichen Zeit werden sie im Erziehungsrahmen auf die Wichtigkeit und die Praxis des interkulturellen Lernens zur Entwicklung ihrer zweiten Identität als Weltbürger aufmerksam gemacht. Die Berücksichtigung und Förderung der mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz der Schüler gilt als Zugang zur internationalen Kooperation und zur Mobilität.

Es soll infolgedessen auch im Lehrwerk eindeutig sein, ob schulische Maßnahmen - wie Gleichheit, Gleichbehandlung, Gleichberechtigung, Respekt, gerechte Kommunikation, Ethik, Entwicklung der eigenen Persönlichkeit- zur Vermittlung der „fremden" Sprache in Bezug auf die bereits erlernten Sprachen berücksichtigt worden sind (vgl. hierzu Neuner 1994²: 8-22 und 2000₆: 10-12, Nodari 1995: 159-161).

Ein Lehrwerk kann pädagogisch gesehen „harmlose" Inhalte vermitteln, welche den Lernenden leider aufgrund ihres sozialen oder geschichtlichen Backgrounds der zu erwerbenden Sprache und Kultur gegenüber misstrauisch machen können und sie auf Widerstand setzen. Man hat hier mit Haltungen zu tun, die auf persönliche oder kollektive Wahrnehmungen bezogen werden. Dieses Misstrauen konnte auch durch einen Begriff wie „Ihr und Wir" erweckt werden, wenn darüber hinaus nur die fremde Kultur unter Vernachlässigung seiner eigenen überbetont wird. Daher kann extrapolierend gesagt werden, dass die Überschrift eines Lehrwerkes am Beispiel des internationalen Lehrwerks für das frankophone Afrika (Ihr und Wir) a priori Auskünfte über die „verborgene" und dennoch implizit akzeptierte und durchgesetzte Philosophie der Unterdrückung der endogenen kulturellen Werte geben könnte.

4.1.3.3 Landeskunde und interkulturelles Lernen im Lehrbuch ‚Ihr und Wir'

Das Lehrbuch ‚Ihr und Wir' stellt Jugendliche aus Afrika und Deutschland vor. Drei von ihnen sind Hauptfiguren. Es handelt sich einerseits um Adama, der Jugendliche aus Afrika vertreten soll, und andererseits um Markus und Nina aus Kiel in Deutschland. Markus und

Nina sind Geschwister und Kinder eines Entwicklungshelfers. Sie wohnen mit ihren Eltern, den Neumanns, in einer afrikanischen Stadt und besuchen ein Gymnasium, indem sie vermutlich die einzigen Nichtafrikaner sind. Es ist in Afrika ungewöhnlich, junge Europäer in den von afrikanischen Schülern besuchten Schulen anzutreffen. Sie haben eigene Schulen und lassen sich nicht mischen.

Die Neumanns sind Nachbarn von Konates, Adamas Familie. Adama und Markus, die zuerst nur Nachbarn sind, werden aufgrund des Besuchs eines gemeinsamen Gymnasiums gute Freunde. Nach Angaben[31] der Autoren von ‚Ihr und Wir' favorisiere diese Begegnung zwischen beiden Jugendlichen den interkulturellen Austausch, der durch die Überschrift 'Ihr und Wir' gekennzeichnet sei.

Die Idee der Begegnung der Kulturen und des interkulturellen Austausches ist bei ‚Ihr und Wir' gänzlich zu loben, weil die thematischen und methodologischen Schwäche seines Vorgängers ‚Yao lernt Deutsch' unbedingt behoben werden mussten. Die Idee der Begegnung der Kulturen und des interkulturellen Austausches zeigt somit den Wunsch der betroffenen Partner (Afrikaner und Deutsche), sich gegenseitig näher kennen zu lernen. Leider scheitert die Umsetzung dieser Idee in die Praxis durch eine unglückliche Inszenierung der Begegnung zwischen Afrika und Deutschland, die im Lehrbuch durch Adama und Markus vertreten sind. Die unglückliche Inszenierung ist einerseits durch die in ‚Ihr und Wir' ungerechte Thematisierung und Verteilung der landeskundlichen Informationen zwischen Afrika und Deutschland und andererseits durch die unangemessene didaktische Nutzung jener landeskundlichen Informationen gekennzeichnet.

In Bezug auf die Thematisierung und Verteilung der landeskundlichen Informationen zum interkulturellen Lernen geht aus Teil E des Inhaltverzeichnisses hervor, dass hauptsächlich Informationen aus Deutschland gegeben und verarbeitet werden, ohne eine Möglichkeit zur Kontrastierung anzubieten. Der Transferbereich (Teil D) ist ebenfalls nicht besser ausgestattet.

Bei der ersten Einheit werden Fotos von Familie Konate und Familie Neumann (S. 5) gezeigt. Sprachbausteine zur Vorstellungsformel werden auch eingeführt. Die erste Seite zur Vorentlastung vermittelt den Eindruck, als würden die kommenden Texte kontrastiv die beiden Familien vorstellen. Erwartet wird ebenfalls, dass die Jugendlichen ein interessantes Gespräch führen, z.B. nach Herkunft der Familien, ihrer Berufe, ihrer Hobbys, etc. Leider geht keiner der A-Texte explizit darauf ein. Es handelt sich eher um die Begrüßung und die

[31] Siehe das Vorwort zum ersten Band.

gegenseitige Vorstellung, die auf die Vermittlung eines grammatischen Pensums (die Einführung der Verben heißen, sein oder wohnen) abzielt.

Kein A-Text in dieser ersten Einheit zeigt das Interesse oder die Neugierde von Markus oder Nina für die Kultur des Landes, in dem sie sich aufhalten wollen. Meinen Schülern ist immer aufgefallen, dass Markus und Nina nicht gefragt haben, wie Eltern, Erwachsene oder Fremde gegrüßt werden. Ebenso ist es verwunderlich, dass Adama nach Markus Eltern nicht gefragt hat. Man sieht, dass diese konstruierte Begegnung der Realität nicht entspricht und seltsam vorkommt. Markus hätte zunächst Französisch gesprochen und anschließend Adama gefragt, ob er Deutsch kann. Bei einer positiven Antwort hätten sie sich dann in Deutsch weiter unterhalten können. Sie wären hierbei dem kamerunischen mehrsprachigen Kontext treu geblieben.

Der D- Teil der ersten Einheit stellt nur Familie Konate vor und bietet keine Kontrastierungsmöglichkeit an. Die Familie Neumann hätte auch als Gast vorgestellt werden müssen. Hier hätten die Schüler mehr über Markus, Nina und ihre Cousine Katrin erfahren können und dadurch ein entsprechendes Vokabular gelernt. Von da an hätten die Schüler- auch wenn spät- angefangen kontrastiv zu verfahren.

Mit der Schilderung einer realitätsnahen Begegnung im Lehrbuch wären die Texte reicher gewesen und „provokativ“ gewirkt. Die Autoren hätten den Schülern die Möglichkeit geben können, über sich selbst mithife von Aufgabenmodellen zu berichten. Die Selbstvorstellung hätten die Schüler in einer anderen Phase fiktional umsetzen können, indem sie eine Geschichte zu einer imaginären afrikanischen Großfamilie hätten weiter erzählen können. Sie hätten viel zu erzählen gehabt und hätten ebenfalls festgestellt, das Deutsch gar nicht so schwer ist.

Besonders frustrierend ist für meine kamerunischen Schüler immer das Bild zum Thema „Nina ist beim Arzt“ gewesen (vgl. ‚Ihr und Wir’ Band 1, S. 58). Dieses Bild zeigt wie Nina die anderen wartenden Patienten missachtet und sich direkt zum Arzt begibt, der ihr höfflich die Tür aufmacht und sie zur Sprechstunde einlädt. Dieses Bild ruft Frustration bei den Schülern hervor, weil kein Arzt so höfflich zu einheimischen Patienten in Kamerun ist.

Abb. 14 Nina beim Arzt, ‚Ihr und Wir 1’

Die oben angegebenen Bemerkungen gelten ebenfalls für die anderen Einheiten im Lehrbuch außer der fünften, die eine landesspezifische Einheit ist. In der vierten Einheit (Text A3: Probier mal!) und in der siebten (Text A3: Armer Markus) wird endlich Markus in einer afrikanischen Umgebung entdeckt. Aber er hält sich nur bei Privilegierten (Adamas Vater arbeitet bei der Zentralbank) auf. „Ihr und Wir“ wird durch das asymmetrische Gleichgewicht der dargestellten landeskundlichen Informationen als Symbol der Machtverhältnisse zwischen dem afrikanischen Deutschlernenden (Adama) und dem Vermittler der deutschen Sprache (Markus) wahrgenommen. Es handelt sich hier um kulturpolitische und ideologiekritische Aspekte des DaF-Unterrichts in Afrika.

Auf die Frage nach der landeskundlichen Vermittlungsmethode ist hier aber eindeutig, dass es sich eher um eine kognitive als um eine interkulturell geprägte Landeskunde handelt. Deshalb ist der Inhalt der zu vermittelnden Informationen für die Lerner nicht anregend und er fördert dadurch auch nicht ihre Kreativität und Phantasie.

Abb. 15 Landeskunde in ‚Ihr und Wir 1’, S. 12 u. 34 und Arbeitsheft Übung 17, S. 21

E Informationen

Einheit 3

Saviez-vous que ...

- l'Allemagne est constituée de 16 états fédérés („Länder").
- Berlin est la capitale de l'Allemagne.
- les fonctions du président fédéral sont essentiellement de nature représentative.
- le chancelier fédéral est le chef du gouvernement. Il décide des grandes lignes de la politique intérieure et extérieure.
- les couleurs du drapeau allemand sont: noir – rouge – jaune.

Au Parlement allemand

Récolte des raisins

- l'Allemagne compte 80 millions d'habitants pour une superficie de 356.945 km².
- avec 222 habitants au km², l'Allemagne est l'un des pays les plus peuplés d'Europe;
- les villes les plus grandes sont: Berlin, Hamburg (Hambourg), München (Munich), Köln (Cologne), Essen.

- le climat allemand est un climat de régions tempérées et continentales à la fois: Neige en hiver, pluies possibles en toutes saisons, chaleurs orageuses en été. Janvier est le mois le plus froid (entre –3 ° C et +2 ° C), juillet le mois le plus chaud (entre 18 ° et 20 ° C en moyenne).

Noël

- les Allemands aiment beaucoup la marche à pied et les randonnées en forêt (les forêts représentent plus d'un tiers du territoire).
- la plupart des Allemands pensent que la protection de la nature et de l'environnement est pour leur pays si hautement industrialisé une nécessité absolue.

- en Allemagne, on aime les fêtes: Il y a des fêtes religieuses (comme Noël et Pâques), des fêtes populaires (comme la célèbre Oktoberfest de Munich), des fêtes de carnaval, des fêtes historiques en costumes régionaux, des fêtes de village, de quartier, «dans les rues».

34 – vierunddreißig –

B. Manuela und ihre Freundin.
C. Die Schüler arbeiten hier in Gruppen.
D. Ein Klassenfoto: Das ist die Klasse 9 b.
E. Unser Geographielehrer kann gut erklären.
F. Unsere Schule ist modern.
G. Mein Bruder ist in Klasse 13. Er interessiert sich für Philosophie. Und für Manuela!!!
H. Hier finden wir interessante Informationen.

3 Herr Conrad arbeitet für die UNICEF

Beispiel: SAMGAST = Samstag
Ergänze!

(SAMGAST)	Am ... ist er in Abidjan.
(SONNGAT)	Am ... ist er in Yamoussoukro
(MAGNOT)	Am ... ist er in Lomé.
(MOCHWITT)	Am ... ist er in Bamako.
(DENNARGOST)	Am ... ist er in Bobo-Dioulasso.
(GREIFAT)	Am ... ist er in Ouagadougou.

Auf die Frage nach der Herkunft der landeskundlichen Informationen wird nur auf landeskundliche Informationen über Deutschland und deutschsprachige Länder eingegangen, da anscheinend landeskundliche Informationen über Kamerun oder Afrika für die Autoren dieses Lehrbuches weniger interessant waren. Aufgrund der gebrauchten kognitiven landeskundlichen Methode[32], die nur das Wissen und die Fakten über ein Land vermittelt, ohne einen kommunikativen oder interkulturellen Ansatz zu verfolgen, soll nun untersucht werden, ob zumindest die Vermittlungsmethoden der nur aus der deutschen bzw. deutschsprachigen Perspektive dargestellten Informationen angemessen sind:

[32] Zum Begriff der „kognitiven Landeskunde", vgl. Weimann/Hösch, zitiert nach Zeuner (1999: 6,8-10) in „http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm" (17. Januar 2002).

a) Eine Reihe von Bildern wird manchmal ohne inhaltlichen Zusammenhang dargestellt. So zeigt zum Beispiel das erste Bild links in Abb. 25 eine Familie, das erste rechts oben das Brandenburger Tor. In der Mitte werden eine Landkarte Deutschlands und Karl Marx gezeigt, rechts neben Marx demonstriert eine Dame mit der Zeichnung einer Atombombe auf dem Rücken. Außerdem sind vier große Figuren der deutschen Geschichte dargestellt: Karl Marx, Johann Wolfgang von Goethe, Martin Luther und Albert Einstein.

Wie verarbeiten nun Schüler kognitiv diese Fülle an Eindrücken und wozu sind sie wichtig? Welche Wirkungen haben sie, wenn der Lehrer selbst nicht viel über die dargestellten Sachverhalte weiß und er nicht die Möglichkeit hat, sich mithilfe einschlägiger Literatur sachkundig zu machen, da die Schulbibliotheken sehr schlecht ausgestattet sind. Darüber hinaus ist das Internet noch für die Mehrheit der Deutschlehrer ein Buch mit sieben Siegeln.

b) In diesem Lehrbuchteil fehlen Übungen zu den Bildern. Auf die Frage „Que sais- tu de l'Allemagne et des Allemands? "[33] kommen sehr oft nur subjektive Antworten vor.

Wichtig sind nicht nur Informationen– auch wenn allein dieser Aspekt im Lehrbuch betont wird –, sondern auch die Möglichkeit darüber hinaus den Wortschatz, den die Schüler benötigen, gezielt zu aktivieren und somit die hinterlassenen Lücken des Lehrplans zur Wortschatzarbeit auszufüllen. Ganz kurze Texte konnten hier darstellt werden. Im Beispiel auf Seite 12 links in Abb. 15 hätten drei bis vier Abbildungen für die Stufe 1 ausgereicht: die Landkarte, und die Bilder 1, 2, 3 oder 8.

c) Es ist selbstverständlich, dass die Muttersprache der Lernenden im Unterricht berücksichtigt werden soll. Aber nur wenn es unbedingt notwendig ist, d.h. in der Hinsicht, dass sie ein gegebenes Problem löst. Im Beispiel der Seite 34 rechts in Abb. 15 hätten die Autoren manche Bilder für Schüler der ersten Stufe in einem Sprachstil beschreiben können, den diese ohne weiteres verstehen könnten, weil die Schüler Informationen im Detail nicht benötigen. Sie sollen Informationen verarbeiten, interpretieren und im Sinne der Intertextualität eigene Texte mit neuen Perspektiven aufschreiben. Die Intertextualität wird hier als konkrete Umsetzung von Rezeption in Produktion, als Beziehung zwischen Texten verstanden, wobei der zweite produzierte Text sich von einem ersten inspiriert hat.

Die beiden Bilder, das eine, auf dem man Züge sieht, und das andere mit dem Titel „im Kiosk", könnten viel motivierender sein und rezeptive Fähigkeiten der Schüler fördern . Man hätte hier einen synthetischen Hörtext angeboten und die Schüler zum kreativen Schreiben schlechthin angeregt.

[33] Was weißt du von Deutschland und den Deutschen?

Drei- oder viermal werden im Lehrbuch Übungen zu Bildern vorgeschlagen (siehe Beispiel von Seite 34 in Abb. 15). Leider geht es nur um deren Identifizierung. Von den Schülern wird keine gezielte produktive Aktivität erwartet. Die Identifizierung und Zuordnung von Bildern zu Stichwörtern hätte als erste Etappe zum kreativen Schreiben dienen sollen, wobei die Schüler anhand von Bildern und gegebenen Sätzen als Stichwörter oder Sprachbausteinen eigene Texte hätten aufschreiben können, wenn sie die Übung mündlich nicht hätten durchführen können. Die Schüler haben viel Spaß beim kreativen Schreiben und den sollte man ihnen nicht vorenthalten.

d) Zusammenfassend: Dieser Lehrbuchteil erfüllt den Wunsch der Schüler nach Kommunikation nicht, da eine gezielte Aktivität im konstruktiven Lern- und Informationsverarbeitungsprozess nicht angesprochen und gefördert wird. Die Autoren machen keine präzisen Vorschläge sowohl zur Vertiefung des Wortschatzes, der gründlichen Verarbeitung der Informationen zum Vergleich mit den eigenen Realitäten als auch zur Förderung der produktiven und kreativen Fähigkeiten der Schüler. Aus diesem Grund schneiden die Schüler im kreativen Schreiben immer schlecht ab, weil sie den Wortschatz nicht gründlich aktiviert und kreative Schreibprozesse nicht eingeübt haben.

4.1.3.4 Die Begegnung zwischen Deutschland und Afrika als Einbahnstraßen-Perspektive

Die interkulturelle Begegnung im Deutschunterricht im kamerunischen Kontext erfolgt aus einer Einbahnstraßen-Perspektive (vgl. Wilde-Stockmeyer 2001: 69). Die Rezeption der Fremdkultur erfolgt unter Vernachlässigung der eigenen. Die Kristallisation einer „höheren Kultur“ ist Ziel der Begegnung. In Bezug auf die Begegnung der Kulturen und der interkulturellen Kommunikation bemerkt Norbert Ndong (1993: 19, zitiert von Götze u.a. (2001: 7) Folgendes:

> „Das Postulat einer interkulturellen Kommunikation verschleiert die Herrschaftsmechanismen, unter denen die zwischenstaatlichen Interaktionen erfolgen und die auf diese Weise perpetuiert werden.“

Bezogen auf den Fremdsprachenunterricht und das Lehrbuch ‚Ihr und Wir’ entsteht der Eindruck, dass die kulturelle Begegnung nur ein Schlagwort ist. Die Realität zeigt, dass allein die Kultur der Stärksten unterrichtet und gefördert wird. Diese Situation wird erschwert, wenn die Vertreter der Empfangsländer des Deutschen sich dessen nicht bewusst zu sein scheinen. Es kann nicht behauptet werden, dass die deutschen Partner bei der Verfassung des Lehrbuches die Vorschläge ihrer afrikanischen Kollegen ignoriert hätten, obwohl es

verständlich wäre, wenn sie sich aufgrund der Tatsache, dass Deutschland alles finanziert hat, mächtiger als ihre Kollegen gefühlt haben mögen.

Im Lehrbuch wurden folgende interkulturellen Merkmale erwartet: die Darstellung von Kulturemen[34] und Behavioremen der Deutschen oder der Deutschsprachigen einerseits und der Afrikaner andererseits. Unter Kultureme versteht man die kleinste kulturtragende Einheit oder Teile einer Kultur: zum Beispiel grüßen, sich verabschieden, essen, etwas erzählen, singen und musizieren, Familienzugehörigkeit, usw. Unter Behavioreme werden die unterschiedlichen Verhaltensweisen innerhalb der kulturtragenden Bedeutungen verstanden. Wie verhält sich ein Deutscher in Vergleich zu einem Kameruner, wenn er jemanden grüßt, sich verabschiedet, beim Essen oder bei einer Erzählung. Ein solches Verfahren hätte dazu beigetragen, ein Gleichgewicht zwischen deutscher Kultur und deutschem Verhalten einerseits und der Kultur und dem Verhalten einzelner afrikanischer Staaten andererseits durch den Vergleich der Kulturen herzustellen.

In der Tat ist utopisch Kultureme und Behavioreme aufzustellen, die allen afrikanischen Ländern gemeinsam wären. Diese Schwierigkeit haben die Autoren von ‚Ihr und Wir' zu spüren bekommen. Interkulturell gesehen können Kultureme aus zwei oder mehr Kulturen miteinander verglichen werden, das Verhalten kann in den jeweiligen Kontexten festgehalten werden. Im Fall des Deutschunterrichts in Kamerun ist diese Vorgehensweise nicht möglich, da wir mit einer Einbahnstraßen-Perspektive zu tun haben und nur die Kultur Deutschlands und der deutschsprachigen Länder vermittelt wird. Es wird dann schwer festzustellen, wie die Rezeptions- und Produktionsverfahren unserer Schüler aussehen.

4.2 Das Lehrbuch ‚Bano und Bana sind dran': Reflexion zur Curriculumveränderung in Kamerun.

Im Zuge der Analyse von ‚Ihr und Wir' wird nun das Lehrbuch ‚Bano und Bana sind dran'" untersucht. Untersucht wird auch der Ausgangspunkt der Reflexion über die Entwicklung und die Verfassung des Lehrbuches. Danach werden sein inneres Konzept und dessen Umsetzung analysiert.

4.2.1 Ausgangspunkt der Reflexion

Als Abiturienten war uns nach fünf Jahren Deutschunterricht aufgefallen, dass wir kaum zusammenhängend und fließend Deutsch gebrauchen konnten. Wir kamen zu dieser bedauerlichen Feststellung, nachdem der aus Deutschland stammende Provinzfachberater zu

[34] Zum Konzept von „Kultureme" und „Behavioreme", vgl. Wilde-Stockmeyer (2001: 74ff), Barkowski und Esse (2001: 88ff) und insbesondere Oksaar (1988: 28).

Besuch in unsere Schule gekommen war. Es war uns peinlich, mit ihm nicht in Deutsch kommunizieren zu können. Manche Mutige haben sich selbst in Anbetracht dieser ‚Herausforderung' übertroffen. Der Fachberater fuhr nach Douala zurück, ohne die tatsächliche Meinung der Schüler über den Deutschunterricht erfahren zu haben. Kurz nach diesem Besuch fragten wir uns, wozu wir eigentlich fünf Jahre lang Deutsch gelernt haben, wenn wir unsere Lebenswelt und unsere Meinungen nicht eindeutig in deutscher Sprache ausdrücken konnten.

In unseren Familien war der Deutschunterricht mit Prestige verbunden, da die deutsche Sprache als eine besonders schwere Sprache galt. Zum anderen war die Meinung verbreitet, die Deutschlernenden seien fleißiger als Lerner anderer Sprachen. Leider wurde diese Motivation im Deutschunterricht nicht angemessen aufgegriffen.

Zu unserer Zeit waren die Eltern manchmal bitterlich enttäuscht, dass wir auch nach fünf Jahren Deutschunterricht unter uns immer nur Französisch oder eine Landessprache gesprochen haben. Wie kommt es, dass wir die Oralität und die Schrift besitzen und trotzdem inkompetent sind?

Unsere Lehrer gaben uns den Rat, noch fleißiger und miteinander Deutsch zu sprechen, auch wenn Fehler gemacht werden sollten. Aber wie konnten wir miteinander sprechen, wenn wir im Deutschunterricht nicht gelernt hatten zu hören und zu sprechen, wenn das Hören und das Sprechen für das Curriculum zweitrangig waren, wenn der Deutschunterricht unsere soziokulturellen Realitäten ausblendete, wenn keine Techniken zur Wortschatzarbeit vermittelt wurden, wenn der Deutschunterricht den Prozess zur Produktivität, die Kreativität verhinderte?

Manche von uns entschieden sich für ein universitäres Studium der deutschen Sprache, um Antworten auf ihre Fragen zu finden. Als Nebenfach wurde die Linguistik gewählt, weil in der Deutschabteilung nur spärliche Kenntnisse über Linguistik vermittelt wurden. Zwei Konzepte wurden vermittelt: Erwerben und Erlernen. So wurden Germanistikstudierende von Dr. Jean- Marie Essono (1987) in seinem Seminar ‚Linguistique Générale' aufgefordert, diesen Aspekt im Fremdsprachenunterricht im Rahmen der Angewandten Linguistik zum Beispiel zu untersuchen, um genau zu erfahren, ob die Anfänger im Deutschunterricht in der Sekundarschule die Sprache lernen oder erwerben. Leider konnte uns niemand zu diesem Zweck der Curriculumentwicklung beistehen. Darüber hinaus bestand in der Germanistikabteilung keine Möglichkeit zur Hospitation in den Schulen. Es blieb nur noch der Weg zur Pädagogischen Hochschule (Ecole Normale Supérieure), die diese Möglichkeit bietet.

In der Pädagogischen Hochschule wurde hauptsächlich der Umgang mit den auf dem Programm stehenden Lernmaterialien vermittelt. Techniken zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts wurden zufriedenstellend vermittelt. Was aber fehlte und von allen herangehenden Lehrern gewünscht wurde, war die Reflexion des Unterrichts im Rahmen einer Action Research und insbesondere die Vermittlung der fremdsprachen-didaktischen theoretischen Ansätze.

Professor Ndong regte im Rahmen seines Seminars zur Literaturwissenschaft eine Diskussion zu der Frage an, wozu Deutsch in Kamerun diente und wie die deutsche Sprache effizienter erlernt werden konnte. Professor Ndong orientierte die Diskussion im Rahmen der hermeneutischen Ausprägung, wobei viel Wert auf das Verstehen und den Leser als Adressaten von Texten gelegt wurde. Schüler als Adressaten von Texten im Unterricht sollen Texte verstehen lernen; da ein dialogischer Kommunikationsprozess zwischen Fremdheit und Vertrautheit entsteht. Die Hermeneutik meint also die Kunst des Verstehens durch das Nachvollziehen der Gedanken eines anderen. Die ‚Kunst des Verstehens' ist ein Zentralaspekt der afrikanischen Oralliteratur, wobei ‚Verstehen' interpretieren können bedeutet. Verstehen bedeutet handeln, wirken. Der Schüler sollte seinen Gedanken darüber, wie er die Fremdheit wahrgenommen hat, ausdrücken können. Unser Standpunkt war, dass der Lerner als Leser oder Hörer/Zuhörer im Lernprozess mit seiner Kultur unbedingt vertraut sein sollte, um die Kultur des Fremden zu verstehen. Sollte er sich von seiner Kultur distanzieren, konnte er kaum die Kultur des anderen richtig wahrnehmen und der Kommunikationsprozess zwischen ihm und dem Text musste dann scheitern. Unter diesem Aspekt sollten rezeptive und kreative Fähigkeiten des Lernenden gefördert werden.

Als Folge dieser Diskussion gründeten vier Gymnasiallehrer eine Gruppe, die sich zum Ziel gesetzt hatten, diese Vision, im Deutschunterricht in Kamerun praktisch umzusetzen, indem die Vertrautheit mit der eigenen Kultur und Sprache das Verstehen und das Nachvollziehen der Gedanken eines anderen in dessen Sprache und Kultur fördern sollte. Die Mitglieder dieser Deutschlehrergruppe waren Jerôme Amougou Ada, Jacques Bassock, Marguerite Nameni und Louis Dieudonné Nonga.

4.2.2 Zum Konzept von ‚Bano und Bana sind dran'

Das Lehrbuchprojekt‚Bano und Bana sind dran' beabsichtigte, die Lücke auszufüllen, die von ‚Ihr und Wir' hinterlassen wurde. Aus diesem Grund wurde eine interkulturelle Perspektive thematisiert und erarbeitet. Der Lerner war nach ‚Bano und Bana sind dran' nicht nur der Adressat im interkulturellen Lernen sondern auch ein wichtiger Brückenbauer im Verständigungsprozess. Zum anderen sollte er als Produzent im interkulturellen Lernen tätig sein.

Ebenfalls wurde der Deutschunterricht als eine Art kreative Schreiblernwerkstatt angesehen, in der die Lerner autonom ihre Schreibfähigkeiten entwickeln konnten.

4.2.2.1 Der Lerner als Adressat und Brückenbauer im interkulturellen Lernen

Die Autoren von ‚Bano und Bana sind dran' sind von der Evidenz ausgegangen, dass der Fremdsprachenunterricht über den Gebrauch von Texten geschieht, die sowohl mündlich oder schriftlich sein können. Wichtig ist der Gebrauch von Texten aus der Oralkultur/Oralliteratur. Genauso wichtig sind jedoch auch schriftliche literarische Texte. Der Lernende soll sich ernsthaft mit der Rezeption eigener soziokultureller und ontologischer Sachverhalte befassen und dadurch hermeneutisch das Fremde wahrnehmen und interpretieren. Er kombiniert zwei unterschiedliche Kulturen, aus denen ein Produkt entsteht.

Abb. 16 Der Lerner als Adressat und Brückenbauer im interkulturellen Lernen

Die Lerner erwerben folgende Kenntnisse:

1. Das Bewusstsein der Besonderheit ihrer eigenen Vorverständnisse, um die fremden Tatsachen und Lebensverhältnisse „in ihrer Besonderheit erkennen, würdigen und womöglich schätzen zu lernen" (Vgl. Krusche (1995³: 48).
2. Die Gegenüberstellung und Behandlung der Hör- und Lesetexte zu eigener und fremder Kultur im Fremdsprachenunterricht können den Adressaten die Möglichkeit geben, eigene kulturelle Erfahrungen noch gezielter zu relativieren.
3. Konsequenzen zu dieser inneren individuellen Begegnung:

- Entwicklung der Empathie und der Sympathie durch das Verständnis des anderen
- Rollendistanz: Mit den interkulturellen Kontakten und Texten gewinnen Adressaten auch Distanz zu sich selbst.

- Ambiguitätstoleranz: Gebräuche, Wertesysteme und Verhaltensformen, die sie bis jetzt als selbstverständlich halten, werden auch für sie veränderbar und dadurch erreichen sie den Synkretismus.

4.2.2.2 Der Lerner als Produzent im interkulturellen Lernen

Erfahrungsgemäß beziehen die Lerner eher die Rolle von Konsumenten als die von Produzenten im Fremdsprachenunterricht. Aus der Sicht der Autoren von ‚Bano und Bana sind dran' soll es zu einem Perspektivenwechsel kommen, indem die Schüler eigene Texte produzieren, weil dieser Prozess der Selbstproduktion von Texten zur Beherrschung des deklarativen Wissens und zum autonomen Lernprozess führt.

Abb. 17 Der Lerner als Produzent im interkulturellen Lernen

4.2.2.3 Konzeptuelle Ausrichtung von ‚Bano und Bana sind dran'

Den Autoren von ‚Bano und Bana sind dran' fielen im Laufe ihrer Beobachtung des Deutschunterrichts in Kamerun viele Probleme auf. Sie stellten fest, dass der Unterricht vorwiegend lehrerzentriert ist und frontal angeboten wird. Eine der schlimmen Konsequenzen ist die Passivität der Schüler zu Beginn des Unterrichts. Im Transfer und in der Anwendung des vermittelten Pensums versagen sie. Zudem stellen Schüler und Lehrer Nachlässigkeit und Mangel an Kreativität fest, die kaum zum Erwerb von neuen Wörtern und Begriffen führen. Darüber hinaus wird eine hohe Vergessensrate festgestellt, weil keine Strategien zur

Wortschatzarbeit vermittelt werden. Zwischen Wortschatz- und Grammatikunterricht wird scharf getrennt, weil der grammatikintensive Unterricht bevorzugt wird.

Abb. 18 Konzeptuelle Ausrichtung von ‚Bano und Bana sind dran'

Abb. 19 Ein Beispiel dieser Ausrichtung aus ‚Bano und Bana sind dran1', S. 79/80

THEMA 4 : REISE IN AFRIKA

BANO und BANA sind dran

Bemühe dich doch!

Wir haben es nicht gut!

14 BANO BEI DEN MÄNNERN

Es ist 6 Uhr morgens. BANOs Groβvater steht auf. BANO will heute seinen Groβvater in den Wald begleiten. Er weckt BANO und die beiden gehen in den Wald. Ein schmaler Weg führt dorthin.Der Weg ist naβ. BANO friert und zittert. Ihm ist kalt... Eine Viertelstunde später erreichen BANO und sein Groβvater einen Platz mit vielen Palmbäumen; Groβvater nimmt sein Buschmesser und zapft Palmwein. Groβvater trinkt ein wenig davon: er schmeckt sehr gut. Dann gehen sie zu einem anderen Palmbaum. Nach einer Stunde haben sie schon zehn Liter Palmwein. Das ist genug für heute. BANO trägt den Korb mit den Palmweinflaschen. Groβvater hilft ihm und die beiden gehen nach Hause zurück.

BANO und sein Groβvater kommen gegen halb neun im Dorf an. Groβvater ruht sich dann aus. BANO geht in die Küche und nimmt sein Frühstück. Zwanzig Minuten später ist BANO mit dem Frühstück fertig.

Nun kann er seine eigentliche Ferienarbeit beginnen : die Küche seiner Mutter ist schon baufällig. BANO will seiner Mutter eine neue moderne Küche aus Zement bauen. BANO ist Schüler in einer Berufsschule in Douala. Jetzt macht er ein Praktikum im Dorf. Später möchte er Bauingenieur werden. Zwei Wochen lang baut BANO die neue Küche seiner Mutter. Er braucht dafür Sand, Zement, Wasser und einige Werkzeuge. Ein paar Freunde von BANO helfen ihm bei der Arbeit.

Am Abend kommen die Alten unter einen Baum zusammen. Sie trinken Palmwein und diskutieren über

begleiten: to accompany/ accompagner

zittern: to tremble/trembler

erreichen:to reach/atteindre

baufällig:out of repair/ délabré

die Berufsschule: vocational school/ école professionnelle

mit-helfen+D:to help/ aider

4.2.2.4 Schwerpunkte der konzeptuellen Ausrichtung von ‚Bano und Bana sind dran': das innere Curriculum

Das Lehrbuchprojekt ‚Bano und Bana sind dran' beabsichtigt, ein projektbezogenes Arbeiten der Schüler über die regulären ca. 200 Unterrichtsstunden pro Jahr hinaus zu verwirklichen. ‚Bano und Bana sind dran' erzielt das A2/B1 Stufenniveau mit der Einbeziehung des projektbezogenen Arbeitens. Erwünscht ist eine internationale Evaluation der Schüler durch das Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium. Zum Studium in Deutschland und in deutschsprachigen Ländern und Regionen werden die Lernenden nicht unbedingt einen zusätzlichen Kurs absolvieren müssen. Erzielt wird auch die Evaluation der Lernmaterialien und des prozeduralen Lernens zur Qualitätssicherung. Das selbstentdeckende Lernen, das in der afrikanischen Kultur traditionell verwurzelt ist, soll hier gefördert werden. Das Lehrbuchprojekt ‚Bano und Bana sind dran' bietet folgende Leistungen an: Hörtexte, Lesetexte, eine Schreiblernwerkstatt und Projekte.

Als Sozialform wird die Partner- bzw. Tandem- und Kleingruppenarbeit bevorzugt, wobei die Lernwerkstatt als Medium zum autonomen Lernen dient. Die Individualisierung funktioniert auch als Sonderfall der Differenzierung: Der Lerner bekommt oder wählt eigene Lernsequenzen, bestimmt sein Arbeitstempo, seine Arbeitsintensität, sein Arbeitspensum, seine Medien, seine Evaluationsverfahren. Die Gruppenarbeit oder Plenararbeit wird vom Lehrer geleitet, aber er kann die Aufgabe delegieren.

Das Lehrbuch ‚Bano und Bana sind dran1' enthält zusammenfassend ein zirkuläres Curriculum mit den Schwerpunkten auf Lexik und Sprachkreativität, wobei Grammatik als Dienerin gilt. Seine Ziele sind affektive, kognitive und psychomotorische Lernziele.

Abb. 20 Das innere Curriculum von ‚Bano und Bana sind dran'

4.2.2.5 Didaktische Vorschläge zu ‚Bano und Bana sind dran'

1. Vorüberlegungen:

Das Lehrbuch ‚Bano und Bana sind dran' legt Wert auf eine aufbauende Textarbeit. Die Schüler bekommen viel anregenden Input, den sie in einer aktiven Mitarbeit im und außerhalb des Unterrichts nutzen können. Vorentlastung des Textverständnisses, Erwerb und Vertiefung des Textverständnisses, Transfer und Anwendung des „Lernens Lernens" sind vorgesehen.

2. Arbeitsphasen

Auch hier sind vier Phasen vorgesehen: die Bild-Inhaltkombination, gefolgt vom stillen Lesen zur Individual- und Partnerarbeit für das Textverständnis und der Diskussion oder vom Hörtext zur Entwicklung und Festigung der Hörstile im Deutschen. Aber der Lehrer kann auch anders vorgehen.

A. Zur Kombination Bild-Inhalt

A1. Präsentation des Bildes

Das Bild gilt als Einstieg zum Hör- oder Lesetext. Bilder sind nicht nur Verstehenshilfe, sondern ihr Wirkungspotential soll thematisiert werden. Damit sollen die funktionalen und interkulturellen Kompetenzen gefördert werden.

A2. Die Bilder sollen nicht von Schülern beschrieben werden.

W-Fragen sind nicht erforderlich. Die Aufgabe der Schüler besteht darin, Ideen und Vorstellungen zum Bild zu entwickeln. Eine der geeigneten Methoden dafür ist das Brainstorming. Mit dem Bild soll der Erwartungshorizont für das Lesen und Verstehen der Texte geschaffen werden. Die Sozialform ist die Arbeit im Plenum.

B. Stilles Lesen zur Individual- und Partnerarbeit

B1. Die Schüler erhalten die Anweisung, dass sie nun einen auf das Bild bezogenen Text still lesen sollen.

B2. Autonomes Lesen: Jeder liest allein und still und entwickelt eigene Lesestrategien. Ziel ist das Aneignen des Textsinhalts. Das Ausfüllen des vorgeschlagenen Rasters unterstützt den Impuls zur Eigenarbeit (Individualisierung).

C: Die Reproduktionsphase

C1. In Partner- oder Gruppenarbeit beschäftigen sich jetzt die Schüler mit dem Text, indem sie ihre richtigen Antworten in das Raster eintragen.

C2. Die Ergebnisse werden im Plenum besprochen.

C3. Es folgt die Diskussion darüber, ob der Text das Bild adäquat umsetzt und die Frage nach dem Rückbezug auf die eigenen Eindrücke beim Einstieg beantwortet.

D. Die produktive (kreative) Schreibphase

D1. Jetzt geht es um die Eigenkreativität anhand des Textes. Der Schüler soll die für ihn und für das Thema geeigneten methodischen Verfahren zum Verfassen seines Textes auswählen. Er kann von einem Assoziogramm, einem Cluster oder einem Mind-Map ausgehen und zusätzlich aus dem Thema ein Projekt entwickeln.

D2. In dieser Phase steht die Produktion im Mittelpunkt. Die Schüler schreiben kurze Texte zum Thema, die anschließend im Plenum vorgetragen werden.

E. Anschließende Aktivitäten zur Textarbeit

Die Textarbeit integriert Wortschatzarbeit und Grammatik. In der Wortschatzarbeit geht es um die Förderung des lexikalischen Wissens im Alltag. Mit der Grammatik handelt es sich um den sicheren Gebrauch der guten sprachlichen Norm. Der Lehrer hat daher die Möglichkeit, seine eigenen Arbeitsblätter aufgrund des Lernstands seiner Lerngruppe zu entwickeln.

E1. Wortschatzarbeit

Ziele der Wortschatzarbeit sind die Förderung und Anwendung der kreativen, kognitiven und psychomotorischen Fähigkeiten der Schüler.

E2. Grammatik

Das Ziel der grammatischen Lerneinheit ist die Kognitivierung durch Präsentation, Einübung und Anwendung. Ergebnisse der Wortschatzarbeit und der Grammatik werden in der Transferphase kreativ genutzt.

Abb. 21 Zusammenfassung des methodischen Aufbaus von ‚Bano und Bana sind dran'

Ziele	Inhalte	Methode	Evaluationsverfahren	Medien
-Förderung des lexikalischen Wissens zum alltäglichen Sprachgebrauch. (Entwicklung der kommunikativen Kompetenz) -Förderung der Sprachkreativität und des autonomen Lernens -Förderung des engen und straffen Schüler-Lehrer-Dialogs -Förderung des interkulturellen Lernens.	-Alltagsthemen und -texte zu eigenen und fremdkulturellen Realitäten -Wortschatzarbeit und Techniken zum generativen Wortschatz -Grammatik als Dienerin: Wichtige Kenntnisse zum korrekten Sprachgebrauch (Lernergrammatik) -Aussprache -Kreatives Schreiben mit Förderung der prozeduralen Kompetenz	- Zirkuläres Curriculum, wobei Grammatik als Dienerin des Sprachgebrauchs fungiert. -Kognitivierung bzw. konstruktivis-tischer Lernprozess, wobei Kognition und Kreativität eng miteinander verbunden sind.	-Summative und formative Evaluationsverfahren der Schüler. -Internationale Evaluation beim Goethe-Institut als Vorbereitung auf die berufliche Integration. -Evaluation der Lehr- und Lernmaterialien und der unterrichtlichen Prozesse zur Qualitätssicherung (vgl. Krumm (2001:130ff), vgl. Pisa-Studie 2000)	-Lehrbücher und Arbeitsmaterialien, selbst entwickelte Arbeitsmaterialien, Kassettenrecorder; Tafel, Schwarzes Brett -Projekte -Lernwerkstatt Zeitungen und Comics -Internet

Teil 2:

Bausteine für die Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit für Kamerun

Kapitel 4 Zum Konzept der Mehrsprachigkeit

Das vorliegende Kapitel ist der erste Schritt zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit. Dieser Schritt besteht in der Geschichte und der Auslegung des Begriffs Mehrsprachigkeit im europäischen Kontext. Von dieser Auslegung aus wird im fünften Kapitel die Rezeption und die Struktur des Begriffs Mehrsprachigkeit im afrikanischen Kontext dargelegt.

1 Das Mehrsprachigkeitskonzept in Europa und im Europarat: geschichtlicher Hintergrund

Es entsteht oft der Eindruck, als sei Europa ausschließlich durch Einsprachigkeit geprägt und als sei die Mehrsprachigkeit in Europa bis zum Ende des zweiten Weltkrieges unerwünscht gewesen.

Untersucht wird hier hauptsächlich die Epoche der Moderne im Zeitraum vom Mittelalter über die französische Revolution bis hin zum 20. Jahrhundert, die uns näher ist und von der leichter zu erfahren ist, inwiefern in der Sprachengeschichte Europas jemals Menschen mehr als nur eine Sprache gesprochen haben. Das Besondere bei der Sprachenproblematik in der Moderne (vgl. hierzu Frijhoff 1991: 120-129) ist die unterschiedliche Wertschätzung der Sprachen. Es gab Sprachen mit einem hohen Status wie Latein oder später Französisch. Diese Sprachen wie zum Beispiel Latein waren Sprachen der Kirche und der Bildung. Latein war die Sprache der Gebildeten bzw. der Gelehrten, sodass nur sehr wenige Männer sie beherrschten. Frauen dagegen waren Frijhoff zufolge (ebd., S. 121) von der Plurilingualität einfach ausgeschlossen.

Die anderen Sprachen wurden unterschiedlich bewertet und je nach dem Sozialstatus ihrer Sprecher entweder be- oder missachtet. Diese letztgenannten Sprachen galten entweder als Dialekte oder im schlimmsten Fall als „Patois“. Ihr Gebrauch war auf den Privatbereich beschränkt. Unklar ist, ob Menschen aus einfachen Verhältnissen auch mehrsprachig waren. Aber aller Wahrscheinlichkeit nach hatte die untere Sozialschicht nur die Möglichkeit, ihre Muttersprache oder höchstens die Sprache der am nächsten gelegenen Nachbarn zu lernen. Insofern war der größte Teil der Bevölkerung ein- und im besten Fall zweisprachig, wobei die Elite mehrsprachig war**,** weil sie die Möglichkeit hatte, zusätzlich zu ihrer Muttersprache die Sprache der Kirche und der Bildung zu erwerben (vgl., Laponce 1984: 21, zitiert nach Riehl 2001: 55). Plurilingual waren die Mitglieder der kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Eliten. Mitglieder der unteren Sozialschicht, die mehr als eine Sprache konnten, ohne sie

zugleich schreiben zu können, wurden nicht als mehrsprachig betrachtet. Sie betrieben, so Laponce (1984: 20 f, zitiert nach Riehl 2001: 54) einen „Bilinguisme du mot“ im Unterschied zum „Bilinguisme du Discours“, der die elitäre Kultur prägte.

Mit der humanistischen Wende im 17. Jahrhundert verlor Latein seine Rolle als Kommunikationssprache und wurde nur noch in der Kirche und an der Universität verwendet. Im Privatleben wurden auch innerhalb der Eliten die Muttersprachen gesprochen. Allerdings verhinderte die Institutionalisierung der lateinischen Sprache ihr Aussterben. Obwohl sie lange Zeit als eine supranationale Sprache funktioniert hatte, wurde sie im Lauf der Zeit zu einer Mumie, die im neuen Europa der Nationen nicht mehr gewünscht war.
Die zweite Wende erfolgte im 18. Jahrhundert. Muttersprachen wurden Nationalsprachen und erwarben den Status von Sprachen der Kultur und der Wissenschaft. Ende des 18. Jahrhunderts erlebte die deutsche Sprache insbesondere in der Wissenschaft einen großen Aufschwung. Deutsch war beispielsweise die Arbeitssprache einer Arbeiterbewegung, der so genannten „Internationales Ouvrières“. Aber die deutsche Sprache als Sprache der Philosophie verunsicherte die europäischen Eliten und wurde daraufhin missachtet. Darüber hinaus konnte die Sprache sich damals kaum durchsetzen, weil sie keine große politische Macht besaß.
In Frankreich wurde Französisch in der Administration, in der Justiz und vom Adelstand gesprochen (vgl. hierzu Bodé 1991: 33). Latein war lediglich die Sprache der Kirche und der Universität. Schon im 16. Jahrhundert setzte sich unter einem großen Teil der europäischen Eliten (Adelstand, Fürstenhöfen) Französisch als Kultursprache durch. Vom Status der Kultursprache über ihren Status als Administrationssprache bis zur Alltagssprache der Aristokratie wurde Französisch zur supranationalen Sprache. Es entwickelte sich die Verwendung von drei Sprachen, d.h. einer vulgären Sprache (der Muttersprache), Latein (als Sprache der Kirche und der Bildung) und Französisch als supranationale Sprache und Sprache der Sozialisation. Dennoch galt keine der drei wirklich als Fremdsprache oder Muttersprache, weil problemlos von einer Sprache zu einer anderen geswitcht werden konnte. Switchen konnten allerdings nur die Eliten und das gehobene Bürgertum.
Ende des 18. Jahrhunderts kam es mit der französischen Revolution von 1789 zu einem „entscheidenden“ Umbruch in den sprachpolitischen Zielvorstellungen in Frankreich. Dieses Muster verallgemeinerte sich in Europa und führte zum „Europa der Nationen“, d.h. ein Land, ein Staat, eine einheitliche Sprache und eine einheitliche Kultur. Es folgten Jahrhunderte lang harte Konsequenzen, die sich u.a. in Sprach- und Kulturimperialismus und in strengen Gesetzen manifestierten. Das war der Anfang der offiziellen Einsprachigkeit.

Für den deutschsprachigen Raum stellt Gardt (2004: 197) fest, dass der Begriff der Nation eine „semantische […] Offenheit“ darstellt, wobei Nation unter verschiedenen Blickwinkeln verstanden wird. Nation wird einerseits unter politischem Blickwinkel als Staat oder Reich, unter kulturellem als „Resultat gemeinsamer Traditionen, Institutionen etc.“ und andererseits unter ethnischem als „Abstammungsgesellschaft“ und voluntativem als „Ausdruck eines gemeinsamen Willens“ betrachtet.

Von nun an gab es keine Brücke mehr zwischen Sprachen im Privat- und öffentlichen Leben. Und es entstanden demzufolge Vorurteile. Die Muttersprache wurde für das Privatleben benutzt und die offizielle Sprache oder „Standardsprache“, die für viele Bevölkerungen eine Fremdsprache war, galt für das öffentliche Leben. Die sprachgesellschaftliche Struktur wurde danach in die Kolonien umgesetzt.

Die Aufklärung oder der deutsche Idealismus lehnte den frühen Erwerb von Fremdsprachen kategorisch ab, weil er als schädlich für die Seele der Kinder oder der Lerner im Allgemeinen angesehen wurde. Zusätzlich wurde eindeutig zwischen Muttersprache und Fremdsprache unterschieden, eine Sprachmischung wurde nicht toleriert. Von daher wagte keiner es eine fremde Sprache zu lernen, weil man psychologisch an die Theorie der Sprachtrennung ‚gefesselt’ blieb. Diese Maßnahmen führten zu einer institutionalisierten Hierarchisierung der Sprachen, in deren Verlauf Sprache ein Politikum in jedem Land wurde: Latein für die Bücher, Französisch für die Administration und die Korrespondenz und die Muttersprache für die Konversation. Diese Sprachpolitik führte unerbittlich zur Einsprachigkeit.

1. Französisch wurde vor der Revolution meistens an den Höfen, in der Administration und von kultivierten Menschen gesprochen (vgl. Bode (1991: 33). Grundschulen wurden nicht von der Monarchie kontrolliert. Es gab bislang noch keine präzise Sprachenpolitik, da jede Sprachgruppe ihre Sprache benutzt hatte.
2. Kurz nach der Revolution kam es zur allgemeinen Schulpflicht (scolarisation obligatoire) (vgl. Bode, ebd., S. 34). Eine Untersuchung von 1863 zeigte, dass Französisch fast für die Hälfte der Franzosen keine Priorität hatte (vgl. Coste und Hébrard 1991: 9). Aber nach 1880 veränderten die allgemeine Schulpflicht und Jules Ferrys Gesetze diese Situation allmählich. 16,7 Millionen Franzosen sprachen Französisch nicht als Muttersprache. Davon waren 11,2 Millionen Franzosen und 5,5 Millionen Migranten.
3. Mit der vom Staat verordneten Schulpflicht für alle kam es zu einer gewissen Vereinheitlichung. Regionalsprachen und die Sprachen der Minoritäten wurden nicht mehr beachtet.

„Die Einheit der Republik empfiehlt den Gebrauch einer einheitlichen Sprache und alle Franzosen sollen es als Ehre empfinden, eine Sprache zu können, die von nun an die Sprache des Muts, der Tugend und der Freiheit ist[35]."

Diese ‚Empfehlung' erscheint als ein Paradox: Es wird von Revolution, Freiheit, Brüderlichkeit gesprochen und gleichzeitig werden die Sprachen und Rechte der Brüder missachtet. Das französische Modell verbreitete sich überall in Europa. Es wurde nur noch von Staat-Nationen gesprochen. Das war der Anfang des Nationalismus und im schlimmsten Fall des Chauvinismus, der in westlichen Gesellschaften unfassbare Schäden anrichtete.

Nach dem Zweiten Weltkrieg entstand ein neues Bewusstsein für die Zugehörigkeit zu Europa. Die europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) und der Europarat (05. Mai 1949) wurden gegründet (vgl. Girard 1991: 62, Dondelinger und Wengler 1995: 14). Die Zielsetzungen des Europarats waren die Entwicklung einer Grundlage für die Völkerverständigung und für den Unterricht und den Erwerb von Fremdsprachen.
1954 trat der Kulturvertrag mit dieser Zielsetzung in Kraft. Von 1962 bis 1969 wurde das Programm für Fremdsprachen (Programme Majeur Langues Vivantes) entwickelt.
Ab 1962 veranstaltete die CDCC (Conseil De Coopération Culturelle) Seminare, Symposien und internationale Arbeitstage. Die Themen waren unterschiedlich: Sprachlabor, Audio-Visuelle Methode, vorgezogener Fremdsprachenunterricht (FSU). 1969 wurde die Resolution R (69)2 verfasst. Sie hat zur Konzeptualisierung des „Threshold Level" geführt (Vgl. Trim/ Van Ek/Richterich/Welkins1971).
Von 1971- 1981 erarbeitete eine Gruppe von Experten unter der Leitung von J.L.M. Trim die theoretische Grundlage zum FSU für Erwachsene. Einschlägige Veröffentlichungen sind:
Trim/ Van Ek/Richterich/Welkins (1971): The Threshold Level, (1976): Un Niveau Seuil, (1981): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, etc..
Im Vordergrund stand nicht mehr der lehrerzentrierte sondern der lernerzentrierte Unterricht. Zahlreiche Projekte wurden entwickelt, unter ihnen das Projekt Nr. 4 (Entwicklung der europäischen Zusammenarbeit: Fremdsprachen lernen), das Projekt Nr. 12 von 1982-1988 (Neue Kooperationsformen zur Implementierung der Plurilingualität) (vgl. Girard (1991: 66-71).
Ziel der Resolution R (82)18 vom 24.09.1982 war der Abbau von Vorurteilen und die Überwindung von Diskriminierungen in Europa. Es ging eindeutig um die Förderung der europäischen Multilingualität und Plurilingualität. Darüber hinaus wurden viele Workshops zum Thema Lehrerbildung sowie zur Theorie des Fremdsprachenunterrichts organisiert.

[35] Ebd. Die Übersetzung ist vom Autor dieser Arbeit.

Von 1989 bis 1998 stand das Thema „Fremdsprachen lernen und Europäische Bürgerschaft: Chancengleichheit für alle“ im Mittelpunkt der Diskussion. Es folgte 1998 die Resolution R (98)6, mit dem Thema „Erlernen und Lehren von modernen Fremdsprachen“. Ihr Ziel war es, die bildungspolitischen und ideologiekritischen Auffassungen im Europarat zu definieren (vgl. hierzu Beacco/ Byram 2002) und die Plurilingualität im Primarbereich, in der Sekundar- und Berufsschule sowie an der Universität zu fördern (vgl. dazu den GER und das Sprachenportfolio). Andere Ziele waren die Konzeption eines Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene und Senioren, die Förderung des lebenslangen Lernens und die Lehreraus- und Weiterbildung.

Krönung dieses Prozesses war die Resolution R (2001)1525 zum Thema „Europäisches Jahr der Sprachen 2001“ mit der Zielsetzung, dass jeder Europäer drei Sprachen können sollte. Jeder Europäer sollte seine rezeptiven Fähigkeiten entwickeln, um mit anderen kommunizieren zu können. Zudem sollten die Regionalsprachen, die Nachbarsprachen und die Sprachen der Minoritäten gefördert werden.

Wirtschaftliche und geographische Interessen standen ebenfalls im Vordergrund. So wurde im gleichen Jahr der ‚Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen [Trim et. al (2001)]’ publiziert, der den sprachpolitischen Prozess wissenschaftlich zum Abschluss brachte. Im Zuge der vorliegenden Geschichte der Mehrsprachigkeit in Europa soll zunächst der Begriff Mehrsprachigkeit definiert werden. Die Mehrsprachigkeit als Ziel der plurilingualen Erziehung am Beispiel des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und des Sprachenportfolios soll dargestellt werden.

2 Konzeptuelle Präsentation des Begriffs Mehrsprachigkeit

Der Begriff Mehrsprachigkeit ist seit einiger Zeit zum Modethema geworden und hat in den Sozialwissenschaften Hochkonjunktur (Vgl. Hufeisen 2003: 11). Diese Hochkonjunktur ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass Wissenschaftler und die Weltgesellschaft das begrenzte Denkmuster beendet sehen wollen, das Einsprachigkeit als Zeichen der höheren Kultur und Krönung der Nation betrachtet. Erfreulich ist dennoch, dass viele wissenschaftliche Disziplinen sich mit dem Begriff auseinandersetzen, ihre Sichtweisen darstellen und andere Perspektiven eröffnen, die der pädagogischen und didaktischen Untersuchung und Entwicklungen des Begriffs behilflich sein können. Dies ist wahrscheinlich der Grund, warum unterschiedliche didaktische Begriffe und Richtungen am Beispiel der Interkomprehensionsdidaktik EUROCOM von Meissner (2003) und der Tertiärsprachendidaktik Deutsch nach Englisch (DnE) von Hufeisen und Neuner das mehrsprachige pädagogische Terrain besetzen.

2.1 Was ist Mehrsprachigkeit?

Viele Definitionsversuche wurden vorgenommen. Richtungsweisend sind die Typologie der Mehrsprachigkeit nach Daniel Coste (1991), die konzeptuellen Definitionsversuche im demolinguistischen Kontext nach Skutnabb-Kangas, im soziolinguistischen Kontext nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprache (GER)[36], nach dem Guide for the development of Language Education Policies in Europe von Beacco und Byram und dem didaktischen Kontext.

2.1.1 Typen von Mehrsprachigkeit nach Coste und Hébrard

Coste und Hébrard (1991: 5-17) stellen zwei Typen von Mehrsprachigkeit dar. Sie sind die Mehrsprachigkeit der Überlagerung und die der Aneinanderreihung.

2.1.1.1 Mehrsprachigkeit der Überlagerung (Plurilinguisme de Superposition)

Der Begriff „Mehrsprachigkeit der Überlagerung kommt von Breton (1991: 22, 25). Dieser Mehrsprachigkeitstyp lässt sich folgendermaßen zusammenfassen und optisch darstellen.

Abb. 22 Mehrsprachigkeit der Überlagerung

################### **DIE DOMINIERENDE SPRACHE** ###################
* * * * * * * * * * **Andere Sprachen des Landes:** * * * * * * * * * *
Starke Hierarchisierung

Frankreich könnte als Beispiel für diese Mehrsprachigkeitsform genannt werden, zumal erst vor kurzem die anderen Sprachen des Landes einen neuen Status bekommen haben, jedoch bleiben sie immer noch dem Französischen untergeordnet. Larralde (2003:197-198) berichtet über die Situation der Regionalsprachen und die Auseinandersetzung zwischen der Regierung, die die Europäische Charta der Regionalsprachen und der Sprachen der Minoritäten unterzeichnet hat und dem „Conseil Constitutionnel“, für den die Charta teilweise der Verfassung der „République Française“ nicht entspricht. Verwiesen kann auf die Entscheidung Nr. 99-412 vom 15. Juni 1999 und den Begriff der Unteilbarkeit der Republik. Um das Problem endgültig zu lösen, wäre eine Verfassungsrevision notwendig.

2.1.1.2 Mehrsprachigkeit der Aneinanderreihung (Plurilinguisme de juxtaposition)

Dieser Begriff der „Plurilinguisme de juxtaposition“ ist ebenfalls von Breton (2001: 22, 25) geprägt. Die Schweiz bildet hier ein gutes Beispiel, ihre Sprachenrealität wird in der Abbildung 24 schematisiert.

[36] Ich schließe mich Günther Schneider an, der die Abkürzung GER für den ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen’ bevorzugt und überzeugende Gründe dafür gibt. Vgl. Günther Schneider (2003: 87).

Abb. 23 Mehrsprachigkeit der Aneinanderreihung

Deutsch	Französisch	Italienisch	Rätoromanisch

Hier leben Partikularismen weiter und der Weg zu einer Harmonisierung und zum Erreichen der individuellen Viersprachigkeit ist noch lang, obwohl der Staat großes leistet. Die Schweiz ist zwar mehrsprachiger als alle anderen deutschsprachigen Länder im Besonderen und als viele europäische Länder im Allgemeinen, dennoch besitzen nicht alle Sprachen das gleiche Ansehen.

2.2 Konzeptuelle Definitionsversuche

In dem vorliegenden Beitrag werden zusammenfassend zwei Tendenzen geschildert: der demolinguistische und der soziolinguistische Kontext.

2.2.1 Der demolinguistische Kontext: Definition der Mehrsprachigkeit nach Skutnabb- Kangas

Mehrsprachigkeit lässt sich im Unterschied zum Begriff „Vielsprachigkeit“ gut abgrenzen (vgl. den GER 2001 und den Guide 2002). Im demolinguistischen Kontext beschäftigt sich Skutnabb- Kangas mit diesem Konzept im Sinne der Sprachenvielfalt oder „Diversité Linguistique“. Ihr zufolge ist dieser Begriff umstritten.

a) Unter Vielsprachigkeit (DL) verstehe eine erste Richtung innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion die Zahl der einheimischen Sprachen in einem gegebenen Land oder einer gegeben Umgebung.

✓ Je mehr Sprachen, desto größer die DL[37]. In diesem Sinne ist die DL Nigerias mit 400 Sprachen größer als die des ganzen Europas mit 275 Sprachen.

✓ Außerdem gelte diese Definition nur für endemische einheimische Sprachen, d. h. solche Sprachen, die nur innerhalb eines Landes und nirgendwo anders gesprochen werden. Im Hinblick darauf wäre Deutsch keine endemische Sprache für die Bundesrepublik Deutschland im Gegensatz zum Dimbambaŋ in Kamerun.

b) Eine zweite Richtung verstehe unter Vielsprachigkeit Folgendes:

✓ Je niedriger der Prozentsatz der Einsprachigen des größten Sprachbevölkerungsteils ist, desto vielsprachiger ist ein Land (Vgl., Robinson 1993:54, zitiert nach Skutnabb- Kangas 2002: 9). Dies impliziert zugleich auch, dass der Prozentsatz der Einsprachigen der kleineren Sprachbevölkerungsteile noch niedriger ist, als der des größten Bevölkerungsteils. Natürlich ist eine solch komplizierte Definition nur für diejenigen Länder wie zum Beispiel Kamerun

[37] Bevorzugt wird hier die Abkürzung DL, die für den Begriff ‚Diversité Linguistique’ oder Vielsprachigkeit steht.

möglich, in denen es keine absolute Mehrheit einer Sprachbevölkerung gibt. Für Skutnabb-Kangas sind die beiden Tendenzen wichtig für den Erwerb von Sprachen in der Schule. Je mehr Sprachen erlernt werden, desto höher wird die DL.
Zusammenfassend verweist Mehrsprachigkeit im Sinne der DL auf die Zahl der einheimischen Sprachen und ihren Gebrauch in einem gegebenen Land oder auf den Prozentsatz der Einsprachigen im Land. Der Prozentsatz der Einsprachigen soll genau zeigen, wie mehrsprachig die Bevölkerung ist.

2.2.2 Der soziolinguistische Kontext: Definition der Mehrsprachigkeit nach dem ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen' und dem ‚Guide for the development of Language Education Policies in Europe'

Die Sprache dient entweder der Kommunikation oder der Kognition oder auch beidem zugleich. Mit der kognitiven Betrachtung der Sprache werden gesellschaftliche Aufgaben übernommen, die zur Entwicklung des Menschen und der Befriedigung seiner Bedürfnisse beitragen. Auch die Sprachen der oral geprägten Gesellschaften gehen über ihre mündliche kommunikative Funktion hinaus. Was die Mehrsprachigkeit anbelangt, weist Riehl (2001: 54) darauf hin, dass sie ein Normalfall in Afrika, Neu–Guinea oder bei den Same-Völkern in Norwegen, Finnland, Russland ist, da dort verschiedene Oralkulturen aufeinander treffen. Damit hebt sie die Wichtigkeit der Oralität im Mehrsprachigkeitserwerbsprozess hervor. Das Beispiel der Same- Völker ist nicht von Riehl, sondern von mir nach einer Beschreibung von Skutnabb- Kangas (2002: 11). Sozialpolitisch ist jedoch festzustellen, dass Sprachen nach Coulmas (1991: 1)Völker in Europa mehr trennen als einigen.

Es gibt immer noch Partikularismen und einige Sprachen stellen ein Politikum dar. Dass eine Sprache als Politikum betrachtet wird, ist auf ihre weltpolitische und wirtschaftliche Stärke zurückzuführen. Das Politikum einiger Sprachen in Europa kann auch damit erklärt werden, dass die EU viel mehr auf die wirtschaftliche als auf die sozialpolitische Integration Wert gelegt hat. Dieser sozialpolitische Rückstand wurde mittlerweile vom Europarat und anderen europäischen Institutionen wie dem Europaparlament aufgeholt. In der am 14. Oktober 1982 im Europaparlament vereinbarten Resolution (Vgl. Coulmas 1991: 7) heißt es:

> „ [The resolution confirms] the rule that there is to be absolute equality between the community languages, whether used actively or passively, in writing or orally, at all meetings of parliament and its bodies:"

Von dieser Resolution ausgehend sind alle Sprachen gleich, ungeachtet ihrer Verwendungsweise, der Anzahl ihrer Bevölkerungsgruppen etc. Mit dieser Resolution wurde eine neue Ära eröffnet. Der Fremdsprachenunterricht wird damit erforderlich und sollte diversifiziert sein (vgl. Coulmas, ebd., S. 9, 13). Drei wichtige Faktoren haben zur Aufnahme der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität geführt (vgl. Pádraig Ó Riagáin 2002: 22, Sknutnabb- Kangas 2002):

1. die sozialpolitischen Änderungen in Europa
2. die wirtschaftliche und kulturelle Globalisierung (vgl. hierzu Grin 1997: 1-15).
3. die demographische Entwicklung

Im Zuge dieser kurz skizzierten soziolinguistischen Perspektive der Mehrsprachigkeit wird nun auf die Definition dieses Begriffs nach dem GER und dem Guide eingegangen.

2.2.2.1 Definition der Mehrsprachigkeit nach dem ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen'

Im Zuge der demolinguistischen Perspektive der Mehrsprachigkeit liefert der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001) eine angemessene pragmatische Definition für Schul- und Bildungszwecke. Die Definition des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen hat den Vorteil, dass sie sich nicht auf die Vielfalt der Sprachen und ihren Gebrauch in einem gegebenen Sozialkontext beschränkt, sondern sie versucht darüber hinaus das Erlernen von Sprachen direkt zu fokussieren. Unterschieden wird also zwischen Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit. Diese Unterscheidung wurde schon früher von André Martinet festgestellt (vgl. hierzu Dondelinger und Wengler (1995: 12).

Vielsprachigkeit wird als „Kenntnis einer Zahl von Sprachen oder [als] Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft" definiert (vgl. den GER (2001: 17). Diese Definition beschränkt sich nicht auf endemische einheimische Sprachen, sondern schließt alle Sprachen ein. Im individuellen Bereich bestimmt der GER die Vielsprachigkeit folgendermaßen:

> "Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man einfach das Sprachangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen oder indem man die dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt."

Zwei Auffassungen kristallisieren sich heraus: eine bildungspolitische und eine ideologiekritische Auffassung der Vielsprachigkeit.

- Eine bildungspolitische Auffassung besteht darin, Lernenden Sprachen anzubieten, ohne darauf zu achten, was sie in der Tat damit erreichen werden. Gefördert wird also die Sprachkompetenz, aber nicht unbedingt die interkulturelle Kompetenz. Diese bildungspolitische Auffassung ist in vielen Bildungsinstitutionen in Europa und in der ganzen Welt immer noch der Normalfall.
- Eine ideologiekritische Auffassung beschränkt aber die absolute Dominanz einer Sprache, damit andere Sprachen sich entfalten können. Dies betrifft zum Beispiel die englische Sprache, die zurzeit eine „hegemoniale“ Stellung hat.

Auf der Grundlage dieser beiden Auffassungen, die den genauen Inhalt des Begriffs Vielsprachigkeit wiedergeben, seine Grenzen aufweisen und der bildungspolitischen Philosophie des Europarats nicht mehr gerecht werden, wird es erforderlich, einen neuen hoffnungstragenden Begriff darzustellen. Es soll jetzt auf die Definition des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ (vgl. den GER, ebd.) eingegangen werden:

> „Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden auch nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert werden, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“

Aus dieser Definition lassen sich zwei Konzepte ableiten: Förderung der kommunikativen Kompetenz und Erweiterung der Spracherfahrung in kulturellen Kontexten.

- Förderung der kommunikativen Kompetenz

Die Lernenden sollen zum Sprachhandeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel befähigt werden. Die kommunikative Sprachkompetenz besteht aus linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen.

- Erweiterung der Spracherfahrung in kulturellen Kontexten

Der Lernende muss in der Lage sein, sich in fremdkulturellen Kontexten zu Recht zu finden.
Die folgende Abbildung fasst die Definition der Mehrsprachigkeit nach dem GER zusammen.

Abb. 24 Definition der Mehrsprachigkeit nach dem GER

2.2.2.2 Der Soziolinguistische Kontext: Definition der Mehrsprachigkeit nach dem 'Guide for the development of Language Education Policies in Europe'

Der Definitionsversuch von Mehrsprachigkeit ist im Guide am eindeutigsten dargestellt. Im Guide wird zwischen Multilingualität und Plurilingualität unterschieden.

- Multilingualität

Multilingualität wie Vielsprachigkeit verweist auf die Koexistenz mehrerer Sprachen in einem gegebenen Sozialkontext. In dem Zusammenhang ist Deutschland eine multilinguale Gesellschaft, da hier Deutsch und die Sprachen der so genannten Gastarbeiter, aber auch Wirtschaftsflüchtlinge, Asylsuchende, russische Aussiedler u.a. gesprochen werden. Die Multilingualität ist daher die Grundlage der Sprachenpolitik.

- Plurilingualität

Plurilingualität ist die Mehrsprachigkeit eines Individuums. Es geht um seine Fähigkeit, mehrere Sprachen in unterschiedlichen Registern und für unterschiedliche Ziele zu gebrauchen (vgl. Beacco/ Byram 2002: 8).

Natürlich bedeutet dies nicht, dass der Lernende alle zu erlernenden oder bereits erlernten Sprachen in höheren Niveaustufen beherrschen muss. Jede erlernte Sprache muss ihm ermöglichen, bestimmte Aufgaben in einem gegebenen sozialen Kontext auszuführen. Plurilingualität verweist auch auf die Entwicklung der Spracherfahrung in unterschiedlichen

kulturellen Kontexten. Plurilingualität besteht also letztendlich aus mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenz (vgl. GER (2001: 163).

Die beiden beschriebenen Konzepte (Multilingualität und Plurilingualität) lassen sich als die folgende bildungspolitische Philosophie zusammenfassen: „Plurilingualism as a value and a Goal“. Ihr Werkzeug heißt „Education for Plurilingualism“.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die zwei Aspekte der Mehrsprachigkeit- Plurilingualität und Multilingualität - nach dem „Guide for the development of Language Education Policies in Europe”.

Abb. 25 Definition der Mehrsprachigkeit nach dem “Guide for the development of Language Education Policies in Europe”

2.2.3 Umgang mit der Mehrsprachigkeit am Beispiel des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und des Sprachenportfolios

Die Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Philosophie im Europarat bedient sich des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und des Sprachenportfolios.

- Der GER ist ein Kalibrierungsinstrument. Es handelt sich um eine Skala im Hinblick auf die Zuordnung zu verschiedenen Referenzniveaus. Der Lernende beschreibt seine mehrsprachige und interkulturelle erreichte Kompetenz.

Abb. 26 **Referenzniveaus** (vgl. den GER (2001: 35)

Kompetente Sprach-verwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprach-verwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprach-verwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Tabelle 1 – Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

Es handelt sich um eine Art von Lernzielbeschreibung, die sich von Sprachfertigkeiten unterscheidet. Beim Begriff „Fertigkeit“ heißt es „die Lernenden sollen!“. Bei den Referenzniveaus aber heißt es „die Lernenden sind in der Lage“ Deshalb geben Referenzniveaus immer nur die vertikale Dimension wieder. Es gibt also 6 Referenzniveaus. Sie werden auch detailliertere Kannbeschreibung genannt:

A1 als Breakthrough Level: Das ist das erreichte Niveau, um kommunizieren zu können, wenn auch noch mit sehr vielen Schwierigkeiten.
A2 als Waystage Level: Es gehört zur elementaren Sprachverwendung. Der Lerner kann sehr präzise Informationen geben und dekodieren.
B1 als Threshold Level entspricht dem Zertifikat Deutsch. Der Lerner kann Vieles über vertraute Themen verstehen und die meisten Situationen bewältigen, denen er begegnen kann.
B2 als Vantage Level: Der Lerner ist relativ kompetent, er kann sich an Fachdiskussionen beteiligen. B1 und B2 sind Domänen der selbstständigen Sprachverwendung.
C1 als Effective Operational Efficiency. Der Lerner ist vollkommen sprachkompetent.
C2. als Mastery. Domäne der kultivierten Muttersprachler.
Das Sprachenportfolio ist ein individuelles Dokument zur Förderung der Mehrsprachigkeit und des Fremdsprachenlernens. Es ist sowohl sprachen- und fächer- als auch stufen- und institutionsübergreifend. Es begleitet den Lernenden von einer Stufe zu einer anderen, von einem Sprachunterricht zu einem anderen. Es informiert über seine erreichten Kompetenzen. Günther Schneider (2001: 7) beschreibt es folgendermaßen:

> „Das Sprachenportfolio soll es den Lernenden ermöglichen, ihr Sprachkönnen und ihre interkulturellen Erfahrungen möglichst umfassend, informativ, transparent, glaubwürdig und international vergleichbar zu dokumentieren."

Das Sprachenportfolio besteht aus drei Teilen: Dem Sprachenpass, der Lernbiographie und dem Dossier. Der Sprachenpass informiert über den erreichten Sprachstand des Besitzers und über die entsprechenden erworbenen Zertifikate. Die Lernbiographie ihrerseits dokumentiert den Spracherwerbsprosses im und außerhalb des Unterrichts und informiert über die Lernziele, die sprachlichen und die interkulturellen Erfahrungen des Lernenden. Auch enthält sie Selbstevaluationsbögen. Das Dossier sammelt persönliche Arbeiten unterschiedlicher Art, die auf die erbrachten Leistungen in verschiedenen Sprachen hinweisen (vgl. Azime Güney (2001:7). Das Sprachenportfolio ist also ein Informationsinstrument und ein Lernbegleiter.

2.2.4 Bemerkungen bezüglich des Mehrsprachigkeitskonzeptes und ihrer didaktischen Umsetzung in Europa

Herdina und Jessner (2002) stehen dem Mehrsprachigkeitskonzept und seiner didaktischen Umsetzung allerdings kritisch gegenüber: Sie bemängeln, dass es vielen vorliegenden Theorien zum Mehrsprachigkeitserwerb an einer übergreifenden theoretischen Basis fehlt (Vgl. Herdina und Jessner (2002: 2). Sie sind der Ansicht, dass weder der GER noch der‚Guide' eindeutig ein übergreifendes Mehrsprachigkeitskonzept für Europa anbieten. Beide Arbeitsinstrumente betrachten den Lernenden als einen potentiellen mehrsprachigen

Sprecher und nicht als ein komplexes psycholinguistisches System. Herdina und Jessner verteidigen eine Chaostheorie, nach der psycholinguistische sowie biologische Merkmale die mehrsprachige Fähigkeit des Menschen ausmachen. Daher ist der GER wie vor ihm die ‚Kontaktschwelle'allenfalls nur ein Helfer zur Förderung der Mehrsprachigkeit (vgl. Schneider (2003:101) und auch Neuner (2004: 39). Schneider (2003: 94) hält den GER für „ein brauchbares Werkzeug [...] und eine ganz entscheidende Voraussetzung für ein realistisches Konzept der Mehrsprachigkeitsförderung". Kritisiert wird dennoch am GER seine „unscharfe Terminologie und dass das Konzept nicht konsequent genug den gesamten Referenzrahmen bestimmt" (vgl. Schneider 2003: 92). Diesen Aspekt ergänzt Schneider (ebd., S. 94):

> „Der Mehrsprachigkeitsansatz ist nicht wirklich in dieses Konzept [d.h. in das Konzept des GER] integriert. Zwar erhalten Aktivitäten der Sprachvermittlung einen gebührenden Platz im System, aber die Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Kommunikationssituationen, Kommunikationspartnern oder Texten wird bei den Beschreibungsparametern nicht berücksichtigt."

Der Referenzrahmen, so Schneider, ist dennoch ein sehr brauchbares Werkzeug im Hinblick auf die Förderung der Mehrsprachigkeit, obwohl er in vielerlei Hinsicht „leserunfreundlich" ist[38]. Im Unterschied zu kritischen Anmerkungen bin ich jedoch der Überzeugung, dass der GER vielen anderen zu entwickelnden Mehrsprachigkeitskonzepten in europäischen und nichteuropäischen soziokulturellen Kontexten eine entscheidende Hilfe leisten wird. Es wäre ein ungeheurer Fehler, das Kind mit dem Bade auszuschütten.

Der ‚Guide' definiert zwar eindeutig die zu verfolgende bildungspolitische Philosophie, greift aber nicht ausreichend die technischen Aspekte des Konzepts der Mehrsprachigkeit auf.
Er beschränkt sich hauptsächlich auf die Explizierung der Terminologie (Multilingualität und Plurilingualität) und insbesondere auf die „neue, durch erlernte Sprachen zu erwerbende europäische Bürgerschaft".
Das bis jetzt entwickelte Mehrsprachigkeitskonzept in Europa bevorzugt eine deutliche chronologische Linearität des Sprachenlernens. Hammerberg und Williams, so Hufeisen (2003a: 4), halten die „chronologisch orientierte Nummerierung explizit für obsolet." Bausch (2003: 33) würde sogar von einer „additiv[en]" individuellen Mehrsprachigkeit sprechen, eine Meinung, die von vielen nicht geteilt wird.
Sollte von den bestehenden soziokulturellen Gegebenheiten Europas ausgegangen werden, die eindeutig belegen, dass die Bevölkerungen weitgehend einsprachig bleiben und die Kinder

[38] Die Bezeichnung „leserunfreundlich" kommt von Schneider selbst. Sie wurde noch am 5.8.2005 während seines Vortrags in Graz bestätigt.

mit der prospektiven Einsprachigkeit und einem monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994a, zitiert von Marcus Bär 2004: 66) in die Schule kommen, müsste auch anerkannt werden, dass die pädagogische und chronologische Linearität[39] des Lernens eine realistische Grundlage ist. Die Theoretiker der chronologischen Linearität des Lernens haben sicher Recht, wenn man bedenkt, dass es in den Schulen noch weitgehend um Multilingualität im Sinne von Sprachenangebot als um Plurilingualität im Sinne der Förderung der Mehrsprachigkeit jedes Einzelnen geht. Eine wichtige Frage drängt sich jedoch auf: Können die gleichzeitige Vermittlung von beispielsweise drei Sprachen und die individuelle Förderung der Mehrsprachigkeit didaktisch wirklich nicht im europäischen Kontext erfolgreich umgesetzt werden? Ist eine solche Zielsetzung eine Utopie[40], die zum Scheitern verurteilt wäre?

Jeder Leser, der mit dem europäischen Mehrsprachigkeitskonzept in Berührung kommt, stellt fest, dass das Konzept stark rationalistisch orientiert ist und der Emotionalität keinen gebührenden Platz einräumt. Allein und hauptsächlich wird die linguistische Basis untersucht. Die kulturelle bzw. interkulturelle Basis ist bisher nur unzureichend thematisiert worden, geschweige denn die metaphysischen Aspekte des Mehrsprachigkeitserwerbs, die das Konzept auch stark prägen. Man könnte auch die Tatsache kritisieren, dass das „Embodiment“ nicht ausreichend gefördert wird, d.h., dass man von den biologischen Voraussetzungen ausgeht, sie hervorhebt und fokussiert und somit die Wichtigkeit der Emotion aufhebt. Der Lerner funktioniert nicht nur nach rationalen, sondern auch nach emotionalen Prinzipien.

[39] Zum Konzept der Linearität und seines Charakteristikums, vgl. Derrida (1967: 127-130).
[40] Dieser Begriff ‚Utopie’ habe ich von Paul Gilroy (1993). Gilroy meint, dass eine Utopie Wirklichkeit werden kann. Wichtig und entscheidend ist, dass man an seine Utopie glaubt.

Kapitel 5 Welches Mehrsprachigkeitskonzept ist für Kamerun angemessen?

Ziel dieses Kapitels ist es, erste theoretische Bausteine für die Entwicklung eines didaktischen Konzepts der Mehrsprachigkeit für Kamerun zu untersuchen und herzustellen. Die Bausteine beziehen sich sowohl auf die Sozio- und Psycholinguistik, die Sprachphilosophie mit besonderer Betrachtung der chaostheoretischen Analyse der Mehrsprachigkeit sowie der emotionalen Intelligenz (EI) als auch auf die Kulturwissenschaft.

1 Das Konzept einer kombinierten mehrsprachigen Intra-, Inter- und Transarchitektur

Angeregt wurde dieses Konzept sowohl vom assoziativen Ansatz Aristoteles, auf den im Kapitel 1 eingegangen wurde, von Strohner (1996: 52-55) mit der Ökosystemmetapher als auch von Müller-Lancé (2000: 145- 158) in seinem Aufsatz zum Thema „Mehrsprachiges Assoziieren und das Inferieren von Bedeutungen“. Im Zuge des assoziativen Ansatzes von Aristoteles hob Müller-Lancé die Tatsache hervor, dass der individuellen Mehrsprachigkeit ein Prinzip des lexikalischen Assoziierens und der lexikalischen Inferierung der Bedeutung zugrunde liege. Im oben angegebenen Aufsatz Müller- Lancés wurde der assoziative Ansatz Aristoteles nicht erwähnt. Trotzdem sind die drei Prinzipien Aristoteles in seiner Überschrift zusammengefasst.

Der Schwerpunkt seiner Beweisführung bestand ausschließlich in der Darlegung der Plurilingualität des Menschen, die sowohl intra- als auch interlinguales Assoziieren umfasst (vgl. Müller- Lancé, ebd., S. 147). Die Hypothese der Multilingualität als Voraussetzung zur Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit wurde jedoch nicht von ihm gestellt.

Das Mehrsprachigkeitsphänomen in Kamerun und in den afrikanischen Ländern ist komplexer als das in Europa. Es lässt sich optimal durch das Konzept der Intra-, Inter- und Transarchitektur umreißen, wobei die drei Aspekte sich sowohl an der Multilingualität als auch an der Plurilingualität orientieren. Das Wort Architektur erklärt geographisch gesehen besser als irgendein anderes Wort die Sprachsituation in Kamerun. Architektur verweist beispielsweise auf die Baustruktur einer Stadt oder eines Hauses. Ein Haus kann aus vielen Wohnungen bestehen. Die Wohnungen bilden also die Intraarchitektur des Hauses. Zwei Häuser können aneinander gebaut werden und die gleiche Mauer und eine Tür teilen (Interarchitektur). Dank eines gemeinsamen Flurs und einer oder vieler gemeinsamen Türen kann man sich von einem Haus zu einem anderen bewegen (Transarchitektur). Das Beispiel der Transarchitektur sieht man öfters in modernen kommerziellen Zentren, Universitäten,

Schulen, Krankenhäusern oder staatlichen Bauten. Dieses Bild einer Stadt- und einer Hausplanung entspricht genau dem mehrsprachigen Architekturphänomen in Kamerun. Die mehrsprachige Interarchitektur innerhalb der Intraarchitektur einer Sprache und die Interarchitektur von Sprachen oder Sprachfamilien miteinander bilden eine natürliche Vernetzung von Sprachen. Ebenfalls kann sich diese natürliche Sprachvernetzung im individuellen Mehrsprachigkeitserwerbsprozess herauskristalliesieren. Deshalb soll keine Parallelität zwischen der natürlichen Vernetzung der Sprachen, ihrer geographischen Verbreitung und der individuellen Mehrsprachigkeit gesehen werden, weil die vorhandene Mehrsprachigkeit in der näheren Umgebung eines Menschen a priori schon in ihm enthalten ist. Sie braucht nur aktiviert zu werden. Darüber hinaus ist diese Hypothese auch phänomenologisch gesehen eine Selbstverständlichkeit, da Sprachen nicht strikt voneinander getrennt und nur von Menschen gesprochen werden können. Derrida (1996: 25) nennt diese Tatsache ein „verrücktes“ Gesetz. Daher muss man sich nicht scheuen, sich selbst als Mehrsprachiger zu betrachten.

In Kamerun gibt es Sprachen und Sprachfamilien. Jede Sprache gehört einer Sprachfamilie an. Sprachen bilden die interne Architektur einer Sprachfamilie. Deutsch, Englisch und Französisch sind zum Beispiel Sprachen der indoeuropäischen Sprachfamilie, genauso wie das Ngambay und das Kanuri innerhalb der nilosaharanischen Sprachfamilie in Kamerun. Die Sprachfamilie besteht aus der allgemeinen Architektur der zu ihr gehörenden Sprachen und deren Regionalvarianten. Diese Tatsache nenne ich die mehrsprachige Intraarchitektur (vgl. auch hierzu Wandruska (1979).

Obwohl eine Sprache zu einer Sprachfamilie gehört, kann auch sie viele Regionalvarianten entwickeln. Zur Dimbambaŋ-Sprache in Kamerun zählen das Mbaŋ- Msiŋ und das Mbaŋ-Nkoŋ oder auch das Ndogmbǎn als Regionalvarianten. Die Regionalvarianten stellen die mehrsprachige Intraarchitektur der Dimbambaŋ- Sprache dar.

Darüber hinaus lassen sich Sprachen sowie Sprachfamilien aufgrund eines gemeinsamen Wortschatzes oder einer ähnlichen morphologischen und syntaktischen Struktur einerseits und ähnlicher kultureller bzw. anthropologischer Realitäten andererseits vernetzen. Der gemeinsame Wortschatz gibt die Möglichkeit zum Transferaufbau. Die gemeinsame morphologische oder syntaktische Form verstärkt die Erfahrung und das Selbstbewusstsein beim Mehrsprachigkeitserwerb und beide wachsen mit dem ersten manchmal unbewussten Versuch, sich in der anderen Sprache verständlich zu machen. Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, die mit der Erfahrung verbunden ist, ist eine zu fördernde wichtige Kulturtechnik beim Erwerb neuer Sprachen. Die Transferbasis, die bildlich als offene Tür zu

anderen Sprachen angesehen werden kann, ist eine erste wichtige Voraussetzung zu der angesprochenen Kulturtechnik. Ebenfalls kann die zu erwerbende Kulturtechnik von weiteren Elementen der so genannten „Cross-linguistic-influence“ (vgl. zu diesem Begriff Smith und Kellermann 1986:1, zitiert nach Cenoz, Hufeisen und Jessner (2001:1) wie etwa Interferenz, Vermeidung, Borrowing verstärkt werden. Die Untrennbarkeit der Sprachen bildet also die mehrsprachige Interarchitektur.

Ein anderes Phänomen bereichert die mehrsprachige Spracharchitektur: Das ist die mehrsprachige Transarchitektur. Es geht um jenes Sprachphänomen, das eine fremde Sprache als Verkehrssprache zwischen Menschen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften durchsetzt. Dies kann aus politischen, religiösen, sozialen oder Handelsgründen geschehen. Aus Handels- und Sozialgründen wird Pidgin-Englisch im Süden, im Süd- und Nordwesten Kameruns gebraucht. Die Fufulde- Sprache setzte sich aus religiösen Gründen (Islam) im Norden und die Ewondosprache als Integrations- und Identitätszeichen unter der Beti-Gruppe in den beiden Zentrum- und Südprovinzen Kameruns durch. Aus politischen Gründen werden Französisch und Englisch verwendet. Das Phänomen der mehrsprachigen Transarchitektur durchdringt fremde geographische und sprachliche Räume. Es beeinflusst die Menschen so tief, dass sie im Endeffekt die herankommende Sprache wie ihre eigene Muttersprache betrachten können.

Von dem Postulat der mehrsprachigen Intra-, Inter- und Transarchitektur ausgehend ist es schwer, eine feste Grenze zwischen Sprachen einerseits und Sprachfamilien andererseits zu ziehen. Sprachen vernetzen sich in der Natur. Insofern würde Derrida (1967:310) metaphorisch sagen, dass keine Sprache vom Norden oder vom Süden kommt, obwohl sie sich differenzieren lassen. Sprachen lassen sich wie eine Kette fortpflanzen. Sprachen sind daher wie eine Bewegung des Ein- und Ausatmens, sie sind in der Tat ein Bedürfnis, allerdings nicht im rousseauistischen ethnozentristischen Sinne (vgl. Derrida, ebd., S. 319 ff), wo sie taxonomisch als Sprachen der Wilden, der Barbaren und der Zivilisierten bezeichnet werden.

Sprachen vernetzen sich nicht nur aufgrund geographischer Bedingungen, sondern auch in den Köpfen der Menschen bzw. der Kinder und der Schüler. Jedes Kind erwirbt eine Sprache als Repräsentant einer Regionalvariante, einer Standardsprache oder einer Sprachfamilie. Beim gleichzeitigen oder verzögerten Erwerb einer anderen Sprache beeinflusst ihn das beschriebene Phänomen der Intra- und Inter- Architektur. Dieser Erwerb wird durch eine Amtssprache für Länder wie Kamerun, die eine exoglossische Sprachpolitik betreiben, erweitert. Die exoglossische Sprachpolitik besteht darin, dass fremde Sprachen und

insbesondere europäische Sprachen von afrikanischen Staaten als Amtssprachen aufgenommen und integriert wurden (vgl. Bassock (2007:5, Cyffer 2003: 83-96 und Reh und Heine 1982: 70- 143). Die Erweiterung des Mehrsprachigkeitserwerbs mittels einer Amts- oder einer Regionalverkehrsprache ermöglicht die Durchsetzung des Phänomens der mehrsprachigen Transarchitektur. Ebenfalls kann die mehrsprachige Transarchitektur als transarchitekturale Amts- oder Verkehrssprachenpanorama bezeichnet werden.

2 Die Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion (MIT)

Festgestellt wurde, dass das kombinierte Konzept der Intra-, Inter- und Transarchitektur alle Sprachgrenzen sowohl zeitlich als auch räumlich sprengt. In ‚Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine" vertritt Derrida (1996: 23) den Standpunkt der unabdingbaren Sprachvernetzung. Sein Standpunkt wird auch von Profili (1997:123) geteilt. Im Hinblick auf die Diskussion zwischen Sprache und Dialekt schreibt Profili, dass kein Unterschied zwischen Sprache und Dialekt wissenschaftlich gemacht werden könne. In der Tat ist es so, dass alle Sprachen etwas gemeinsam haben und dass ein mehrsprachiger Mensch keine Sprachgrenzen im Herzen und im Kopf hat.

An meiner eigenen Sprachbiographie möchte ich diese Phänomene erläutern. Mit zwei kamerunischen Nationalsprachen und zwar Dimbambaŋ und bassǎ ba Yabassi bin ich aufgewachsen. Im Dorf wurde in der Kirche in Duala gepredigt, weil die Bibel nur in diese Sprache übersetzt wurde. Außerdem konnten wir uns zu gegebenem Anlass mit Dualasprachigen aus meinem Dorf unterhalten, z.B., wenn wir zu Besuch bei unseren gleichaltrigen Freunden waren. Erwähnt sei hier, dass auch sie unsere Dimbambaŋ- Sprache verstanden. Auf dem Schulweg waren wir mit Kameraden aus einem anderen Dorf zusammen, in dem eine andere Sprache, die Bandemsprache, gesprochen wurde. Unsere Freunde verwendeten diese Sprache und so lernten wir sie auch, wenn auch nicht unbedingt auf einem höheren Niveau. Dennoch konnten wir zumindest rezeptiv mit ihren Eltern kommunizieren.

Und jetzt das Wichtigste: eingeschult wurden wir von der ersten Klasse an in Französisch. Es gab keine Scheu, alle diese Sprachen zu verwenden. Wir wechselten bewusst oder unbewusst von einer Sprache zu einer anderen, auch in Anwesenheit unserer Eltern oder Großeltern, ohne dass sie es uns untersagt hätten. Zum Unbehagen des Konzepts des Fremden in Afrika kann auf Tahar Ben Jellouns (2000) Buch „Papa, was ist ein Fremder?" verwiesen werden. Genauso wie bei Jelloun, dem es schwer fällt, der Tochter den Begriff der Fremdheit zu erklären, so geht es Menschen in Kamerun. Insofern bleiben Erwachsene lieber stumm und

überlassen den Kindern die volle Verantwortung, von selbst zu entdecken und zu entscheiden, ob der Begriff ‚Fremdheit' überhaupt in das Sprachregister aufzunehmen ist.

Unser mehrsprachiger Gebrauch wurde aus diesem Grund eine Selbstverständlichkeit. Das war die Mehrsprachigkeit des Herzens, die sich natürlich mit der des Kopfs, also des pragmatischen Gebrauchs, gerne verbindet. Wir lernten nicht, andere Sprachen als Fremdsprachen zu bezeichnen, weil wir sie als unsere ‚eigenen' Sprachen betrachteten, solange wir in Kontakt mit ihnen waren. Darüber hinaus gibt es keinen Begriff für „Fremdsprache" in unseren Sprachen. Es klingt merkwürdig, wenn man den Begriff Fremdsprache in diesen Sprachen umschreibt, z. B. [dihōp di bab*ô*t] in der Dimbambaŋ-Sprache. [dihōp] steht für Sprache, [di] für von und [bab*ô*t] für die anderen und nicht sogar für Fremde, wobei [b*ô*t] ein Plural für [mut], also Mensch ist. [bab*ô*t] ist eine respektvolle Hervorhebung von [b*ô*t]. Aber keiner würde auf die Idee kommen, eine solche Umschreibung zu gebrauchen. Man würde lieber die angesprochene Sprache direkt benennen: z. B. [dihōp di nza ilɛ́ ihōp?] [41] [ma ilɛ́ ihōp bassă] oder [ma ilɛ́ ihōp dihōp di bassă][42].

So sehr Menschen Beachtung finden, so sehr müssen ihre Sprachen und ihr Anderssein respektiert werden. Hier wird der Geist des Miteinanders deutlich. Allein diese positive Einstellung kann den Erwerb von Sprachen vorantreiben und die gesellschaftliche Stabilität fördern. Mit Recht kann Dagalian (2000: 37) schreiben, dass es für den Mehrsprachigen keine fremden Sprachen gibt, sondern nur „lebendige" Sprachen, die jedem zur Verfügung stehen. Man muss also den Willen und die Lust haben, einen Schritt auf die Sprachen der anderen zu machen.

Dass Kameruner mehrsprachig sind, kann nicht nur auf die Multilingualität des Landes zurückzuführen sein. Die entscheidende Erklärung ist die, dass die eigene Identität nur optimal entfaltet werden kann, wenn sie das Anderssein, das Fremde, also die Alterität anerkennt. Die Anerkennung der Fremdheit bzw. einer anderen Sprache resultiert aus einem konstruktiven Zwang als ethischem Paradigma. Daher hat die Mehrsprachigkeit im kamerunischen Kontext keinen instrumentellen Charakter, obwohl der Mehrsprachige dadurch gewinnt.

Beim Sprachgebrauch ist die Intraarchitektur verborgen, weil sie sich als selbstverständlich herausstellt. Insofern wird die Inter- und Transarchitektur im individuellen Bereich eine Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion (MIT), weil die Menschen mittels des Transfers und anderer Cross-linguistic-Phänomene wie Codeswitching, Borrowing mit Sprachen inter- und transagieren können.

---

[41] Wessen Sprache sprichst du gerade?

[42] Ich spreche bassă/ die Bassă- Sprache oder ich spreche die Sprache der Bassă.

Abb. 27

Schema der Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion (MIT)

Dieser Mehrsprachigkeitsform liegt der Geist der Gerechtigkeit zugrunde. Ein Staat, eine oder mehrere Sprachen und Kulturen: Vielfalt in der Einheit oder Einheit in der Vielfalt

Das liegende Kreuz in meinem Schema der Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion (MIT) entspricht meiner Vorstellung eines transarchitekturalen Amts- und Verkehrssprachenpanoramas, wobei die anderen Sprachen eine Interarchitektur bilden. Die Amtssprachen verbreiten sich, durchdringen die bestehenden Sprachen und lassen sich ebenso von Letzteren beeinflussen. Interessanter an den Sprachen sind ihre ihnen innewohnende Handlungsfähigkeit. Die Sprachen besitzen eine Wirkungskraft. Sie wirken nicht nur miteinander, sondern sie wirken auch im Kopf und im Herzen der Menschen.

3 Chaostheorie und Mehrsprachigkeit der Intra- Inter- und Transarchitektur

Bei der Analyse der Chaostheorie werden im folgenden Abschnitt nur Aspekte berücksichtigt, die für die Untersuchung der Mehrsprachigkeit von Relevanz sind. Vorgestellt wird zunächst eine kurze Einführung in die Problematik der Chaostheorie, indem Bezug auf den Ursprung des Begriffs „Chaos“ genommen wird. Danach wird das „Chaos“ definiert und seine Merkmale untersucht. Anschließend an diese Einführung wird der Zusammenhang zwischen der Chaostheorie und dem Konzept der Mehrsprachigkeit der Intra, Inter-und Transarchitektur (MIIT) hergestellt.

3.1 Kurze Einführung in die Problematik der Chaostheorie

Untersucht wird an erster Stelle den Ursprung des Chaos. Danach wird der Begriff definiert, seine Merkmale präsentiert und seine Begriffe erwähnt und erörtert.

3.1.1 Ursprung des Chaos

Die Vorstellung des Chaos nimmt ihren Ursprung in den Mythen. Die alten Ägypter, so Federl (2006: 77), stellten sich das frühe Universum als einen gestaltlosen Abgrund namens Nut vor. Nut gebar danach Ra, die Sonne. Die Chinesen haben sich ihrerseits mit dem Chaos befasst, indem sie von Yan (Licht) und Yin (Trübe oder Finsternis) sprachen. Auch in der Bibel wurde das Chaos beschrieben (vgl. die Bibel nach der Übersetzung Luthers im ersten Buch Mose). Chaos wird im Zusammenhang mit Mythen als „ungeformte Urmasse der Welt; Auflösung aller Werte; Durcheinander“ definiert (vgl. Duden, das Herkunftswörterbuch, S.

93, zitiert nach Federl 2006: 77). Chaos hat also mit Unordnung oder auch zum Teil mit der Apokalypse zu tun. Wichtig in der mythologischen Vorstellung und Beschreibung des Chaos ist jedoch der Stellenwert der Sprache. Im Chaos selbst ist schon die Sprache durch die Benennung von Gegenständen oder Eigenschaften vorhanden, bevor die Welt endlich geformt wurde. Das Chaos war die Sprache selbst, d.h. eine selbst organisierte Kognition.

3.1.2 Definition von Chaos

Die biblische mythologische Vorstellung des Chaos als Katastrophe oder Apokalypse prägt heute noch die modernen Gesellschaften. Im Gegensatz zu ihr wird aber das Chaos wissenschaftlich nicht als Wirwarr, Durcheinander, Verwirrung, Unklarheit, Unordnung betrachtet. Chaos und Tohuwabohu sind zweierlei.

Das Chaos beinhaltet eine Ordnung. Der Übergang von dieser Ordnung zu der menschlich gedachten Ordnung kostet nach Haken und Schiepek (2006: 24) psychische Energie, weil der Mensch sich richtig anstrengen muss. Diesen Übergang nennen Haken und Schiepek Kreativität, d.h. die soziale Beurteilung eines Ordnungswandels. Ordnung in dem angesprochenen Übergang ist relativ, weil Ordnung Emotionen und Gefühle voraussetzen muss. Chaos impliziert also die Entstehung dynamischer geordneter Strukturen (vgl. Haken 2004: 11). Es ist ein Prozess der Selbstorganisation (vgl. Haken 2003: 18, Federl 2006: 110, Strohner 1996: 52 und Haken/Schiepek 2006: 58- 68).
Darüber hinaus kann Chaos mit einem Ordner verglichen werden, der seine Teile versklavt (vgl. Haken (2004: 19). Ein eindeutiges Beispiel dafür ist das der Elektronen, die ihre Atome versklaven. Ebenfalls bestimmen wenige Ordner das geordnete Verhalten sehr vieler Teile (vgl. Haken 2004: 19). Ordner können sich ändern. Indem Ordner sich langsam ändern, ändern sich Teile sehr schnell.

Eine Sprachfamilie im Rahmen der Mehrsprachigkeit kann mit einem Ordner verglichen werden. Die Teile der Sprachfamilie sind multilingual gesehen die einzelnen Sprachen. Sprachfamilien ändern sich langsam, wohingegen die schnelle Veränderung der einzelnen Sprachen durch Phänomene der „Cross-linguistic-influence“ beobachtbar ist. Im Chaos gibt es eine Wechselwirkung zwischen Elementen, die miteinander verbunden sind. Es handelt sich um die Synergetik (vgl. Haken, ebd., S. 20), d.h. die Lehre vom Zusammenwirken und der Selbstorganisation. Diese Wechsel- bzw. Zusammenwirkung und die Selbstorganisation geschehen einerseits in der Natur und andererseits zwischen der Natur und den Menschen.

Darunter wird verstanden, dass die Synergetik jeweils in und zwischen der Multilingualität und Plurilingualität geschieht.
Wichtig ist auch zu erwähnen, dass das Gehirn als ein synergetisches System zu betrachten ist, wobei eigene Elemente des Gehirns am Beispiel von Zellen und Neuronen zusammenwirken (vgl. Haken 2004: 22). Die Selbstorganisation im Gehirn weist auf kommunikative Vernetzung von Neuronen hin (vgl. zu dieser hervorgehobenen Aussage Haken und Schiepek 2006: 58). Ein Beispiel hierfür liefert die Analyse des Elektronenzephalogramms (EEG). In Bezug auf das Chaos im Gehirn, so schließt Haken (2004: 24), handele es sich schließlich und endlich um das Körper-Geist-Problem: Ist der Körper vom Geist zu trennen?

3.1.3 Merkmale des Chaos

Chaos steckt Mazur (2006: 40-41) zufolge in der Unvorhersagbarkeit bzw. der Unvorhersehbarkeit der Ereignisse. Hinsichtlich der Theorie der Unvorhersehbarkeit bezieht sich das Prinzip des Schmetterlingseffekts (vgl. Haken 2004: 35) auf die große Empfindlichkeit gegenüber den Anfangsbedingungen. Es besteht darin, dass Veränderungen der Anfangsbedingungen ebenfalls zu Veränderungen des Verhaltens des ganzen Systems führen. Der Schmetterlingseffekt gilt auch im Bereich der Sprachen und der Mehrsprachigkeit. Nimmt eine Sprache, auch nur geringfügig, Erscheinungen wie Transfer, Borrowing, Codeswitching oder Codemixing auf, so ändert sich diese Sprache automatisch. Die Änderung kann unbemerkbar oder radikal sein. Die Sprache verhält sich in diesem Kontext genauso wie das von Chaostheoretikern beschriebene Pendel (vgl. zum Beispiel Haken 2004: 32-35). Hier wird die Problematik der Sprachgrenzen und der Trennbarkeit der Sprachsysteme deutlich.
Das Chaos steckt Mazur zufolge (2006: 46ff.) in der Assoziation und erinnert an Aristoteles' Prinzipien der Kontiguität, der Ähnlichkeiten und des Kontrastes. Das Prinzip der Kontiguität kann besser das Körper-Geist-Problem erklären, zumal nicht vom Geist ohne Körper die Rede sein kann. Der Assoziationismus kann auch einen Zusammenhang zwischen zwei wichtigen Aspekten feststellen: a) der angeborenen menschlichen Fähigkeit und b) der Kognition. Die Kognition fördert im Rahmen des Assoziationismus Transferformen vieler Art wie Transfer im semantischen, pragmatischen und Trainingsbereich.

3.1.4 Begriffe der Chaostheorie

In der vorliegenden kleinen Untersuchung werden nur Begriffe dargestellt, die die Erklärung der Chaostheorie in Bezug auf die Mehrsprachigkeit gewährleisten.

3.1.4.1 Rekursivität

Rekursivität bedeutet Rückkoppelung. Sie ist die Eigenschaft, „auf vorangegangene Zustände aufzubauen“ (vgl. Federl 2006: 85). Rekursivität bezieht sich auf die Erinnerungsfähigkeit und im Allgemeinen auf die Gedächtniskunst und das kulturelle Gedächtnis. Rekursivität erinnert wohl auch an Derridas Aufforderung zur Rückkehr zur Spur. Darüber hinaus ist sie nach Federl (2006: 99) die „elementare Grundlage der Selbstorganisation“, auf die die Chaostheorie eingeht. Zusammenfassend bedeutet Rekursivität Erinnerung und Selbstorganisation.

3.1.4.2 Dynamik

Der Begriff „Dynamik“ bezieht sich auf die Veränderbarkeit jedes Phänomens oder jedes Gegenstandes. Im Gegensatz zur Kinematik, die sich mit Bewegungen befasst, ohne auf Wechselwirkungen zu achten, bezieht die Dynamik die Beziehungen der beteiligten Elemente mit ein (vgl. Federl 2006: 99). Bei der Dynamik werden Wechselwirkungen beachtet. Daher ist die Dynamik eines der wichtigsten Prinzipien der Chaostheorie.

3.1.4.3 Fraktale

„Fraktale“ ist ein von Mandelbrot geprägter Begriff, der auf das Verstehen von „Grenzen“ eingeht. Für Mandelbrot sind Grenzen immer künstliche Gebilde, in denen keine eindimensionalen Linien vorzufinden sind. Sprachen haben zwar Grenzen, diese Grenzen sind aber nur künstliche Gebilde. Die einzige mögliche Grenze ist die, die man sich selbst in den Kopf setzt.

3.1.4.4 Nichtlinearität

Da das Chaos unvorhersehbar ist, ist es auch nichtlinear, weil es komplexen Beziehungen unterliegt. Diese Unlinearität gilt ebenfalls für das Phänomen der Mehrsprachigkeit. Im kamerunischen Kontext des Sprachenlernens erfolgt der Spracherwerb nach einem Sprachenwellenprinzip, das im dritten Teil erörtert werden soll.

3.1.4.5 Komplexität

Die Komplexität ist eines der Zentralaspekte der Chaostheorie. Sie ist zugleich ihre zentrale Herausforderung. Sie setzt eine Menge an Daten und Informationen voraus, die bearbeitet werden müssen (vgl. Haken und Schiepek (2006: 77). Insofern ist das Verhalten eines ganzen Systems schwer wieder herzustellen. Im Mehrsprachigkeitsbereich kann die Komplexität des Erwerbs von Sprachen nur durch Management (vgl. hierzu Haken und Schiepek 2006: 592), Innovation und durch eine Strategieentwicklung bewältigt werden.

3.1.4.6 Zufall

Die Unvorhersehbarkeit im Chaos verstärkt die Möglichkeit eines Zufalls. Es ist ein geschichtlicher Zufall, dass Deutsch, Englisch und Französisch statt Spanisch, Portugiesisch oder Italienisch in Kamerun gesprochen wurden und heute noch gebraucht werden.

3.1.4.7 Irreversibilität

Irreversibilität bedeutet Unumkehrbarkeit. Das Phänomen Zeit ist beispielsweise unumkehrbar. Auch im Sprachenbereich ist die Unumkehrbarkeit beobachtbar. Seit Ende des Ersten Weltkrieges sind Englisch und Französisch in Kamerun präsent. Auch wenn Kameruner sich entscheiden würden, diese Sprachen nicht mehr als Amtssprachen zu gebrauchen, würden sie nicht von heute auf morgen von der kamerunischen Sprachenlandschaft verschwinden. Sollten sie tatsächlich verschwinden, würde man trotzdem wegen des heutigen transarchitekturalen Amtssprachenpanoramas ihre Spuren in den Landessprachen finden.

3.1.4.8 Selbstorganisation

Eines der wichtigsten Begriffe in der Chaostheorie neben dem der Dynamik ist die Selbstorganisation. Selbstorganisation soll auf zwei Weisen verstanden werden. Im Hinblick auf die Natur (Multilingualität) und deren Prozesse bedeutet Selbstorganisation für Haken und Schiepek (2006: 61) „die spontane Entstehung von Ordnung in kreiskausalen, also auf sich selbst zurückwirkenden Prozessen“. Für beide (ebd., S. 66) sei Selbstorganisation in diesem Zusammenhang nichts Anspruchsvolles. Sie sei kein „intentionaler Akt eines bewusstseinsfähigen Individuums“. Sie brauche weder Bewusstsein noch Selbstbewusstsein. In Bezug auf den Menschen weist Selbstorganisation auf ausgeprägte Eigeninitiativen hin, die nur geringfügig vom Außen beeinflusst werden können. Selbstorganisiertes Lernen ist beispielsweise von jedem Einzelnen selbst angestoßen. Darunter soll nicht verstanden werden, dass Selbstorganisation sich auf eine „Laisser-faire-Mentalität“ reduzieren lässt, d.h. die Ausführung ohne durchdachte Pläne und Kontrolle von Konstruktionsprozessen (vgl. Haken und Schiepek, ebd., S. 64). Deshalb wird der Begriff „Selbstmanagement“ im individuellen Bereich dem Begriff „Selbstorganisation“ bevorzugt, weil Selbstmanagement Bewusstsein braucht (vgl. Haken und Schiepek (2006: 66).

3.2 Chaostheorie im Konzept der Mehrsprachigkeit der Intra-, Inter- und Transarchitektur (MIIT)

Das Konzept der MIIT unterliegt der chaostheoretischen Auffassung. Indem die Chaostheorie Natur und Mensch bzw. dessen Gehirn voraussetzt, setzt die MIIT gleichzeitig die Multi- und

Plurilingualität voraus, wobei die Plurilingualität innerhalb der MIIT zur Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion (MIT) führt. Dies bedeutet, dass die Multilingualität aus der Intra-, Inter- und Transarchitektur zwischen Sprachen besteht, und dass die Plurilingualität dieselbe komplexe Architektur im menschlichen Gehirn sieht. Der Eindruck der Parallelität zwischen Multilingualität und Plurilingualität oder zwischen MIIT bzw. MIT ist eine Täuschung.
Sie können nicht voneinander getrennt werden. Außerdem lassen sich Multilingualität und Plurilingualität jeweils im Sinne von Haken und Schiepek selbst organisieren, obwohl sie manchmal ganz geringfügig vom Außen angestoßen werden können. Die Wechselwirkung sowie die Zusammenwirkung sind auch im Konzept der MIIT und der MIT enthalten. Sprachen und Menschen wirken in Wechselbeziehung zusammen. Andererseits prägen der Ansatz des Assoziationismus und die Begriffe des Chaos wie Rekursivität, Dynamik, Fraktale, Irreversibilität, Selbstorganisation, Komplexität oder Nichtlinearität das Konzept der MIIT und konsequenterweise der MIT.

3.3 Zusammenhang zwischen MIIT/MIT und DMM

Es sei daran erinnert, dass DDM eine Abkürzung für Dynamisches Modell des Multilingualismus von Jessner und Herdina ist. DMM und MIT haben viele Aspekte gemeinsam und dennoch unterscheiden sie sich.
DMM und MIT teilen die ökologische Auffassung der Multilingualität und die ökologische Organisation im individuellen Bereich im Rahmen des Mehrsprachigkeitserwerbs. Sie teilen kurz gesagt die chaostheoretische Annahme der Mehrsprachigkeit. Die beiden beziehen sich auf die Umwelt der Sprachen, die biologisch, soziologisch und mental geprägt ist und die dann auch im menschlichen Gehirn umgesetzt werden kann. Umwelt wird hier ideologisch im Sinne von Døør und Bang (1996:17) verstanden.
In der DMM und in der MIT wird einerseits der Ansatz der Selbstorganisation mit einbezogen. Dies bedeutet, dass kognitive Prozesse mit berücksichtigt werden, da die Sprache eine kognitive und eine informative Funktion hat. Andererseits wird im DMM und in der MIT der Interaktionismus als wichtiges Kriterium für den Erwerb der Mehrsprachigkeit angenommen. Darüber hinaus sind DMM und MIT der Auffassung, dass Mehrsprachigkeit nicht als Ergebnis der Addition von Sprachen in den bereits erworbenen Sprachen betrachtet werden kann, sondern sie ist ein dynamisches und komplexes System (vgl. hierzu Herdina und Jessner 2002:19). Letztendlich bedürfen beide einer interdisziplinären Untersuchung, die die sozio- und insbesondere die psycholinguistische Untersuchung berücksichtigt. Aber die MIT benötigt auch sprachphilosophische Erkenntnisse, um ihr Ziel zu erreichen. Dennoch lässt sie sich nicht auf eine Wissenschaft reduzieren. Sie ist eine Praxis.

Die Unterschiede zwischen dem DMM und der MIT zeigen sich im Folgenden:
Das DMM bezieht sich nur auf die Interaktion zwischen Sprachen, Individuen und im menschlichen Gehirn, wobei die MIT über die Interaktion hinaus auch auf die Transaktion zwischen Sprachen und im menschlichen Gehirn eingeht. Die Transaktion zwischen Sprachen und im menschlichen Gehirn erfolgt durch Cross-linguistic-Phänomene wie Borrowing oder Codemixing.
Das DMM ist ein systemtheoretisches Modell. Aber dem Systembegriff werden seine strukturalistische, formalistische Orientierung und insbesondere seine unzulängliche Umsetzung vorgeworfen, weil die menschliche Sprache kein autonomes System ist. Die menschliche Sprache braucht Interaktionen mit ihrer Umwelt und hängt von einer spezifischen Kultur ab, in der sie eingebettet ist. Daher braucht der Systembegriff eine neue Orientierung. Aber die allgemeine Systemtheorie am Beispiel vom DMM stößt Strohner zufolge (1996: 50- 56) in der Beschreibung der menschlichen Sprache auf Eigenschaften der Situiertheit, Dynamik und Adaptivität". Die Situiertheit von Sprache bezieht sich sowohl auf nichtsprachliche Sachverhalte als auch auf die Tatsache, dass die Sprache in kommunikativen Situationen verwendet wird. Das Problem bei dem DMM ist die Nichtberücksichtigung von nichtsprachlichen Sachverhalten, obwohl das DMM die Dynamik und die Adaptivität umschließt.
Im Gegensatz zum DMM teilt die MIT den Ansatz des neuen ökosystemischen Modells, wie es von Strohner (1996: 50, 52) skizziert wird. Für das neue ökosystemische Modell muss das Sprachsystem in direkter Verbindung zu seiner nichtsprachlichen Umwelt stehen. Diese neue Sichtweise des Sprachsystems wird als Ökosystemmetapher oder Handlungsmetapher bezeichnet (vgl. Strohner 1996: 52).

„Die zentrale Annahme ist jedoch darüber hinaus, dass die Sprache ein System ist, dessen Input und Output nicht festgelegt, sondern offen sind für alle Informationen die die menschliche Umwelt bietet".

Die Ökosystemmetapher bietet über den Interaktionismus und den Konnektionismus hinaus die Möglichkeit, Individuum und seine gebildeten Sozialsysteme, Sprache und nicht sprachliche Umwelt in Verbindung zu bringen. Diese Denkweise erfordert auch Erkenntnisse aus der Philosophie bzw. der Metaphysik für eine solide Konzeptualisierungsbasis der Mehrsprachigkeit.

4 Emotionale Intelligenz im Mehrsprachigkeitserwerb und im Sprachunterricht

Im Zuge der Chaosuntersuchung im Mehrsprachigkeitsbereich und in Anbetracht des Konzepts der Mehrsprachigkeit der Intra-, Inter- und Transarchitektur wird jetzt die

emotionale Intelligenz (EI) untersucht. Man muss die Tatsache in Erwägung ziehen, dass es keine Trennung zwischen Chaos und Emotion bzw. EI gibt. Die beiden stehen nach Haken und Schiepek (2006: 24ff.) in Beziehung zueinander. Die Untersuchung der EI soll zeigen, wie entscheidend und wegweisend die Berücksichtigung der EI als nicht sprachlicher Aspekt für den Mehrsprachigkeitserwerb und den Sprachunterricht ist. Verwiesen wird zum Beispiel auf Schwerdtfeger (1997: 587-606), die daran appelliert, auf die „Suche nach den verlorenen Emotionen“ im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu gehen.

4.1 Kurze Geschichte der emotionalen Intelligenz

Der EI wurde lange Zeit in den zwischenmenschlichen Beziehungen und insbesondere in den okzidentalen Gesellschaften wenig Beachtung geschenkt. Allein die Rationalität wurde berücksichtigt und geschätzt. Mehr noch wurden Emotionen weitgehend immer nur unter einem negativen Blickwinkel betrachtet, als ob negative Emotionen nicht bewältigt oder Vorbeugemaßnahmen getroffen werden können. Es gibt auch positive Emotionen, auf die leider wenig Rücksicht genommen wird.

Die Beschäftigung mit der EI entstand nach Goleman (1995: 5) aus der amerikanischen Krise mit den erschreckenden zunehmenden Gewaltverbrechen, den Selbstmorden, dem Drogenmissbrauch etc. Zur gleichen Zeit zeigten sich in Deutschland und Europa Anzeichen der emotionalen Krise aufgrund der zunehmenden gesellschaftlichen Dynamik hin zu mehr Individualisierung auf. Die herrschende Konkurrenz und die fehlende Solidarität in europäischen Gesellschaften trugen letztlich „zur wachsenden Isolierung des einzelnen und zum Verfall der sozialen Integration“ bei (vgl. Goleman, ebd., S. 7).

Die emotionale Krise lässt sich auch seit Jahrzehnten in Kamerun spüren. Sie ist auf die Aufgabe der eigenen soziokulturellen und ontologischen Realitäten (die so genannte Assimilation) und die Destruktion der ursprünglichen Bedeutung von Bildung für die Bevölkerung zurückzuführen.

Die Konsequenzen der emotionalen Krise sind daher zahlreich und wirken zerstörerisch auf die menschliche und soziale bzw. schulische Gesundheit. Diese Konsequenzen sind u.a. Depressionen, Zunahme von Krankheiten, Gewalttätigkeit, Essstörungen, Drogenkonsum und ein Mangel an Selbst- und Fremdvertrauen im Bildungsbereich für junge Menschen.

Die Erwägung der EI und ihre Rehabilitierung im kamerunischen Bildungssystem sollen den Erwerb der Mehrsprachigkeit und die Kenntnisaneignung für jüngere Generationen wieder dynamischer und effizienter gestalten.

4.2 Bedeutungen, Kriterien, und Arten emotionaler Intelligenz

Zum Begreifen der emotionalen Intelligenz wird auf ihre Bedeutungen, Kriterien und Arten eingegangen.

4.2.1 Was ist emotionale Intelligenz (EI)?

Goleman (1995: 25) fängt mit der Feststellung an, dass der Mensch zwei Seelen besitzt: eine denkende und eine fühlende bzw. eine rationale und eine emotionale Seele. Die denkende Seele steht für den Kopf und die fühlende für das Herz. Die beiden Seelen arbeiten meistens harmonisch zusammen. Sie tragen zur Gewinnung des Erkennens bei und sind untrennbar.

4.2.1.1 Bedeutung von Emotion

Emotionen werden subjektiv je nach Kulturen an verschiedenen Orten lokalisiert. In Kamerun sieht man die Entstehung der Emotionen im Herzen. Volkslieder, Songs, Gedichte zeigen immer das Herz als Ort der Emotionen. Vom Herzen gehen die Emotionen aus und verwandeln sich in Handlungen. In anderen Kulturen kommen Emotionen im Sinne von Intuition aus dem Bauch. Es gibt beispielsweise Redewendungen wie „mein Bauch sagt mir[…]".

Der Ausdruck „mein Bauch sagt mir[…]" dient als Symbol für die Wahrnehmung, die aus psychischen Elementen besteht, welche positiv oder negativ geprägt werden können. Emotionen sind daher Dimensionen subjektiver Erfahrungen und Erlebnisse (vgl. Schulz/Roberts./ Zeidner/ Matthews/ Kuhn/ Freund (2006: 16). In Emotionen sind Fertigkeiten zu finden. Sie sind intra- sowie interpersonale Fertigkeiten. Die intrapersonalen Fertigkeiten weisen auf die Selbstachtung hin (vgl. Neubauer und Freudenthaler 2006: 50): D.h. das Individuum versteht und akzeptiert sich selbst; es ist sich seiner eigenen Emotionen bewusst und akzeptiert sie; kurz gesagt ist es unabhängig.

Was z.B. positive Emotionen angeht, gibt es in Kamerun keine Hemmung, sie im privaten oder öffentlichen Bereich zu zeigen. Sehr oft sieht man Menschen aus der oberen Sozialschicht anlässlich organisierter Treffen ohne Scheu öffentlich mit Tanzgruppen und der Bevölkerung tanzen. Dies ist ein Zeichen dafür, dass sie die von der Tanzgruppe und der Bevölkerung geäußerten Emotionen akzeptieren und teilen. Gleichwohl gehört das Palaver zu den Traditionen. Anlässlich solcher Treffen wird laut diskutiert und manchmal gestritten. Solche Auseinandersetzungen setzen auch Kompromiss und Versöhnung voraus. Genauso wie bei positiven Emotionen, darf man sich beim Auftritt von negativen konsequenter Weise

verhalten; beispielsweise weinen. Während Trauerfeiern sieht man Betroffene öffentlich weinen oder lamentieren.
Die interpersonalen Fertigkeiten der Emotion sind Empathie, soziales Verantwortungsgefühl und die zwischenmenschlichen Beziehungen, die aufgebaut werden müssen. Die empathische Fertigkeit ist bei Kamerunern gut entwickelt. Trauert ein Mitglied der Gesellschaft, trauern alle mit. Feiert ein Mitglied einen Erfolg, kommen viele auch ohne Einladung zur Feier. Die Empathie impliziert das Verantwortungsgefühl und die selbstverständliche zwischenmenschliche Beziehung. Daher sollen diese Fertigkeiten auch im Erwerbprozess der Mehrsprachigkeit und im Unterricht weiter gefördert werden.

Der Ausdruck „mein Bauch sagt mir[…]“ bestätigt darüber hinaus die Aussage von Schulz/Izard und Abe (2006: 62), dass Emotionen an sich intelligent sind. Goleman (ebd., S. 25) bekräftigt diese Aussage, wenn er schreibt, dass „das Herz […] eine andere Art von Überzeugung- irgendwie eine tiefere Art von Gewissheit [ist]“. Daher werden Emotionen mit Perzepten in Verbindung gebracht; Perzepte werden auf der Grundlage von Vorerfahrungen konstruiert (vgl. Haken und Schiepek 2006: 201).

Emotionen werden auch wissenschaftlich im Gehirn lokalisiert und in Beziehung zu Gehirnsystemen verstanden (vgl. Schulz et al. 2006: 16). Sie können als „mentale Eigenschaften höherer Ebene […] oder als Begleiterscheinung psychologischer Prozesse“ definiert werden (vgl. Schulz/ Roberts et al. 2006: 16). Ebenfalls werden sie als „eine Form bewusster Wahrnehmung von Signalen aus peripheren Körperorganen wie zum Beispiel Herz oder Haut“ betrachtet (vgl. William James, zitiert nach Schulz/ Roberts et al., ebd., S. 19).
Emotionen beinhalten Informationen zur Selbstregulierung. Die Selbstregulierung der Emotion weist darauf hin, dass das Individuum sich in einer Interaktion befindet und ein angemessenes Verhalten benötigt. In diesem Zusammenhang bezieht sich der Ausdruck von Emotion bei Interaktionspartnern auf Handlungen und reziproke emotionale Einflüsse (vgl. hierzu Haken und Schiepek 2006: 190).

Emotionen sind Lernformen oder Eigenschaften von Informationsverarbeitung (vgl. Schulz et al. 2006: 16). Sie sind Hilfsmittel zur Konstruktion von Bedeutung. Sie sind unverzichtbare Krücken zur Kenntnisaneignung und -speicherung. Emotionen beinhalten zusammenfassend gesagt kognitive, physiologische, sowie gefühlsmäßige und motivationale Komponenten. Die Vermittlung der mehrsprachigen Kompetenzen soll diese Dimensionen unbedingt in Erwägung ziehen.

4.2.1.2 Bedeutung von Intelligenz

Intelligenz wird im „DTV-Lexikonn Band 9“ (1996: 170) als Klugheit oder Fähigkeit der Auffassungsgabe, des Begreifens und des Urteilens definiert. Für „Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2000: 518) “ ist sie die Fähigkeit eines Menschen zu denken und vernünftig zu handeln. Für beide Wörterbücher bezieht sich Intelligenz auf die Rationalität (IQ). In diesem Zusammenhang lässt sich Intelligenz als ein Konstrukt im Gehirn verstehen.

Aber die „wahre Rationalität, so Goleman (1995: 48), entsteht erst aus der Abstimmung […] zwischen Tatsachen und Emotionen“. Gefühle sind für Rationalität unerlässlich. Sie weisen in die Richtung, wo die Logik von Nutzen ist. Neubauer und Freudenthaler (2006: 40) sind übrigens dieser Meinung und geben zu verstehen, dass IQ-Werte nur 20% des Erfolgs im Leben erklären. Goleman (ebd., S. 12) behauptet, dass sich der Rest zu einem großen Teil durch EI erklären lässt. Für ihn bestimmt die Fähigkeit zur emotionalen Intelligenz die erfolgreichsten Leistungen, was die Rationalität oder der hohe Intelligenz Quotient (IQ) allein nicht erreichen kann. Damit wird deutlich, dass Emotionen zu 80% den Mehrsprachigkeitserwerb mitbestimmen. Die Intelligenz rückt die Emotionen in den Mittelpunkt des Lebens (vgl. Goleman, ebd., S. 14).

Was den Begriff „Intelligenz“ angeht, unterscheidet Gardner (Zitiert nach Schulz/ Roberts et al., ebd., S. 12) sieben Typen davon: die linguistische, räumliche, logisch-mathematische, musische, körperlich- kinästhetische, intrapersonale und interpersonale Intelligenz.

Die linguistische Intelligenz ist die, die wir beim Lernen anwenden. Sie besteht in der Meisterung der Wortbildung, der Semantik, der Syntax, des pragmatischen Gebrauchs der Sprache und einiger cross-linguistischen- Phänomene. Dieser Intelligenztyp ist der übliche und einer der wichtigsten im schulischen Mehrsprachigkeitslernprozess. Dennoch reicht er nicht aus, um den Mehrsprachigkeitserwerb optimal zu bewältigen.

Die räumliche Intelligenz ist im Mehrsprachigkeitsbereich, die Fähigkeit durch eigene positive Einstellung und cross-linguistische Phänomene Grenzen zwischen Sprachen zu überwinden, wobei die musische und die körper-kinästhetische die auf Emotion und Intuition bezogenen Fähigkeiten sind.

Die musische und körper-kinästhetische Intelligenzen können dazu beitragen, den Stress der Kenntnisspeicherung, der durch die linguistische Intelligenz verursacht wird, zu regulieren bzw. abzubauen und den Erwerb gemütlicher zu machen. Diese Hypothese wird von Ebong (2004: 32-47), eine promovierte Gymnasiallehrerin aus Kamerun, in ihrer empirischen

Untersuchung prägnanter dargestellt. Ihre Untersuchung stellt deutlich heraus, dass die Schwierigkeiten der kamerunischen frankophonen Sekundarschüler in Englisch darauf zurückzuführen sind, dass bestimmte endogene Techniken- Ebong nennt sie „indigenous techniques of communication for language learning“- zum Spracherwerb wie der Einsatz von Liedern, Songs, Märchen und Erzählungen, Fabeln, Rätsel, Spiele, Tanz und Kunst im Unterricht nicht in Betracht gezogen werden. In der Zusammenfassung ihrer empirischen Untersuchung kommt Ebong (ebd., S. 175) ebenfalls zu der Erkenntnis, dass musische und körper-kinästhetische Intelligenzen selten gebraucht werden. Daher merken die Schüler die Trennung zwischen dem „natürlichen“ Spracherwerb in der Gesellschaft und dem Erwerb in der Schule. Ebongs Erkenntnis gilt allerdings nicht nur für den Englischunterricht sondern auch für andere Sprachunterrichte.

Die logisch-mathematische Intelligenz unterstützt die linguistische Intelligenz, zumal beide in der linken Gehirnhälfte ablaufen. Diese Intelligenzform stellt sich auch als unentbehrlich dar, weil sie dabei hilft, Emotionen und Gedanken zu strukturieren. Alle Intelligenztypen sind für den Erwerb der Mehrsprachigkeit zwar unerlässlich, aber die intrapersonale und interpersonale Intelligenzen sind nach Gardner Intelligenzen, an denen niemand vorbei kommen kann (Vgl. Gardner, zitiert nach Goleman, ebd., S. 60):

> „Interpersonale Intelligenz ist die Fähigkeit, andere Menschen zu verstehen: was sie motiviert, wie sie arbeiten, wie man kooperativ mit ihnen zusammenarbeiten kann. Wer als Verkäufer, Politiker, Lehrer, Kliniker und Religionsführer erfolgreich ist, besitzt wahrscheinlich ein hohes Maß an interpersonaler Intelligenz. Intrapersonale Intelligenz […] ist die entsprechende, nach innen gerichtete Fähigkeit. Sie besteht darin, ein zutreffendes, wahrheitsgemäßes Modell von sich selbst zu bilden und mit Hilfe dieses Modells erfolgreich im Leben aufzutreten.“

Diese Beschreibung ist ebenfalls bei Schulz/ Roberts et al. (ebd., S. 15) zu finden. Die sieben Intelligenztypen haben alle einen Bezug zu Emotionen. Sie beinhalten Fertigkeiten und bedienen sich der Intuition. Die intra- und interpersonale Intelligenzen sind Kulturtechniken für die Vermittlung und den Erwerb der Mehrsprachigkeit. In Bezug auf den Mehrsprachigkeitserwerb in Kamerun kann geschlossen werden, dass die Einbeziehung der Emotionen in den Spracherwerbsprozess zweifellos das Geheimnis des höheren individuellen Mehrsprachigkeitsgrads darstellt.

4.2.1.3 Bedeutung von „emotionaler Intelligenz“

Aus der Präsentation von Emotion und Intelligenz ergibt sich, dass der Sammelbegriff EI eine Intelligenzform ist, die aus sozialer und praktischer Intelligenz besteht. Die praktische Intelligenz ist eine prozedurale und informelle Intelligenzform (vgl. Sternberg, zitiert nach Schulz et al. 2006: 15). Sie ist nach Austin und Saklofske (2006: 118) die Fähigkeit, mit

Problemen im alltäglichen Leben umzugehen. Sie erinnert an die konstruktivistische Didaktik mit ihrem Begriff der „starken Umgebung“.
Die praktische Intelligenz ist unabhängig von akademischen Fähigkeiten, die kaum etwas mit Gefühlsleben zu tun haben. Sie wird ungenügend im Sprachunterricht in Kamerun thematisiert. Den Schülerinnen und Schülern werden selten oder besser nie Aufgaben am Beispiel von Projektarbeiten gestellt, die es ihnen erlauben, individuell oder in Kleingruppen selbstständig auf die Praxis einzugehen und dadurch Erkenntnisse zu gewinnen, indem sie sie sammeln, ordnen und systematisieren. Die praktische Intelligenz, wenn sie richtig gehandhabt und gefördert wird, stärkt das Selbstbewusstsein.
Die soziale Intelligenz ist die Fähigkeit, andere Menschen zu verstehen, mit ihnen zu interagieren. Sie impliziert Empathie und Ethik, die die Wurzeln des Altruismus sind. Es gibt Schüler, die scheu oder unkooperativ sind. Manchmal machen sie Fehler, die sie nicht hätten machen können, wenn sie sich in Verbindung mit ihren Mitschülern gesetzt hätten. Es gibt auch Schüler, die es sich schwer machen, allein ein gewisses Lernpensum bewältigen zu können, die aber in Interaktion mit anderen sofort verstehen und den Inhalt besser assimilieren oder wiedergeben können. Die soziale Intelligenz ist im Sprachunterricht im Besonderen und im Leben im Allgemeinen sehr wichtig. Sie wird auch als Fähigkeit zur Teamarbeit bezeichnet. Auch sie ist eine Kulturtechnik, die die Schüler unbedingt „bezähmen“ müssen. Für Goleman (ebd., S. 64) ist sie Synonym zur EI.

Den praktischen, sozialen und emotionalen Intelligenzen liegen deklaratives und prozedurales Wissen, kognitive Fähigkeiten sowie Problemlösungsfähigkeiten zugrunde (vgl. Schulz et al. für diese Aussage 2006: 15).
Die EI enthält darüber hinaus physiologische, gefühlsmäßige und motivationale Komponenten. Dennoch überschneiden sich nach Kang et al. (2006: 101) soziale und emotionale Intelligenzen. Sie sind trotzdem multidimensional und voneinander abhängig. Für diese Autoren (ebd., S. 102) üben soziale und emotionale Intelligenzen eine starke intuitive Anziehungskraft aus. Die EI schließt nach Goleman (1995) und Gardner eine Lücke, die in der Intelligenzforschung übersehen wurde.

4.2.2 Kriterien bzw. Arten von Emotionen und Elemente der EI und der emotionalen Kompetenz

Anschließend zum Definitionsversuch der EI wird jetzt auf Arten der EI eingegangen. Es ist erforderlich, dass Lehrer und Schüler sich solcher Erkenntnisse bewusst werden. Kriterien der EI sind nach Goleman (ebd., S. 12) durch die Selbstbeherrschung, den Eifer, die

Beharrlichkeit gekennzeichnet. Diese Kriterien können unkompliziert von allen Schülern und Studenten in allen Schul- und Ausbildungstypen gemeistert werden. Sie bilden wichtige Voraussetzungen zur Konstruktion individueller Leistungsfähigkeiten und Geniekraft. Emotionsarten sind Liebe, zärtliche Gefühle, Glück, Angst, Furcht, Zorn, Wut, Abscheu, Trauer, aber auch Freundschaft, Verbundenheit, Gemeinschaftsgefühl, Mitgefühl, Stolz, Sympathie, Enttäuschung, Mitleid etc. (Vgl. hierzu Goleman 1995: 12-24). Emotionen sind mit Gefühlen gleichzusetzen, wobei Gefühle aus Aspekten wie Interesse, Leid, Freude, Zorn, Überraschung, Scham, Furcht, Verachtung bestehen. Darüber hinaus unterscheiden sich Emotionen von Affekten.
Affekte sind Neid, Hass, Eifersucht, Minderwertigkeits- und Schuldgefühl. Sie sind durchaus negativ und müssen insbesondere im Schul- und Ausbildungskontext bekämpft werden, weil sie Menschen trennen. Sie zerstören die soziale Harmonie, entwickeln unter den Menschen negative Energien und lassen aggressives Verhalten zu. Gleichwohl zerstören Affekte die individuelle und kollektive Geniekraft.
Gefühle sind hingegen Emotionen, die Menschen verbinden. Es kann sich um fröhliche oder traurige Verbindungen handeln. Traurige Relationen sind episodische Ereignisse, die den zwischenmenschlichen Beziehungen einen geringfügigen Schaden zufügen. Die Gefühlsäußerung ist normal. Sie soll nicht gedämpft werden. Ebenso soll sie auch nicht übertrieben werden. Gefühle bedürfen in ihrer Äußerung eines Gleichgewichts. Emotionen, Gefühle und Affekte sollen im Unterricht angesprochen werden.

Aspekte emotionaler Intelligenz im Sinne von Bedeutungskonstruktion und menschlicher Interaktion sind Wahrnehmung, Verständnis und Management (vgl. Kang et al. 2006: 106). Diese Aspekte sind miteinander verbunden. In Bezug darauf schreiben Kang et al. (2006: 107), dass EI aus diesen miteinander verbundenen Fähigkeiten besteht, z.B. Wahrnehmung von Emotionen bei sich selbst und anderen und Regulation von Emotionen.

Die EI korreliert auch mit der akademischen Intelligenz. Sie ist gruppenspezifisch und bestimmt ein gruppenbezogenes soziales Wissen (d.h. das Wissen über Normen und Regeln der eigenen Kultur) als Komponenten sozialer Intelligenz. Elemente der EI und der emotionalen Kompetenz sind Selbstbewusstheit, Selbststeuerung, Motivation, Empathie und soziale Kompetenz. Die Selbstbewusstheit beinhaltet das emotionale Bewusstsein, die Selbsteinschätzung und das Selbstvertrauen. Die Selbststeuerung ist durch Selbstkontrolle charakterisiert. Bei der Selbststeuerung werden negative Emotionen und Gefühle unter

Kontrolle gehalten. Die Selbststeuerung impliziert zudem Vertrauenswürdigkeit, Anpassungsfähigkeit und Innovation. Die Motivation stellt den Antrieb nach Leistung an sich dar. Sie setzt Engagement und Initiative voraus. Die Empathie ihrerseits bedeutet andere verstehen, sich in sie hineinversetzen, wobei die soziale Kompetenz aus Charakterzügen wie Einfluss, Führungsvermögen, Bewältigung der Konflikte, Aufbau der Beziehungen, Teamfähigkeit etc. besteht.

4.3 Anwendungsfelder der EI

EI wird in der Gesellschaft, im Alltag, im Schul- und Bildungskontext angewendet (vgl. Schulz et al., ebd., S. 31). Die Zusammenarbeit, die Erhöhung der Produktivität, die Beseitigung von Problemen sind weitere Felder, für die EI gebraucht wird. Darüber hinaus bedürfen das Emotionsmanagement, die Stärkung des Selbstbewusstseins, die Selbstkontrolle, die Fähigkeit der Konfliktlösung des Einsatzes der EI. Auch in der klinischen Psychologie im Bereich von Angst und Stress ist EI gefragt.

4.4 Umgang mit EI und ihre Wichtigkeit

EI bietet Schlüsselqualifikationen. Diese Schlüsselqualifikationen sind nach Neubauer und Freudenthaler (2006: 50) intrapersonale und interpersonale Fertigkeiten, auf die schon eingegangen wurde. Andere Schlüsselqualifikationen sind soziales Verantwortungsgefühl und die Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen. Die Anpassungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit persönliche und soziale Probleme konstruktiv zu lösen und die Realitätsprüfung, die darin besteht, dass eigene Gedanken und Gefühle validiert werden können, sind zwei andere Qualifikationen. Die Flexibilität, das Stressmanagement und die Impulskontrolle bilden ein anderes Interessenzentrum, wobei die allgemeine Stimmung und der Optimismus den Erfolg gewährleisten.

Der Besitz dieser Schlüsselqualifikation trägt zur Verstärkung individueller und gesellschaftlicher Geniegestaltung bei. Die Strapazen des mühseligen Erlernens werden dadurch gedämpft. Man hat eher den Eindruck, als würden Sprachen nicht bewusst gelernt. Diese Schlüsselqualifikationen erleichtern kurz gesagt den Erwerb von Sprachkenntnissen im Mehrsprachigkeitserwerbsbereich. Personen mit hoher EI können aufgrund ihrer flexibleren Planung, ihres kreativeren Denkens und ihrer Fähigkeit zur Lenkung ihrer Aufmerksamkeit und ihrer Motivation sowie der Motivation anderer Personen große Leistungen erbringen und erfolgreicher sein (vgl. Neubauer und Freudenthaler, ebd., S. 42).

4.5. Wichtigkeit der EI im Schulkontext

Es wird festgestellt, dass die EI generell unabhängig von Ländern und Kontinenten kaum im Bildungsbereich thematisiert wird, obwohl Studien ihre Wichtigkeit hervorheben (vgl. hierzu Goleman, ebd., S. 48. und Neubauer/Freudenthaler 2006: 40, Mayer und Salovey 1997, Goetz/ Frenzel et al. 2006: 239,244-246). Goetz, Frenzel und die anderen haben eine Liste von Studien erstellt, die sich in Amerika oder Deutschland mit der EI befassen.

Ebenfalls haben sie (2006: 239-251) Probleme der Implementierung der EI im Schulkontext angesprochen. Für sie (ebd., S. 140) fehlt den Programmen meist eine klare Definition des Konstrukts „emotionale Intelligenz". Theorien sowie empirische Ergebnisse der Emotionsforschung werden ihnen zufolge kaum beachtet. Die Programme, so fügen Goetz et al. Hinzu (ebd.), „thematisieren in erster Linie die Bedeutung von Emotion im Sozialkontext und beschäftigen sich selten mit lern- und leistungsbezogenen Emotionen". Goetz et al. (ebd.) differenzieren zwischen intra- und extracurricularen EI- Förderprogrammen.

> „Intracurriculare Programme integrieren sozio- emotionales Lernen in das Unterrichtsgeschehen, indem sie emotionsbezogene Aspekte spezifischer Fächer thematisieren […] zum Beispiel Werke der Literatur, der bildenden Kunst oder auch Musikstücke bilden, die während des regulären Fachunterrichts im Hinblick auf ihre ‚emotionalen Aussagen' diskutiert werden".

Mit dieser Aussage wird ein wichtiger Punkt angesprochen, der in „modernen" Schulcurricula in Kamerun fehlt und zwar die Einbeziehung des sozio-emotionalen Lernens in das Unterrichtsgeschehen. Dieses sozio-emotionale Lernen hat Ebong (2007) diskutiert und mit der exotischen Überschrift „ingenous techniques of communication for language learning„ versehen. Wie Goetz et al. verlangt Ebong den unbedingten Gebrauch von Lehrstoffen aus der Literatur (Märchen, Fabeln, Rätsel, Drama, Gedichte, Erzählungen und auch Comics), bildende Kunst, Songs und Musikstücke oder auch Spiele im Unterrichtsgeschehen, um den Mehrsprachigkeitserwerb angenehmer, effizienter und realitätsnah zu gestalten.

Darüber hinaus reden EI- Forscher im Schul- und Bildungskontext von extracurricularen Programmen, die das Thema sozio-emotionalen Lernens explizit und ausschließlich außerhalb des Fachunterrichts aufgreift. Extracurriculare Programme der EI ergänzen im Mehrsprachigkeitserwerb, was bereits in intracurricularen Programmen angefangen wurde. Sie wollen explizit, Ziel gerichtet sein und Freude am Lernen bereiten. Sollten intra- und extracurriculare Programme im Unterricht zur Förderung der Mehrsprachigkeit eingebunden sein, würde man zum realitätsnahen Mehrsprachigkeitserwerb gelangen.

Kapitel 6 Mittel zur Mehrsprachigkeitsumsetzung im schulischen Kontext in Kamerun

1 Allgemeine Betrachtungen

Die Mehrsprachigkeit kann entweder gesteuert oder ungesteuert erworben werden. Jedoch können wichtige Elemente des ungesteuerten Erwerbs wie Autonomie, Selbstendeckung, Kreativität, Einsetzung der emotionalen Intelligenz im gesteuerten Erwerb aufgehen. Im gesteuerten Spracherwerbsprozess können Schwerpunkte auf die Entwicklung und Intensivierung des mündlichen Sprachgebrauchs, die Förderung der Spontaneität im Umgang mit Sprachen und die Interaktion mit anderen Benutzern und der Umwelt der zu erwerbenden Sprache gelegt werden. Umgekehrt kann auch der ungesteuerte Spracherwerbsprozess von einigen methodischen Aspekten des gesteuerten Spracherwerbs profitieren. Ebenfalls können neue Medien im ungesteuerten Lernprozess eingesetzt werden. Am wichtigsten ist im Schul- und Bildungskontext die Einbeziehung der EI im Erwerbsprozess, zumal die EI intra- und extracurriculare Planung erfordert.

2 Die Oralität als traditionell geprägte Lerntradition

Das erste Mittel zur effizienten Umsetzung der Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich in Kamerun ist die Oralität. Die Oralität beinhaltet im Grunde genommen Grundzüge der Chaostheorie und der emotionalen Intelligenz. In Bezug auf die Chaostheorie beruft sich Oralität auch auf folgende Aspekte:

Rekursivität: Im oralen literarischen Bereich zum Beispiel wird die Rekursivität durch Genre wie Märchen, Epen, Erzählung aller Art, Dichtung, Volkslieder gekennzeichnet. Kunst und Tanz bzw. ritueller Tanz prägen auch die Rekursivität. Diese Genres werden wiederum durch das kulturelle Gedächtnis gefördert. Geprägt wird im rhetorischen Bereich die Rekursivität durch spontane Zitierung von kollektiven Weisheiten und durch weitere Vermittlung kultureller Fertigkeiten im Rahmen der Förderung individueller oraler Performance und der kollektiven Geniekraft. Im kommunikativen Bereich besteht die Rekursivität auch in der Tatsache, dass kulturelle Schemen der Kommunikation wie genaueres Hinhören, eigene Formung der mentalen Bilder des Gehörten, die würdevolle Ansprache ans Publikum, die Aufmerksamkeitsgewinnung der Zuhörerschaft, die Eloquenz und die Höflichkeit beim Reden immer wieder aufgegriffen und perpetuiert werden.

Dynamik: Jede Erzählung wird von der Erzählperspektive und dem Erzähler beeinflusst; dennoch bleiben die Grundgeschichte und die Erzählsequenzen meistens erhalten.

Fraktale: Die Oralität setzt keine Grenzen weder mit der Schriftlichkeit bzw. der Literalität noch mit der Rhetorik.

Nichtlinearität: Die Oralität unterliegt komplexen Beziehungen und kann spontan und gleichzeitig mehrere Sprachen gebrauchen.
Selbstorganisation: Sie wird durch eigene Initiative geprägt. Die Oralität organisiert sich selbst nach eigenen Kriterien, die nicht von außen beeinflusst werden. Gleichwohl lässt sie sich im individuellen Bereich von jedem Einzelnen selbst organisieren. Hier handelt es sich um Selbstmanagement. In diesem Fall fördert sie die Kreativität. In Bezug auf die EI werden endogene Techniken der Kenntnisvermittlung gebraucht, die Ebong „indigenous techniques of communication for language learning“ nennt. Ebenfalls werden soziales Verantwortungsgefühl, zwischenmenschliche Beziehungen und Empathie in der Oralität gepflegt.

Aber lange Zeit wurde Oralität als ein Medium für Menschen aus der Peripherie der Entwicklung betrachtet und wurde von Autoren wie Ong (1985²) vollständig abgewertet. Ong hypostasierte das alphabetische Schriftsystem als „Kulturtechnik“ und verkannte damit die menschliche Fähigkeit, Wissen und Erfahrung auf andere Weise zu fixieren. Für Ong ist es anachronisch (1985²: 12,13), Oralität mit Schriftlichkeit, auch im Bereich der Literatur, zu vergleichen. Es wäre so, als wolle man Primitivheit und Modernität auf die gleiche Waage bringen:

> “Thinking of oral tradition or a heritage of oral performance, genres and styles as <oral literature> is rather than thinking of horses as automobiles without wheels. […][It is like] putting the car before the horse”.

Mit seiner psychodynamischen Theorie sorgte er für eine scharfe Trennung zwischen oraler und literaler Tradition (vgl. Yomb May 2000: 43). Jack Goody (1987: 105, Zitiert nach Yomb May 2000: 45) betrachtete Ongs Theorie als eine „great divide theory“. Diese Theorie bekräftigt die alten Klischees der Primitivheit oraler Kulturen. Goody hielt sie für obsolet und kontraproduktiv, denn zwischen Oralität und Literalität könne es seiner Meinung nach keine <sharp division> geben“ (vgl. Yomb May 2000: 45).

Jedoch hat Ongs Theorie einen großen Einfluss auf viele Menschen gehabt. Oralität wird sogar mit Analphabetismus gleich gesetzt. Es wird einfach nicht gefragt, ob beispielsweise die “Analphabeten“ aus Afrika überhaupt in ihren Sprachen Lese- und Schreibkompetenzen besitzen. Darüber hinaus gibt es auch nicht nur das alphabetische Schriftsystem als Möglichkeit zur Sprachfixierung. Calvet (1996: 46) bestätigt diese Einsicht, wenn er schreibt, dass einheimische graphische Systeme vor dem alphabetischen System in Afrika vorhanden waren. Insofern muss der Begriff des Analphabetismus relativiert werden.

Es soll nun untersucht werden, warum Oralität noch heute in Kamerun als Grundlage der Kommunikation, der Vermittlung von Kenntnissen, der ästhetischen Kategorie (auch der Dichtung) und der religiösen und metaphysischen Werte so hoch angesehen wird. Auch soll gezeigt werden, inwiefern Oralität die Mehrsprachigkeit in dem aus dem westlichen Kulturraum importierten Schulsystem in Kamerun vorantreiben kann.

2.1 Wie soll der Begriff „Oralität“ verstanden werden?

Oralität wird auch als Mündlichkeit bezeichnet. In dieser Arbeit wird lieber von Oralität als von Mündlichkeit gesprochen, weil unter Mündlichkeit sehr oft die mündliche, also eine Face- to- Face- Kommunikation verstanden wird, wobei Oralität mehr als diesen Tatbestand bezeichnet und abbildet (vgl. Dürscheid 2002: 23- 70). In diesem Kapitel sollen drei Definitionsversuche näher untersucht werden.

Maurice Honis (vgl. Honis 1980: 9, zitiert nach Yomb May 2000: 19). bestimmt Oralität in Opposition zur Schriftlichkeit und fokussiert lediglich den kommunikativen Aspekt. Für ihn ist Oralität dadurch gekennzeichnet, dass die Kommunikation als eine auditive Wahrnehmung einer Botschaft erfolgt.

Die zweite Definition nach Bernard Mouralis hebt die Dichotomie Oralität vs. Schriftlichkeit auf. Diese Definition distanziert sich von der Oberflächlichkeit, die das übliche Verständnis der Oralität charakterisiert.

> «L’oralité n’est pas l’absence ou la privation d’écriture. Elle se définit positivement comme une technique et une psychologie de la communication à partir du moment où l’on réfléchit sur trois thèmes fondamentaux: La problématique de la mémoire dans une civilisation de l’oralité, l’importance sociologique, psychologique et éthique de la parole proférée, enfin la culture donnée, transmise et renouvelée à travers les textes de style oral […][43]»

Mouralis Aussage fängt mit einer fundamentalen Stellungnahme an: Oralität bedeutet nicht Schriftlosigkeit. Oralität ist eine Technik und eine Psychologie der Kommunikation. Der Autor begründet seinen Standpunkt mit drei grundlegenden Überlegungen: das Gedächtnis in einer oralen Zivilisation, die soziologische, psychologische und ethische Wichtigkeit des Wortes bzw. der Performance und er begründet auch seinen Standpunkt durch die Darstellung oraler Kultur, die aus Texten oralen Stils bestehen.

[43] Mouralis (1978: 355), Zitiert nach Yomb May (2000: 19).

Abb. 28 Oralität nach Mouralis

Mouralis Denken gibt Werkzeuge zur Analyse an die Hand. Das erste Werkzeug ist die Tatsache, dass Oralität sowohl Kommunikation als auch Technik bezeichnet. Das zweite ist der psychologische Hintergrund der Kommunikation.

Die dritte Definition nach Louis Calvet (1984: 123, zitiert nach Yomb May, ebd., S. 3) unterscheidet zwischen oraler Tradition und oraler Literatur. Die orale Tradition umschließt also Oralliteratur, aber lässt sich nicht auf sie begrenzen. Die gleiche Unterscheidung macht er zwischen einer Gesellschaft schriftlicher Tradition und der Literatur. Calvet versteht unter „tradition orale“ nicht nur die Kommunikation, sondern auch die Sitten und Bräuche. Er schließt sich Mouralis an, der die soziologische, psychologische und ethische Wichtigkeit der Oralität hervorhebt. Zudem vertritt Calvet zufolge die Oralität eine ästhetische Kategorie.
Calvet betrachtet die orale Tradition als übergreifenden Begriff für Kommunikation, Sitten und Bräuche und insbesondere als eine ästhetische Kategorie, die er „littérature orale“ nennt. Darüber hinaus müssen unter oraler Tradition nicht nur die Sitten und Bräuche verstanden werden, sondern auch die Weltanschauung der Betroffenen, d.h. ihre religiösen und metaphysischen Vorstellungen.
Mit Calvet wird ein breiteres Verständnis von oraler Tradition gewonnen. Aufgrund der vorgestellten Definitionen von Oralität soll im folgenden Kapitel eine für die Situation in Kamerun passende Vision für die Umsetzung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit im Rahmen pädagogisch didaktischer Fragestellungen vorgestellt werden.

2.2 Oralität als erstes Werkzeug für die Entwicklung und die Implementierung des Mehrsprachigkeitskonzepts

Bevor auf die Untersuchung der Möglichkeiten zur Umsetzung der Mehrsprachigkeit durch die Oralität eingegangen wird, sollen zunächst Begriffe wie „Religion“ und „Metaphysik“

betrachtet werden. Von Calvet wird mit der Oralität eine Verbindung von Religion und Metaphysik als Oberbegriffe zu Sitten und Bräuchen festgestellt.

2.2.1 Die Religion als grundlegende ethische und psychologische Voraussetzung der Oralität und der Mehrsprachigkeit

Die Religion als Grundvoraussetzung der Oralität impliziert von vorn herein beim Menschen Frieden mit sich selbst und mit den anderen. Oralität ist daher ein friedensstiftendes Medium und eine friedensfördernde Unterhaltung. Die vorliegende Untersuchung soll zeigen, inwiefern im afrikanischen Kontext die Religion sowie die Oralität die Mehrsprachigkeit vorantreibt.

Die erste Gemeinsamkeit zwischen Religion und Oralität besteht in den soziologischen, psychologischen und ethischen Zielsetzungen, die jeder Mensch verfolgen soll. Soziologisch sind Menschen zum gemeinsamen Leben verurteilt. Obwohl sie sich gegenseitig wie Stachelschweine[44] stechen, entwickeln sie Strategien zur Fortsetzung ihres gemeinsamen Lebens. Daher brauchen sie einen Kommunikationsmodus, der einer Psychologie der Kommunikation zugrunde liegt. Kommunikation als Bestandteil der Ethik, gilt als gemeinsamer Nenner für Religion und Oralität. Kommunikation impliziert Partner und geschieht in der Sprache der Gerechtigkeit, der Anerkennung der Fremdheit, des Glaubens, des gemeinsamen Traums, der Hoffnung u.a. Um zur Mehrsprachigkeit zu gelangen, braucht der Mensch sowohl seine innere angeborene Kraft zur Sprache als auch ethische Normen.

Die Religion stellt eine Beziehung zwischen dem „Transzendenten“ und dem Menschen dar (vgl. Meyers Taschenlexikon (1999: 2832), Band 8). Sie verbindet Gedächtnis im Sinne der Überlieferung mit der Emotionalität.

Die Emotionalität setzt voraus, dass der Mensch in der vertikalen Richtung Beziehungen zu Gott und in der horizontalen Richtung Beziehungen zu seinen Mitmenschen pflegt. Die vertikale Beziehung ist die immanente Wirklichkeit unseres Daseins (vgl. Heidegger 1987)5. Sie lässt sich bei Afrikanern in ihrer Beziehung zu Vorfahren und Gott feststellen. Sie ist durch tiefe und aufrichtige Frömmigkeit gekennzeichnet, weil die Afrikaner die verstorbenen Vorfahren und Verwandten in ihren alltäglichen Beschäftigungen fühlen[45] und sich nach ihnen sehnen. Die Vorfahren sind in der afrikanischen religiösen Vorstellung Vermittler zwischen Gott und den Menschen. Sie sind zwar nicht mehr körperlich anwesend, aber sie sind deshalb nicht aus dem Bewusstsein der Hinterbliebenen verschwunden. Die Sprachen

[44] Vgl. hierzu Schopenhauers Parabel der Stachelschweine.
[45] Vgl. hierzu Birago Diop (1947). In: Souffles.

erinnern an die Materialisierung ihrer Allgegenwärtigkeit. Sie gehen über ihre traditionelle Rolle als Kommunikationsinstrument hinaus. Insofern werden alle Sprachen mit Respekt betrachtet, da der Respekt vor den Sprachen zugleich der Respekt vor den Sprechenden ist.
Darüber hinaus wird Gott nicht nur kognitiv sondern emotional verstanden. Gott wird nicht gefürchtet, er ist im Gegenteil ein Elternteil, ein Verwandter, ein Freund, der für die Hinterbliebenen sorgt. Deshalb werden Sprachen in ihrer Eigenschaft als Schöpfung Gottes, als Teile des Menschen angesehen, von denen man sich nicht trennen kann. Dazu erläutert Jan Assmann (1999: 61):

> „Das Totengedenken ist „kommunikativ", insofern es eine allgemein menschliche Form darstellt, und es ist „kulturell" in dem Maße, wie es seine speziellen Träger, Riten und Institutionen ausbildet. Die Erinnerung an die Toten gliedert sich in eine retrospektive und in eine prospektive Erinnerung. Das retrospektive Totengedenken ist die universalere, ursprünglichere und natürlichere Form. Es ist die Form, in der eine Gruppe mit ihren Toten lebt, die Toten in der fortschreitenden Gegenwart gegenwärtig hält und auf diese Weise ein Bild ihrer Einheit und Ganzheit aufbaut, das die Toten wie selbstverständlich miteinbegreift"

Um die Kontinuität in der Lebenskette zum Ausdruck zu bringen, gebraucht Assmann die Begriffe „retrospektive und prospektive Erinnerung". Es könnte möglich sein, dass die in der Didaktik der Mehrsprachigkeit gebrauchten Begriffe der „retrospektiven" und „prospektiven Mehrsprachigkeit" von Assmann und von seinem Begriff der „retrospektiven" und „prospektiven" Erinnerung ausgehen.

Die retrospektive Erinnerung oder Erfahrung ist, so Assmann, die „universalere, ursprünglichere und natürliche Form". Sie ist eine Form, die darüber informiert, wie Menschen zeiträumlich mit ihrer Kultur und ihrem Alltag umgehen. Hinsichtlich der Sprachen weist die retrospektive Erinnerung daraufhin, dass jeder Mensch seine eigene Sprache in Kontakt mit seinen Mitmenschen einbringt, die Sprachen der anderen annimmt und in seinem Sprachenschatz integriert.
Die prospektive Erinnerung ist andererseits jene Erinnerung, die wir handelnd jeden Tag konstruieren und im Langzeitgedächtnis speichern, ohne sie a priori in Berührung mit fremden Erinnerungsformen zu setzen. Es handelt sich um die eigene Erinnerung an sich und nicht um die Erinnerung an einen bestehenden Kontakt mit einem anderen. Im Hinblick auf Sprachen weist diese Erinnerungsform auf die Einsprachigkeit hin.
Die hinterlassenen Spuren der Vorfahren, auch als „monumentaler Diskurs" (Assmann, ebd., S. 170) bezeichnet, lassen sich im Begriff der Maât, d.h. der Gerechtigkeit und der kosmischen Harmonie fassen. Diese Spuren sind die Mehrsprachigkeit, das Miteinander, die Liebe, die Toleranz, der Respekt vor anderen. Sie sollen von Nachfahren weiter geführt

werden, und wer sich nicht daran hält, weiß selbst, dass er oder sie die Kette gebrochen hat und von der durch die Oralität vermittelte Geschichte jener Gesellschaft vergessen wird; er oder sie wird den Status der Unsterblichkeit nicht erreichen(vgl. hierfür Biyogo (1998: 108). Dazu sagt Assmann (ebd., S. 63):

> „ […] „Das (wahre) Denkmal eines Mannes ist seine Tugend", lautet das ägyptische Sprichwort." Die entsprechenden Tugenden der Reziprozität, also Dankbarkeit, Familien- und Bürgersinn, Solidarität, Loyalität, Verantwortungs- und Verpflichtungsbewusstsein, Treue und Pietät spielen daher auch in der ägyptischen Ethik eine zentrale Rolle."

Gerechtigkeit ist Tugend. Wer dies in der kamerunischen traditionnellen Kultur begriffen hat, weiß auch etwas von der tiefen Bedeutung des Menschenseins. Die horizontale Beziehung prägt die zwischenmenschliche Beziehung. Sie ist genauso unentbehrlich wie die vertikale. Ihre Beachtung und Förderung beginnt schon zu Hause mit Eltern und Geschwistern oder anderen Familienmitgliedern. Ein vierjähriges Kind z.B., dessen Mutter ein Baby zur Welt gebracht hat, soll auf dieses aufpassen, während die Eltern und die Verwandten beschäftigt sind. Es soll das Baby beruhigen, wenn es weint. Es soll alle ihm zur Verfügung stehenden Mittel anwenden, z. B dem Baby ein Lied singen, es anlächeln. Das vierjährige Kind lernt Verantwortung zu übernehmen und weiß auf diesem Wege, dass es wichtig ist, für andere zu sorgen. Es weiß, dass es ständig darauf achten muss, den Menschen zu helfen, wenn es ihre Situation verbessern kann. Somit entwickelt es zugleich seine Verstehensfähigkeit.

2.2.2 Die Metaphysik als Stiefkind in der Mehrsprachigkeitsuntersuchung

Die Mehrsprachigkeitsforschung befasst sich bisher nicht mit den metaphysischen Verstehenskanälen des Mehrsprachigkeitsphänomens. Sie befasst sich vorrangig mit physischen Aspekten der Sprache und des Mehrsprachigkeitserwerbs, d.h. mit dem Transfer im lexikalischen und morphosyntaktischen Bereich u. a.

Die Psycholinguistik setzt sich zwar mit den psychischen und psychologischen Fragen des Spracherwerbs auseinander, geht aber nicht weiter. Die Mehrsprachigkeit kann nicht losgelöst von den verschiedenen Erklärungsversuchen ihrer Entstehungsgeschichte betrachtet werden. Alle Bemühungen zum Begreifen des menschlichen Lebens und der menschlichen Konstitution, des Kosmos und der Transzendenz lassen sich von der Auseinandersetzung mit der Metaphysik nicht abtrennen.

Die meisten Wörterbücher, auch philosophische teilen den Begriff „Metaphysik" in „Meta" und „Physik", wobei das Präfix „Meta" im Griechischen nach, hinter, zwischen, inmitten, nachher, später bedeuten kann. Zusammenfassend bedeutet Metaphysik „das, was hinter

Physik kommt“ (vgl. hierfür Störig 1990) bzw. „das, was hinter der Physik steht“ (vgl. Duden 1978, Band 4).
Der Ausdruck „das was hinter Physik kommt bzw. steht“ kann mit dem Jenseits eines Berges, das nicht unmittelbar gesehen wird und trotzdem in der Realität besteht, gleichgesetzt werden. Das Jenseits wird zwar meistens konstruiert, aber es hat eine Realität. Verglichen wird die Metaphysik mit dem unter der Wasseroberfläche liegenden Teil eines Eisbergs. Dieses Bild des Jenseits trifft ebenso für die Sprache bzw. die Mehrsprachigkeit zu.
Die Metaphysik ist die Wissenschaft, die das Seiende als solche und die Fundamentalbedingungen alles Seienden überhaupt zu untersuchen hat. Sie ist zudem die Wissenschaft, die die großen Bereiche und Gesetzlichkeiten des Wirklichen zur Darstellung bringt (Schmidt 1991[22]: 478)

> „Metaphysik zerfällt in die Lehre vom Seienden selbst (Ontologie), vom Wesen der Welt (Kosmologie), vom Menschen (philosophische Anthropologie, Existenzphilosophie) und von der Existenz und dem Wesen Gottes (Theologie).“

Schmidt zeigt deutlich die Mehrdimensionalität des Begriffs Metaphysik in diesem Zitat, wobei die Einzelwissenschaften (ein Begriff von Leuninger (1989: 159) von der Kosmologie abgeleitet werden. Daher soll die wissenschaftliche Betrachtung der Mehrsprachigkeit als Teil der Kosmologie und der Metaphysik angesehen werden. Schmidts Definition der Mehrsprachigkeit stellt letztendlich einen klaren roten Faden zwischen Wissenschaften heraus und weist die Untrennbarkeit der Metaphysik von Wissenschaften auf.

Thomassen (1985: 19, 49) seinerseits gibt eine Definition der Metaphysik hinsichtlich der menschlichen intellektuellen Fähigkeiten. In seiner Betrachtung des Intellekts und Wissens greift er Alberts des Großen Gedanken zur Metaphysik auf. Albert führt aus, dass der Mensch im Vergleich zu Gott beschränkt ist. Auf die Grenzen des Menschen bezogen ist die Metaphysik für Albert als „Vollendung des menschlichen Intellekts“ und folglich als “erstes generatives Prinzip der Wissenschaft” zu betrachten. Keine Erfahrung lässt sich von der Metaphysik abtrennen, auch nicht die der Kinder und der Schüler. Die Erfahrung ist die Grundvoraussetzung menschlichen Wissens. Auch die Mehrsprachigkeitserfahrung und die Sprachfähigkeit haben ihren Ursprung in der Metaphysik.
Auf der anderen Seite wird die Vollendung des menschlichen Intellekts durch den göttlichen abgelöst (vgl. Thomassen 1985: 46, 48). Die Vollendung des menschlichen Intellekts beruft sich, Thomassen zufolge, auf die Wissenschaft, weil die Wissenschaft sich auf einen bestimmten Raum bezieht und begrenzt, wobei die des göttlichen auf die Metaphysik

hinweist, sodass Wissenschaft und Metaphysik aufeinander bezogen und dennoch voneinander unterschieden sind. Zusammenfassend kann die Mehrsprachigkeit erst durch die gleichzeitige Betrachtung von Wissenschaft und Metaphysik bzw. Phänomenologie eruiert werden, weil Metaphysik als Wissenschaft der ersten Ursache angesehen wird (vgl. Thomassen, ebd., S. 52). Mit dieser Beweisführung kann darauf geschlossen werden, dass alle Wissenschaft, alle Erkenntnis oder Erfahrung von der Metaphysik kommt und von ihr weiter genährt wird.

Der Vergleich zwischen Wissenschaft und Metaphysik entspricht dem zwischen Mensch und Gott. Im Grunde genommen gibt es keine absolute Differenz zwischen Gott und Mensch. Dies wird sowohl in der afrikanischen religiösen Vorstellung als auch im Christentum bestätigt.

Wichtig ist der von Thomassen (ebd., S. 54) hergestellte Zusammenhang zwischen Metaphysik und Gelehrsamkeit, weil die Schüler sehr oft neugierig sind und ihren Bezug zu Gott, zum Tod, zum Leben u.a. metaphysischen Ereignissen und „elementare[n] Daseinserfahrungen als anthropologische[n] Grundkategorien“ verstehen wollen (vgl. Neuner 1994: 23).

Neuner listet diesbezüglich siebzehn Erfahrungskategorien auf, die im Unterricht ergriffen werden können: Geburt und Tod, personale Identität, Partnerbeziehungen, Umwelt, Arbeiten, Ausbildung/ Erziehung, Erholung/Kunst, Versorgung/ Konsum, Kommunikation, Gesundheitsfürsorge, Erfahrung von Norm- und Wertsystemen, Ethik/Religion/Sinnsysteme, Erfahrung von Geschichtlichkeit, Erfahrung geistiger und psychischer Dimensionen.

Die Bedeutung der Kultur, der Riten und Rituale, der eigenen und der fremden Weltanschauung, kurz der Stammesreligion oder irgendeiner importierten Religion ist für die Schüler von großer Bedeutung. Beim Durchdringen der metaphysischen Fragen erwerben sie den wichtigen Schlüssel zum Weltwissen, zur Spracherfahrung, Sprachfähigkeit und zum Sprachgebrauch. Die Beschäftigung mit der Metaphysik entwickelt die Kreativität als „vitaler schöpferischer Kern fruchtbarer persönlicher Fähigkeiten […] wie Phantasie, Intuition, denkerische Improvisation, Originalität, Begabung, Flexibilität der Persönlichkeit, wissenschaftlich- technisches Konstruktionsdenken, Inspiration, künstlerisches Können“ (Schmidt (1991[22]: 402) und schenkt den Lernenden Selbstvertrauen. Kreativität geht über diese Definition Schmidts hinaus und wird als „Tätigkeit bzw. Prozess“ (Asanger/Wenninger (1983), zitiert nach Wendt 1996:15) angesehen.

Das Weltwissen und die Welterfahrung der Schüler können hier sinnvoll aufgegriffen werden und als motivationale Voraussetzung dienen. Leider wird ihnen diese Möglichkeit im Unterricht nicht angeboten.

Mit Heidegger soll nun zu einem anderen, differenzierten Verstehen der Metaphysik kommen. In seiner Reflexion über Metaphysik kommt er zu der Erkenntnis, dass Metaphysik sich hauptsächlich mit der Grundfrage beschäftigt: „*Warum ist überhaupt Seiendes und nicht vielmehr Nichts?*“. Diese Grundfrage mag sehr wichtig sein, aber sie stellt schon ein Besorgnis erregendes Unbehagen dar, also eine namenlose Unsicherheit und Unbeständigkeit, in die die Menschen (bewusst?) verwickelt werden. Die Unsicherheit und die Unbeständigkeit sorgen für eine Art Panik, die dazu führt, dass lieber das Physische, also das Tastbare bzw. die Materie bevorzugt wird, weil damit die verlorene Sicherheit zurück gewonnen wird.

> „Wir setzen dem Physischen das <Psychische>, das Seelische, Beseelte, Lebendige entgegen[46]“.

Das „Wir“ inkludiert nicht alle Weltgesellschaften. Es steht hauptsächlich für die westliche Gesellschaft. Heidegger erkennt persönlich, dass seine Grundfrage der Metaphysik die immer anzutreffende Opposition (entweder oder) in der westlichen Metaphysik prägt. Insofern ist es schwierig, eine Brücke zwischen den beiden Polen des „Seienden“ und des „Seins“ zu schlagen. Daher bekennt Heidegger (1987(5): 29) die Verlegenheit, in der die Menschen sich im Westen befinden durch folgende Wörter:

> „Wir liegen in der Zange“.

Heideggers Aussage muss ernst genommen werden, weil dieser Spagat zwischen „Sein“ und „Seiendem“ ein Zeichen des Todes ist (vgl. Heidegger, ebd., S. 13). Eigentlich bedauert Heidegger, dass die Physik bzw. das Tastbare die Geschichte der westlichen Metaphysik ausmacht, die Derrida in seinem Buch „De la Grammatologie“ und in seiner Philosophie der Dekonstruktion kritisiert. Heideggers Bedenken werden durch eine radikale Position Leuningers (1989: 159-160) in Bezug auf Wissenschaft und Metaphysik bestätigt. Leuninger äußert sich bezüglich der generativen Transformationsgrammatik (mentalistische Theorie[47]) im Rahmen ihrer neurolinguistischen Untersuchungen ziemlich klar:

> „Es erübrigt sich fast zu sagen, dass eine solche Position [die Position der Einbeziehung der Metaphysik] unter unserer Vorstellung von wissenschaftlichen Erklärungen heute nicht mehr vertreten werden sollte“

[46] Vgl. Heidegger (1987)5, S. 13.
[47] Vgl. Chomsky (1965) in: Aspekt of the theory of syntax, S. 241, Anmerkung 1, zitiert nach Leuninger ebd., S. 159.

Im Klartext verbietet sie den Zugang und Umgang zur Metaphysik und fordert lediglich die Wissenschaft, die selber von der Metaphysik genährt wird. Leuninger schließt sich an eine alte dualistische Tradition an, die von Descartes bis hin zu Fodor führt. Sie vertritt überdies den Standpunkt, dass „ […] eine typische These positivistischer Wissenschaftstheorie besagt, dass alle wahren Theorien in den Einzelwissenschaften auf lange Sicht auf die Physik reduziert werden sollten“ (Fodor, 1981 c, S. 127; Übersetzt und zitiert nach Leuninger ebd., S. 160).

Heideggers philosophische Grundfrage lässt sich im afrikanischen Kontext durch den Begriff des Rhythmus zusammenfassen. Der Rhythmus erfolgt aus dem Pulsschlag der Menschlichkeit, der gesprochene oder auch stumme Melodien zugunsten der menschlichen und kosmischen Harmonie herausstellt. Die Melodien machen die Musik aus: allerdings sowie der Ton. Töne, Melodien, Musik sind äußere Ausdrücke des Rhythmus. Der Rhythmus ist also eine inhalts- und bedeutungstragende Einheit, der jegliche Form gegeben werden kann (rationeller Vorgang). Rhythmus ist für Kameruner Emotion, d.h. „Raison intuitive“ auch im senghorschen Sinne (vgl. Senghor 1971: 9). Rhythmus ist intuitive Rationalität. In ihm sind Emotion und Rationalität enthalten.

Der Rhythmus ist auch in kamerunischen Sprachen enthalten, weil diese Sprachen Tonsprachen sind, bei denen die Tonhöhe zur Unterscheidung von Bedeutung benutzt wird. Der Ton trägt sowohl eine semantische als auch eine musikalische Bedeutung. Dieses letzte Merkmal trägt zur Gehörschulung kamerunischer Kinder bei. Darüber hinaus kann der Ton sehr schnell zum Klang werden. Der Klang hat mit Musik und Qualitätsmerkmal zu tun. Ein kamerunisches Kind muss beide schnell unterscheiden können. Außerdem hat jeder Klang einen Rhythmus. Rhythmus setzt Freudigkeit voraus. Die Kombination zwischen Ton, Klang und Rhythmus schlägt eine Brücke zwischen der Logik der Sprache und der Freudigkeit bei ihrem Gebrauch.

Insofern sind „Sein“ bzw. „Nichts“ und „Seiendes“, also die Natur (der Mensch und deren Sprachen sind wichtige Elemente der Natur) zwei Seiten derselben Münze. „Sein“ und „Seiendes“ sind immer durch einen zeiträumlichen Sprung[48] verbunden. Der Übergang vom „Sein“ zum „Seienden“ verkörpert in der Tat einen Ursprung. So lässt sich Metaphysik folgender Weise schematisieren.

[48] Vgl. auch hier das vorliegende Schema der Metaphysik.

Abb. 29 Schema der Metaphysik

Die Oralität hat auch etwas Gemeinsames mit der Metaphysik: sie besteht aus einem Äußerem, der Kommunikation als etwas Physischem, und dem Inneren, der Psychologie der Kommunikation, welche die Metaebene der Oralität darstellt. Deshalb ist ein Zusammenhang zwischen Oralität, Metaphysik und Mehrsprachigkeit zu ziehen.

2.2.3 Das Physische und die Ontologie

Es würde sich als Manko herauskristallisieren, wenn der Stellung des Physischen oder des Menschen und dessen Ontologie wenig Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Religion als Teil der Metaphysik sowohl das Physische als auch das Spirituelle aufgreift. Die Religion stellt ein Spatium zwischen dem Menschlichen und dessen Umgebung und dem Spirituellen dar. Sie ist ein notwendiger Zwischenraum, der vor dem Tod schützt und zur Ewigkeit führt. Die Metaphysik stellt zwar eine verborgene Realität dar, lässt sich aber durch das Physische ans Licht bringen. Die Oralität, die sich als ein durchaus entscheidender Aspekt zur Umsetzung meines Mehrsprachigkeitskonzepts herausstellt, füllt dieses Spatium aus und geht sogar darüber hinaus. Sie verdeutlicht dieses Spatium und ist zugleich eine Praxis. Daher soll jetzt zur Verdeutlichung des komplexen Begriffs der „Metaphysik" auf die Physik eingegangen werden.

Die Physik ist der Bereich des Seienden als Materie und als Mensch und dessen Ontologie (vgl. Heidegger, ebd., S. 10). „Seiendes“, so Heidegger, heißt auch „Ent-stehen“ im Sinne von Auftauchen (ebd., S. 11), d.h. von einem primären zu einem feineren gehobenen Stand mutieren. Dies entspricht einem Vulkan, dessen Magma nach langjähriger Inkubationszeit an die Oberfläche gelangt. In diesem Zusammenhang kann „Seiendes“ vielmehr als Prozess, dennoch auch als Produkt begriffen werden. Mit Heidegger erfahren wir, dass „Seiendes“ auch „Geboren werden“ bzw. „Geburt“ bedeutet. Dem „Seienden“ kommt daher die Funktion eines Lebewesens zu und es charakterisiert jeden Anfang oder Kreation.
Dadurch dass „Seiendes“ die Idee der „natura“ wiedergibt, kann geschlossen werden, dass das „Seiende“ die Materie oder Natur verkörpert, wobei diese Natur in ihrer reflexiven Äußerung menschlich wird und daher die Kontrolle über dieselbe Natur und deren Elemente u.a. den Menschen übernimmt. Man ist dazu geneigt zu sagen, dass die Idee der Kraft im Sinne der Macht hier erscheint und somit eine Art Dialektik zum Ausdruck bringt. Heidegger (ebd., S. 11) fasst seinen Gedanken etwa so zusammen:

> „ΦύσΙʃ meint daher ursprünglich sowohl den Himmel als auch die Erde, sowohl den Stein als auch die Pflanze, sowohl das Tier als auch den Menschen und die Menschengeschichte als Menschen- und Götterwerk, schließlich und zuerst die Götter selbst unter dem Geschick.“

Heidegger zeigt, dass die anfängliche Philosophie der Griechen als Naturphilosophie betrachtet wurde. Natürlich wird Heidegger vorgeworfen aufgrund seiner scholastischen Ausbildung sehr auf Gott fixiert zu sein und den Menschen fast zu vernachlässigen. Heidegger wollte sich mit der Kosmologie wie mit der Wissenschaft befassen, weil die Wissenschaft letztendlich die Machtverhältnisse verkörpert. Interessant bei ihm ist seine Suche nach Kompromiss und Versöhnung, die sich von der cartesianischen Dualität unterscheidet. Bei Heidegger wird auch seine Rückkehr zum Ursprung gespürt. Diese Erkenntnis wird sicher von großer Bedeutung für das Mehrsprachigkeitskonzept und die Haltung der Lernenden sein. Es soll hier untersucht werden, was Natur in Kamerun bedeutet und welche Rolle sie bei der Förderung der Mehrsprachigkeit hat.

In Kamerun ist Natur nicht nur Natur, weil sie geschaffen wurde. Sie ist deshalb nicht Natur, weil sie alle Tierarten versorgt. Sie ist einfach ein Mysterium. Der Mensch als Teil der Natur beeinflusst diese und lässt sich gleichsam von ihr beeinflussen. Da die Natur harmonisch ist, sucht sie auch immer die Harmonie. Der Mensch kann sich erst durch und in der Harmonie entfalten. Diese Tatsache nennt Njoh Mouelle (1998³:145) „les belles unions“, d.h. das Miteinander von Seele und Körper, Geist und Umwelt. Dies führt zweifelsohne zum

Miteinander von Vernunft, Sensibilität und Kreativität. Deshalb muss der Mensch die Vielfältigkeit der Naturelemente genau wahrnehmen und verinnerlichen.

Kein Kameruner/Afrikaner käme auf die Idee, die Natur zu unterjochen, sondern er versucht sie zu verstehen, um sich von ihr harmonisch ablösen zu können. Damit wird gemeint, dass die Natur im Denken und Verhalten der Kameruner nicht zerstört werden sollte. Angespielt wird nicht auf die so genannten „modernen“ und elitären Afrikaner Ende des 20. und Anfangs des 21. Jahrhunderts, die nicht viel von der Natur verstehen und heute die Wälder unkontrolliert abholzen.

Dennoch wird immer gefragt, warum die Afrikaner sich der Natur verbunden fühlten. Die Antwort ist selbstverständlich: die Natur ist nie als Konkurrent aufgetreten, sondern als Partner. Die Sprachen sind auch nie als Konkurrenten voneinander aufgetreten, sondern als Bereicherung der menschlichen Natur. Genauso wie die Natur ist die Sprache ein Verbindungsorgan. Eine solche Haltung ermöglicht den Sprung vom „Seienden“ zum „Sein“ und zurück.

In dem Schema wurden Freiheit und Autonomie vom „Sein“ bzw. von der Religion isoliert. Dadurch soll deutlich werden, dass Freiheit und Autonomie sich sowohl auf das „Sein“ als auch auf den Menschen als Vertreter der Transzendenz beziehen und somit eine Brücke zwischen beiden schlagen. Diese Brücke der Freiheit und der Autonomie enthält eine Kraft, die zur Ethik führen soll. Kraft und Ethik sind auch Werte Gottes, die sich im menschlichen Verhalten niederschlagen sollen, da ausdrücklich gesagt wird, dass der Mensch nach Gottes Bild geschaffen wurde. Insofern hat Heidegger(1987: 29)5 das Recht, vor dem geistlichen Verfall der Erde zu warnen, weil dieser zugleich als eine Bedrohung für die Völker verstanden wird.

2.3 Das Wesen der Mehrsprachigkeit in Afrika in Anbetracht der Metaphysik

Die Problematik der Mehrsprachigkeit in Afrika ruft immer Staunen hervor. Es wird gefragt, wie Menschen, die keine formelle Sprachenschule besucht haben, fließend mehrere Sprachen gebrauchen können, ohne unbedingt in den Heimatregionen dieser Sprachen gewesen zu sein. Es wird auch versucht zu verstehen, ob eine solche Leistung an der Beherrschung der linguistischen Kenntnisse allein oder an anderen Faktoren liegt.

Die genaue Beobachtung des Sprachaneignungsprozess weist darauf hin, dass erworbene Sprachkenntnisse eigentlich nur den sichtbaren Teil des Eisbergs darstellen. Der große Teil, der zur Sprach- bzw. Mehrsprachigkeitskompetenz führt, ist verborgen. Er ist der eigentliche Motor der Mehrsprachigkeitskompetenz. Dieser Teil besteht aus emotionellen und metaphysischen Begrifflichkeiten, die a priori schon die entscheidenden Voraussetzungen der

linguistischen Basis ausmachen. Diese Erkenntnis wird in der folgenden Abbildung verdeutlicht. Sie weist auf weitere Zugänge und den Anwendungsbereich der Mehrsprachigkeit hin.

Abb. 30

Wesen der Mehrsprachigkeit im Erwerbsprozess am Beispiel Afrikas

Das Wesen der Mehrsprachigkeit gliedert sich in zwei Hauptbereiche: den Bereich des „Seins“ und den des „Seienden“. Der Bereich des „Seins“ ist der größte, da er aus dem kosmischen, spirituellen und religiösen, und dem psychischen und psychologischen Zugang zu Sprachen besteht. Der Bereich des Seins gleicht der dem Menschen angeborenen Sprachkompetenz und der individuellen Erfahrung. In ihm sind Daseinserfahrungen, Selbstreflexion und Interaktionismus vorhanden.

Menschliche Erfahrungen entstammen allen möglichen Quellen. Der Mensch lässt sich zum Beispiel auch vom Weltall inspirieren. Die kosmische Erfahrung bezieht sich auf die autonome Beobachtung der Umwelt. Sie bietet Erkenntnisse, die der Mensch sein ganzes Leben lang gebrauchen kann. Spiritualität und Religion, die bisher noch nicht als mögliche

Zugänge zur Sprache und Mehrsprachigkeit thematisiert worden sind, können ebenfalls zur Erläuterung der menschlichen Sprachfähigkeit beitragen.
Ohne Einbeziehung der geistlichen Fähigkeiten in die alltäglichen Tätigkeiten würden Menschen schwer zum Selbstbewusstsein gelangen. Der Sprach- und Mehrsprachigkeitserwerb bedarf auch der Spiritualität, weil die Spiritualität Selbstsicherheit gewährt.
Wie Spiritualität hat auch Religion mit Selbstüberzeugung zu tun. Sie setzt Gefühle, Sensibilität, Kreativität und eine Gemeinschaft voraus. Kosmische und spirituelle/ religiöse Erfahrungen gipfeln in der psychischen und psychologischen als letzter Bereich innerhalb der metaphysischen Verstehenszugänge.
Der psychische und psychologische Zugang zur Sprache ist weitgehend von Linguisten, Psychologen oder Philosophen angesprochen worden. Dieser Zugang wurde von Linguisten und Psychologen am Beispiel von Saussure und Durkheim mit Langue gleichgesetzt. Dieser letzte Bereich ist individuell geprägt, hat auch sehr viel mit Gedächtnis zu tun.

Die drei Bereiche, d.h. der kosmische, der spirituelle, der religiöse Bereich und die psychologischen Zugänge sind miteinander vernetzt und bilden eine Erfahrungsentität. Erfahrung kann „[keiner] erkenntnistheoretischen Schematisierung unterworfen“ werden, wie es heute nach Gadamers Feststellung (1965²: 329) der Fall ist. Dazu führt Gadamer aus (ebd., S. 333):

> „Erfahrung ist nicht die Wissenschaft selbst, sie ist aber eine notwendige Voraussetzung für dieselbe. Sie muss bereits gesichert sein, d.h. die einzelnen Beobachtungen müssen regelmäßig das gleiche zeigen. […]Von der Allgemeinheit des Begriffs nehmen Wissenschaft und Technik ihren Ausgang.“

Erfahrung ist daher die Voraussetzung für die Wissenschaft und die Technik. Sie setzt einen Zeitraum für die Beobachtungen, den Ort der Beobachtung, die Beobachtung selbst, die Sprache und das Verstehen voraus. Das „Sein“ ist zusammenfassend die Ebene der individuellen und kollektiven Erfahrungen.
Der Bereich des „Seienden“ oder der Physischen ist der kleinste im Vergleich zum Bereich des Seins, weil er aus festgelegten Elementen wie lexikalischen, morphologischen oder syntaktischen Phänomenen besteht und dem Menschen üblich und vertraut ist. Von diesem Bereich aus können einfache Regeln abgeleitet und eine Wissenschaft entwickelt werden, wobei der Bereich des „Seins“ praktisch nicht wissenschaftszugänglich ist.
Die Bedeutung und Wichtigkeit vom Spracherwerb in Afrika liegt grundsätzlich im Bereich des Seins mit seinen kosmischen, spirituellen, religiösen und psychologischen Daseinerfahrungen, an die die sprachliche Erfahrung sich ohne weiteres und unmittelbar

anschließt. Deshalb wird Sprache als symbolisches Handeln verstanden. Symbol setzt einen metaphysischen Zusammenhang von Unsichtbarem und Sichtbarem voraus. Im Zuge dieser Untersuchung soll jetzt praktisch gezeigt werden, inwiefern Oralität im Lichte der Metaphysik die Mehrsprachigkeit vorantreiben kann.

2.4 Oralität im Dienst der Mehrsprachigkeit: Eigenschaften zum multiplen Spracherwerb

Im Dienst der effizienten Sprach- und Kenntnisvermittlung lässt sich Oralität in drei Bereiche gliedern[49]: die „Primary Orality“ (von Walter Ong geprägt und die tief abgewertet), die „Secondary Orality“ und die „Tertiary Orality“ (meine Schöpfung). Diesen Benennungen entsprechen die zeiträumlichen Entwicklungen des Begriffs Oralität. Die Oralität ist die charakteristische Spur, die auf menschliche Entwicklungsstadien hinweist. In der afrikanischen Weltanschauung trennt man sich nicht von seiner Vergangenheit. Sie wird emotionell lebendig gehalten. Dies soll in diesem Kapitel erläutert werden.

Abb. 31 Oralität als individuelle und kollektive Erfahrungsquelle

[49] Diese angegebene Taxonomie ist von mir.

2.4.1 „Primary Orality“

Pott (1994:79) zufolge wurde der Begriff der „primary Orality“ gebildet, nachdem Derrida den Logo- Phono- Zentrismus der westlichen Metaphysik kritisiert hatte. Ong, der den Begriff weitgehend geprägt hat, hat zwischen primärer und sekundärer Oralität unterschieden.
Dieser erste Begriff, „Primary Orality“, lässt sich als Urbegriff verstehen, da von Beginn der Menschheit an heutige moderne Medien nicht vorhanden waren. Glück (1987:182, zitiert nach Dürscheid 2002: 61) hält primäre Oralität für den “ Zustand des vollkommen Fehlens der Schriftlichkeit, die gänzliche Unbekanntheit schriftförmiger Kommunikation“.

In der primären Oralität werden heute noch gleichzeitig Emotionalität und Rationalität gebraucht, welche der primären Oralität einen puren ökologischen Charakter verleihen. Darüber hinaus werden Multimedien nie das menschliche Gedächtnis ersetzen und die ökologischen, kreativen Leistungen erbringen können. Die primäre Oralität soll als Tradition (vgl. Njoh Mouelle (1998[3]: 61) erhalten bleiben. Es soll ein Kontinuum zwischen einer solchen positiven Tradition und den heutigen Lebensumständen hergestellt werden. Dieses Kontinuum würde die eigene Modernität der Kameruner bilden und den Gebrauch der Gedächtniskunst als eine Kulturtechnik rehabilitieren, weil die Gedächtniskunst, so wie Bahmer (2000: 193) es ausdrückt, Techne und Rhetorik ist. Wie Schreiben ist die Gedächtniskunst eine Kulturtechnik, da sie dem Menschen ermöglicht, Daten und Informationen aller Art zu fixieren, die immer wieder abgerufen werden können. Sie ist eine Kunst, die Erinnerungen aller Arten ausgräbt, die Inferenzkraft und das Sprachgeschick vorantreibt. Wird sie bei allen gleichermaßen gefördert, hat jeder die Möglichkeit, die gleichen Informationen abzurufen und sie nach eigener Empfindung, eigenem Können und Geschick umzuwandeln und in die Praxis umzusetzen. Allerdings muss gesagt werden, dass diese Kulturtechnik sehr subtil ist. Auch Ong (1982: 11), der die Oralität gering schätzt, bestätigt diesen Standpunkt:

> “The purely oral tradition or primary orality is not easy to conceive of accurately and meaningfully.”

Ong erkennt damit den komplexen Konzeptionsgrad der Oralität, deren Besonderheit in ihrem ökosystemmetaphorischen Charakter besteht. Damit würde der Sprachunterricht für so genannte Entwicklungsländer, die es schwer haben, an Computern zu kommen, von den Medien unabhängig sein können. Den komplexen Konzeptionsgrad von „Primary Orality“ beschreibt eine Definition nach Pott (1994: 86), für den „Primary Orality“ Folgendes impliziert:

„[Primary Orality ist] jenes Ensemble aus Sprache, Melos, Rhythmus, Tanz, Masken, Mimik, Gestik, das als Performance oder in manchen Formen des Theaters vielleicht noch am leichtesten zu vergegenwärtigen ist: verkörperte Multimedialität, Zeremonie, Kollektivität, Wiederholung, Anwesenheit und Ereignis wären die Merkmale."

Bezüglich eines Konzepts des multiplen Spracherwerbs ist diese Definition im Rahmen der Oralität besonders anschaulich. „Primary Orality" ist in pragmatischer Hinsicht eine harmonische Zusammenfügung von „Sprache(n), Melos, Rhythmus, Tanz, Masken, Mimik, Gestik". Mit seiner Definition bezieht sich Pott zwar mehr auf die Theaterarbeit. Unter dem umfassenderen Aspekt des Lebens als Theaterbühne kann „Primary Orality" ebenso ein didaktisches Prinzip in einem Klassenraum oder in einem Curriculum sein.

Es entstand allerdings der Eindruck, als würde in der „Primary Orality", außer der Kommunikation selbst, andere Formen der Medialität fehlen. Pott spricht eher von einer „verkörperten Medialität", d.h. von einer in der „Primary Orality" enthaltener Medialität, die bewirkt, dass „Primary Orality" letztendlich eine subtile und fast göttliche Kraft verkörpert. Tatsächlich ist Medialität von der „Primary Orality" nicht zu trennen, sie gehört zu ihren wesentlichen Merkmalen. Melos, Rhythmus, Tanz und Masken sind Medien sowohl der Sprachen als auch der „Primary Orality". Im afrikanischen Kontext gehören Melos, Rhythmus, Tanz und Masken untrennbar zusammen. Rhythmen enthalten Inhalt und Form zugleich. Damit wird eine dreifache Realität erzeugt: Inhalt – Form – Medium.

Abb. 32 Die dreifache Realität von Rhythmen

Nach afrikanischer Weltanschauung entspringen Sprachen und Texte den Rhythmen und bilden die im Kapitel 5 erwähnte emotionale Intelligenz. Verwiesen wird auch auf die Kunst und die plastische Kunst. Ein solches Sprachverständnis steht ganz und gar in Gegensatz zu Platons Verständnis der Sprache, das in Bahmers (2000: 180) Zusammenfassung den Rhythmus aus dem Wort und den Silben ableitet.

„Rhythmus wurde vom Wort abgeleitet und bildete mit ihm eine untrennbare Einheit. In der Sprache, in den Silben, ist das Vorbild für Rhythmen zu finden."

In der afrikanischen Weltanschauung bilden Rhythmus und Sprache bzw. Text eine Einheit. Dennoch prägt Rhythmus als Ausdruck der Emotionen die Sprache bzw. den Text. Über Rhythmus kommt man zu einer gewissen Bedeutung, also zur Rationalität. Die erzählerischen Techniken greifen immer diese Methode auf, wenn z.B. Erwachsene, d.h. Großeltern oder Eltern ihren Enkeln oder Kindern abends im Dorf im Mondschein ein Märchen erzählen, oder wenn ein Mvet- Spieler öffentlich an seinem Musikinstrument spielt, singt oder erzählt. Mvet ist ein traditionelles Musikinstrument im Süden Kameruns und dient zur Dichtung. Mvet-Spieler sind also Dichter, Erzähler, Musiker, Schauspieler, Stimmungsmacher. Sie sind auch Lehrer, weil sie Kenntnisse und ethische Regeln vermitteln.
Die Erzählung und die musikalische Performanz sind zeremoniell und verlangen die Anwesenheit einer Kollektivität. Bei der Erzählung oder der musikalischen Performanz wird immer ein Refrain oder ein Kehrreim an besonderen Stellen geträllert. Refrain und Kehrreim als eine Art Wiederholung tragen zur effizienten Aufnahme, Speicherung von vermittelten Informationen und zur Verinnerlichung der erzählerischen Struktur bei. Zudem werden sie rhythmisch begleitet und von der Kollektivität im Chor wiedergegeben.

Darüber hinaus entsteht nach Pott aus dem Kollektiv und der Erzählung ein „Ereignis“, das länger in Erinnerung bleibt. Das Ereignis ist eine in der Tradition der Erzählung und der Kenntnisvermittlung wurzelnde und unersetzbare Erinnerungsbrücke. Man erinnert sich zwar an die erzählte Geschichte, aber man erinnert sich insbesondere an die Worte, die gebraucht wurden. Diese Worte kann der Zuhörer persönlich in einer eigenen späteren Erzählung wieder gebrauchen. Das Ereignis hat damit einen hohen pädagogischen Wert. Das Ereignis bei der Erzählung oder Kenntnisvermittlung innerhalb eines Kollektivs bestimmt die Situation und den Kontext und umgekehrt. Die Situation und der Kontext prägen wiederum den Inhalt, weil die Rituale mit Wiederholung verknüpft sind. Hier wird nicht nur Sprache in gesungener, gesprochener oder geschwiegener Form vermittelt, sondern Melos, Rhythmus, Mimik, Gestik und insbesondere Tanz sind an der Performance unmittelbar beteiligt. Das jeweilige Ereignis und die damit einhergehenden Handlungen sind Hilfen zur Erinnerung an das Gespeicherte. Es ist ein Konzept von „Learning by doing“ mit der partizipativen Anwesenheit aller Beteiligten.
Der Begriff der „Primary Orality“ stellt in seiner eigentlichen Ökologisierung eine frappante und erstaunliche Technologisierung des Wortes und des Gedankens dar. Der Ausdruck „Technologisierung des Wortes“ wird Ongs (1982) Buchtitel „ Orality and Literacy. The Technologizing of the Word“ entnommen. Anders als Ong zeige ich, dass man auch bei der

primären Oralität mit der Technologisierung des Wortes zu tun hat. Der einzige Unterschied ist, dass diese Technologisierung viel subtiler und feiner ist, als man das im ersten Augenblick glauben kann. Die primäre Oralität bedient sich der Mnemotechnik, die zur Gedächtniskunst wird, da sie sowohl Technik als auch Kunst darstellt. Innerhalb der primären Oralität gibt es auch Platz für Technik. Es wäre daher unverantwortlich primäre Oralität von der Technik zu trennen. Der Jazz als Ausdruck der weitgehenden „Primary Orality" ist in seiner Entwicklung kaum von der Entwicklung der Technik z.B. durch moderne Musikinstrumente zu trennen. Es ist nachvollziehbar, bei der Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit für den Sekundarschulbereich Elemente der primären Oralität einzuführen.

In der interkulturellen und ästhetischen Ebene schafft sich der Lernende emotional Bilder im Kopf, die je nach Umstand positiv oder negativ beladen sein können. Die „Bilder im Kopf" sind die subjektiv und individuell geprägten Vorstellungen von der fremden Welt. Die fremde Welt kann eine reale Welt (z.B. Deutschland für kamerunische Deutschschüler) oder eine künstliche Welt am Beispiel von der über Märchen, Erzählungen, Gedichte, Fabeln etc. vermittelten Welt sein. Die Konstruktion dieser Bilder geschieht im Kontakt mit Texten oder Bildern aus dieser fremden Welt. Insofern lassen sie sich auch bei einer Erzählung konstruieren, weil eine Erzählung Intuition, Emotion und Kognition hervorruft. Allerdings gehen sie über die Vorurteile hinaus und gelangen auf die eigene erdachte imaginäre Welt im Kopf.

In dieser neuen konstruierten Welt im Kopf der Zuhörer herrscht absolute Freiheit während der Erzählung. Dort werden alle möglichen Assoziationen zwecks der Sinnbildung gemacht. Der Begriff „Bilder im Kopf" stammt von Neuner (1999) und wird im Hinblick auf die Fremdsprachendidaktik gebraucht. Neuner lässt ihn durch den der „Interimswelt" veranschaulichen (vgl. Neuner (2003b: 15-62). Er unterscheidet zwei Interimswelten: die Interimswelt I (sie ist die Interimswelt der Lehrer, Lehrbuchautoren, Curriculumentwickler und Bildungsbehörden) und die Interimswelt II (sie ist charakteristisch für die Lernenden).

Die Bilder im Kopf der Lernenden sind Phantasien, die sich bei ihnen entwickeln, wenn sie eine Fremdsprache lernen. Die deutsche Sprache weckt die Phantasie der jungen Kameruner. Sie stellen sich die Deutschen und ihre Gesellschaft vor. Sie inszenieren sich die Begegnung mit ihnen. Dabei entsteht die Interimswelt II, die den Ort des Mehrsprachigkeitserwerbs darstellt. Diese Interimswelt II soll durch eigene erdachte Erzählungen, Kommentare, Diskussionen der jungen Kameruner zum Ausdruck gebracht werden. Die Fremdsprache am

Beispiel des Deutschen in Kamerun ist eine echte exotische „Geheimsprache“, da sie nur in einem begrenzten Zirkel und zwar im Klassenraum Anwendung findet. Sie wird manchmal von Lernenden gebraucht, um ihren Eltern oder Fremde Informationen zu verheimlichen. Die Interimswelten sind letztendlich verantwortlich für einen optimalen, schnellen und qualitativen Spracherwerb, weil dann der Lerner keine Hemmungen beim kreativen und konstruktiven Prozess hat. Der Lerner bildet sich eine Welt, in der einzelne „Autobahnen“ auf andere treffen. Die Art der Begegnungen dieser Autobahnen ist ihm bekannt, weil er sie durchdacht hat. Diese Interimswelt II entspricht bei Njoh Mouelle (1998³: 89, 140) dem Wunsch nach der Förderung der Ästhetizität bzw. der Kunst als entscheidende Möglichkeit zur menschlichen Befreiung durch Kenntnis- und Sprachaneignung:

> „C’est pourquoi, so Njoh Mouelle, nous croyons fermement que le développement de la sensibilité esthétique ferait davantage de bien que toutes les pratiques […] Car l’art est la discipline qui restitue en l’homme en même temps que l’initiative créatrice un sens absolument nécessaire de l’harmonie. L’artiste est un travailleur de l’esprit tout autant que de la matière… l’art n’est ni ne saurait se vouloir une technique de transformation utilitaire du monde.»

Mit Njoh Mouelles Zitat wird hier die ästhetische Kategorie in allen ihren Aspekten hervorgehoben, also von der Musik über Literatur bis hin zur Kunst und zur plastischen Kunst. Die Ästhetik als entscheidender Aspekt der Oralität wird sicher in Verbindung zu anderen, wie z.B. der Kommunikation, den multiplen Spracherwerb vorantreiben können. Der Spracherwerber wird selber zum Sprachenkünstler und damit zum Künstler. Mit der Mehrsprachigkeitskompetenz eröffnet sich für jeden ein künstlerischer kreativer Raum. Jeder Lernende wird im Mehrsprachigkeitserwerb seine Talente als Künstler, Dichter, Novellist, Romancier oder Dramaturg entwickeln können. Insofern folgt die Oralität einem Humanitätsideal, weil sie jedem zugänglich ist. Sie kann bei jedem interessante gesellschaftliche Perspektiven öffnen. Daher kann Njoh Mouelle (ebd., S. 112, 173) bezüglich einer neuen Konzeptualisierung der Bildungsreform betonen:

> „Il s’agirait pour les éducateurs de concevoir l’éducation de la jeunesse africaine d’aujourd’hui dans le sens indiqué; C’est-à-dire s’attacher à développer chez les jeunes […] le sens des responsabilités, le goût de la création esthétique [im Sinne der Bevorzugung der Ästhetik, insbesondere im Bereich der Kunst als Aspekt der Oralität].»

Njoh Mouelle sieht die Aufgabe der Lehrer darin, die Jugendlichen zur Übernahme von Verantwortung und Kritik zu befähigen und sie in der Entwicklung ihrer ästhetischen Kreativität zu unterstützen.

2.4.2 „Secondary Orality“

Das Telefon, der Rundfunk, das Fernsehen und Internet prägen den zweiten Begriff, den der „Secondary Orality“. Funkmedien sind Telefon, Radio, Fernsehen u.a. Die neuen Medien umfassen Intra- und Internet und sind computerunterstützt. In diesem Zusammenhang kommt Ong (1982: 3) zu der folgenden Feststellung:

> „The electronic age is also an age of <Secondary Orality>“

Es geht nicht mehr um die Face- to- Face – Communication oder um die Notwendigkeit der Anwesenheit der Kommunizierenden am gleichen Ort, sondern um eine andere Form, die auf künstlichen bzw. technischen Medien basiert, mit deren Hilfe dennoch direkt kommuniziert werden kann.

Daher unterscheidet Pott zu Recht zwei Epochen: eine Epoche der Tele-Phonie und eine andere der Tele-Oralität, wobei für ihn das Telefon und mit ihm die Tele-Phonie das „wichtigste und ursprünglichste “ erfundene „Funkmedium“ unter allen ist.

Dass aber die Epoche der Telephonie nicht genauso wie die der Tele-Oralität erforscht wurde, liegt sicherlich daran, dass das Telefon noch in den ersten Entwicklungsstadien der Kommunikation mit modernen technischen Geräten steckte. Es fehlten noch massenhafte Produktionen, wie das heute der Fall mit der Tele-Oralität ist. Das Telefon war sehr elitär und nur einigen Persönlichkeiten zugänglich.

Im Fall der Kommunikation über Telefon, Radio, Fernsehen unter anderem spricht Pott (ebd., S. 80) im Rahmen seiner „Wiederkehr der Stimme“ von „Voice without Body 1“. Es geht hier um eine Kommunikationsart, wo die Kommunizierenden selbst weit entfernt von einander sind und trotzdem Gedanken austauschen können. Der Austausch kann entweder über Funkmedien, d.h. Telefon, Radio, Fernsehen, Audio- und Videokassetten, DVD usw. oder über neue Medien, Intra- und Internet erfolgen. Diese Kommunikationsart vertritt die so genannte Sekundäre Oralität. Pott (ebd., S. 88) spricht auch weiterhin von „Voice without Body 2“. Diese letzte weist auf die Schrift hin.

Darüber hinaus besteht seit undenklicher Zeit bei einigen kamerunischen Volksgruppen im Rahmen ihrer religiösen und kulturellen Praxis eine „Voice without Body“ im ökologischen Sinne. Diese „Voice without Body“ nenne ich „Voice without Body 0“, weil sie ökologisch und älter als die zwei anderen ist. Es geht um die wirkliche Manifestation des unsterblichen menschlichen Geistes. Ein Verstorbener wird einige Tage nach seinem Tod und seiner Beisetzung als „Heiliger Geist“ zu den Lebenden zurückkommen und Gespräche mit ihnen

führen. Falls er versäumt hat, seinen Leuten wichtige Informationen zu übermitteln, würde er das zu diesem Anlass tun und Ratschläge an die Überlebenden weiter geben, wie sie miteinander umgehen sollen. Sollte es Streit in seiner Familie geben, würde er zurückkommen, damit dieser endgültig geschlichtet werden kann, falls die Familienglieder dazu nicht in der Lage waren. Seine Interventionen gelten als Gesetze, die beachtet werden. Dies ist eine subtile Tele- Oralität, die auf ökologischer Basis beruht und nur im Rahmen der religiösen und kulturellen Manifestation zu erleben ist und nicht instrumentalisiert werden darf. Diese „Voice without Body 0“ nennt die Mbangsvolksgruppe[50] in der Küstenprovinz Kameruns „Ndzee“, also der unsterbliche Geist. Der Schwerpunkt dieser „Voice without Body 0“ ist die Ethik und die Moral in der Gesellschaft. Sie bringt die Tatsache zum Ausdruck, dass die Verstorbenen nie wirklich gegangen sind. Sie sind, wenn auch nicht mehr körperlich, immer da. Dies bildet die Kontinuität im Leben.

Im westlichen Kulturraum wird die „Secondary Orality“ häufig aus einer anderen Perspektive wahrgenommen, so als würde sie die Schrift bzw. die literale Kultur ablösen. Die „Secondary Orality“ verbreitet Angst. Sie verunsichert den westlichen Kulturraum so gravierend, dass man sofort den Untergang der Literalität über die alphabetische Schriftform und ihrer Privilege sieht. Pott (ebd., S. 80) beruhigt die Ängstlichen folgendermaßen:

> „[…] es handelt sich nicht um eine Ablösung oder Auflösung literaler Kultur, sondern um ihre Verstärkung und Ausbreitung, und um einen evolutionären Prozess, der zu sekundärer Oralität führt […].“

Pott vertritt hier die afrikanische metaphysische Vorstellung des Lebenskontinuums zwischen Generationen. Die „Secondary Orality“, sei sie Tele-Oralität im technischen oder ökologischen Sinne wie der „Ndzee“ bei den Mbang, schafft weder die Schrift ab noch beabsichtigt sie ihre Ablösung. „Secondary Orality“ und Schrift haben jede ihren Platz. „Secondary Orality“ stellt in der Tat eine Kombination zwischen dem Urbegriff „Primary Orality“ und der Aufnahme der modernen Technik dar. In dieser Hinsicht wird jeden Tag anschaulicher, dass sich Sprech- und Schreibakte miteinander verbinden und nicht nur komplementär zueinander sind. Tatsächlich sind beide untrennbar, obwohl im alltäglichen Sprachgebrauch der Eindruck entsteht, als würden sich Sprechen und Schreiben ausschließen. „Secondary Orality“ setzt sich zum Ziel die Virtualität und die Wirklichkeit zugleich zu erleben und frei zu äußern. Im Hinblick auf die Förderung der Mehrsprachigkeit durch

[50] Die Mbangsvolksgruppe lebt in der Küstenprovinz Kameruns. Genauer gesagt lebt diese Volksgruppe in dem Nkam- Bezirk mit der Hauptstadt Yabassi. Sie bevölkert insbesondere das Nkondjock- Arrondissement, dessen Hauptstadt Nkondjock heißt. Die wichtigsten Dörfer unter den 28 heißen Benga, Ndockmban, Sohock, Molock, Massongo, Ndomariki. Ihre Sprache heißt „Dimbambaŋ“.

„Secondary Orality“ soll auf die Frage eingegangen werden, ob Tele-Phonie und Tele-Oralität tatsächlich problemlos im Sprachunterricht in Kamerun eingesetzt werden können. Auf diese Frage kann mit ja oder nein geantwortet werden.

Eine positive Antwort impliziert, dass allein elitäre und einige wenigen städtischen Schulen fokussiert werden. Die Frage nach Tele-Phonie und Tele-Oralität im Schulbereich setzt ausgestattete Klassenräume mit Telefon, MP 3- Geräten zur Aufzeichnung von Gesprächen, Computer, Radios, Kassetten- bzw. CD-Player, Fernseher, Musikanlagen und Lautsprecher, Intra- und Internetzugang voraus. Es wird bezweifelt, dass Schulen sich mit oben erwähnten Geräten im Sprachlabor ausstatten können. Hinzu kommt, dass die Größe des Sprachlabors und ihre Ausstattung von den Klassenstärken und der Anzahl der Klassen abhängig sein werden. Darüber hinaus setzt das alles voraus, dass jede Schule die Kosten decken kann bzw. soll und dass die Lehrkraft dafür genug qualifiziert ist.
Eine realistische Antwort auf diese Frage kommt vielen in Anbetracht der oben skizzierten Ausführungen eher negativ vor, obwohl in Kamerun zum Beispiel seit 2002 ein Gesetz vom Staatpräsidenten erlassen wurde und multimediale Zentren in Schulen eingerichtet werden. Dieses Gesetz besagt, dass alle Schulen mit Computern ausgestattet werden sollten. Das Gesetz fügt hinzu, dass Computer zum Dienst der Bildung gebührenfrei verzollt werden sollten. Es müssen noch Sponsoren gefunden werden, die den Schulen Computer zur Verfügung stellen können. Vielleicht wird einstweilen allein die ökologische Oralität oder die „Primary Orality“ dieses Problem bewältigen können, weil sie jedem zugänglich ist, Energien aller Art spart und effizient sein kann; gelegentlich können Funkmedien eingesetzt werden. Es müssen auch noch Funkprogramme vorhanden sein, die mit dem Schulkalender übereinstimmen und die Interessen der Lernenden genau fokussieren. Aus Erfahrung weiß man, dass dies eher schwer ist.

2.4.3 „Tertiary Orality“

„Tertiary Orality“ schlägt eine Brücke zwischen der primären und der sekundären Oralität. Sie hilft dabei, zusammenfassend die multidimensionale Funktion der Oralität für den Mehrsprachigkeitserwerb zu erfassen. „Tertiary Orality“ ist eine harmonische Zusammenfügung der ökologischen „Primary Orality“ und der technischen „Secondary Orality“, wobei die ökologische Oralität einige Aufgaben der „Secondary Orality“ übernehmen kann.
Dass ich zu diesem Begriff der „Tertiary Orality“ gekommen bin, ist einfach darauf zurückzuführen, dass Oralität dem Menschen nahe ist und ihn in allen Zuständen begleitet.

Oralität schließt keinen Aspekt des menschlichen Lebens aus. Insofern steht bei ihr „Emotion und Rationalität“ im Vordergrund. Emotion soll in diesem Kontext positiv verstanden werden. Sie ist die gegenseitige Akzeptanz zwischen primärer und sekundärer Oralität. Diese Akzeptanz wird in meinem Schema zur Oralität mit dem Symbol eines Herzens dargestellt. Das Herz-Symbol stellt die Symbiose oder besser eine Versöhnung innerhalb des „zerstückelten“ Oralitätsverständnisses dar. „Tertiary Orality“widerspricht deshalb den folgenden rhetorischen Gedanken Ongs (1982: 13, 15):

> “Oral cultures indeed produce powerful and beautiful verbal performances of high artistic and human worth, which are no longer even possible once writing has taken possession of the psyche. Nevertheless, without writing, human consciousness cannot achieve its fuller potentials, cannot produce other beautiful and powerful creations. In this sense, orality needs to produce and is destined to produce writing. [..]We have to die to continue living.”

Ong erkennt die hohe, schöne verbale Performance von Oralkulturen, die von großem, künstlerischen und humanem Wert sind. Zugleich stellt er aber eine starre Rangskala zwischen Oralität und Schriftlichkeit auf, wobei Schriftlichkeit für ihn ein Zeichen der gehobenen überlegenen Kultur ist, die zum vollkommenen menschlichen Bewusstsein führt. Damit wird eine dualistische metaphysische Anschauung mit einer radikalen Entweder - oder – Philosophie perpetuiert.

Es gibt jedoch keinen fundamentalen Unterschied zwischen Oralität und Schriftlichkeit/Literalität. Schriftlichkeit ersetzt nicht Oralität. Oralität ist auch schon Schriftlichkeit, weil sie im Sinne Derridas die Spur der Spur ist. Dalgalian (2000:37) bekräftigt diese Tatsache, wenn er sagt, dass die Erzählung von Märchen nicht nur den Verstand von Kindern stärkt, sondern sie dadurch zur Schriftlichkeit führt und damit ihre Fähigkeit fördert, die Sprache zu fixieren. Damit verbleiben wir im Zuge der afrikanischen metaphysischen Anschauung der Kontinuität. Diese Kontinuität erinnert wohl an die sehr wichtige Narrativik und ihre Prinzipien:

Oralgedächtnis und Erzählung. Oralität, Narrativik und Schriftlichkeit bilden in diesem Sinne die gleiche Realität und erlauben keinen separatistischen Gedanken. Auch Ong (ebd. S. 139) bezieht sich auf die Narrativik:

> “Narrative is everywhere a major genre of verbal art, occurring all the way from primary oral cultures into high literacy and electronic information processing.”

In diesem Zitat Ongs gibt es keinen Unterschied zwischen “primary oral cultures” und “high literacy”. Ebenfalls gibt es keine Vertikalität der Beziehungen zwischen beiden; Narrativität ist die Basis in beiden, sowohl in oralen als auch in schriftlichen Kulturen. Noch wichtiger ist

die Allgegenwart der Narrativität in der Wissenschaft, ungeachtet ob sie in der oralen oder literalen Kultur zum Ausdruck gebracht wird. Unrelevant ist deshalb der Modus der Erzählungsfixierung und der Fixierung menschlicher Erkenntnisse.

> „Behind even the abstraction of sciences, there lies narrative of the observations on the basis of which the abstractions have been formulated. Students in a science laboratory have to <write up> experiments, which are to say, they have to narrate what they did and what happened when they did it. From the narration, certain generalizations or abstract conclusions can be formulated. Behind proverbs and aphorisms and philosophical speculation and religious ritual lies the memory of human experience strung out in time and subject to narrative treatment. [51]"

Aus diesem Zitat kann folgende Erkenntnis gezogen werden: Der Modus der wissenschaftlichen Erkenntnisfixierung kann mündlich oder schriftlich erfolgen. Im Endeffekt werden beide, wenn sie einem Publikum vorgestellt werden müssen, mündlich vorgetragen. Ongs These, dass nur die Schriftlichkeit zum vollkommenen Bewusstsein führt, zugleich aber die Unersetzbarkeit der Mündlichkeit für die Wissenschaft betont (ebd., S. 139), erscheint widersprüchlich. Ihm wurde jedoch deutlich, dass das schriftliche Gedächtnis, so wichtig es sein mag, das menschliche Gedächtnis nicht ersetzen kann. Trotzdem bekräftigt er (ebd., S. 140,141) die Unfähigkeit der primären Oralkulturen, das Niveau einer wissenschaftlichen Abstraktionskategorie zu erreichen und zu beherrschen:

> „First, in primary oral culture, […] knowledge cannot be managed in elaborated, more or less scientifically abstract categories. Oral cultures cannot generate such categories, and so they use stories of human action to store, organize and communicate much of what they know. […]"

Schriftlichkeit, so wie Ong sie konzipiert, erfüllt vor allem eine kulturelle ideologische Funktion (ebd., S. 141):

> „In writing or print culture, the text physically bonds whatever it contains and makes it possible to retrieve any kind of organization of though as a whole. In primary oral cultures where there is no text, the narrative serves to bond thought more massively and permanently than other genres."

Oralität erfüllt nicht nur eine kommunikative Funktion. Oralität besteht auch aus ästhetischen Kategorien. Zum Bereich der ästhetischen Kategorie zählen z.B. Märchen, Fabeln, Lieder etc. Insofern ist es verkehrt zu behaupten, dass Oralität ohne Text funktioniert. Somit wird eine Frage der Textlinguistik und, im Diskursbereich, der Diskurslinguistik aufgegriffen. Viele Linguisten tendieren heute zum großen und grenzenlosen Textbegriff. Unter semiotischen Aspekten lässt sich ein Text nicht nur auf die alphabetische Schriftform oder auf irgendeine andere Schriftform reduzieren. Es geht darum, im Dienst des neuen zu entwickelnden mehrsprachigen Konzepts und der Bildungsreform die beiden Textbegriffe (kleiner und

[51] Vgl. Ong (1982: 140).

großer Textbegriff) miteinander zu verbinden, und dadurch zu einem neuen Begriff zu gelangen, der beiden Formen gerecht werden kann. Der große Textbegriff kommt diesem Vorhaben näher. Insofern beabsichtigt unsere „Tertiary Orality“, Metaphysik, Rede als Handlung und Transformation, Emotion bzw. intuitive Begrifflichkeit und Medialität miteinander zu verknüpfen. Zudem ist Rhetorik die optimale Vollendung der Oralität.

3 Die Rhetorik als Werkzeug zur Umsetzung der Oralität und der Mehrsprachigkeit

Mit der Rhetorik wird ein entscheidendes Kapitel zur Konzeptualisierung und zur Entwicklung der einzelnen und kollektiven mehrsprachigen Kompetenz für den Bildungsbereich in Kamerun thematisiert. Die in der Gesellschaft bestehende natürliche Rhetorik soll in das neue Bildungskonzept integriert werden. Die Oralität soll mit dem Konzept der Rhetorik erweitert werden.

3.1 Kurze Geschichte der Rhetorik

Wenn heute von Rhetorik die Rede ist, denkt man an die Argumentation mit dem Ziel der Überredung. Mit der Rhetorik wird eine Belohnung psychologischer, materieller oder irgendeiner anderer Natur erwartet.

Ursprüngliches Ziel der Rhetorik war die Suche nach der Wahrheit. Im Zuge dieser Suche galt die sprachliche Eloquenz als Kunst. Die Rhetorik entstammte einer humanistischen Tradition mit dem Menschen im Zentrum des sprachlichen und gesellschaftlichen Verhaltens. Reden hieß im Wesentlichen, der Wahrheit, der Ethik, also der Gerechtigkeit zu folgen. Der Redner sollte sich von den anderen Menschen dadurch unterscheiden, dass sein Sprachgebrauch eine Art sakraler Kunst war. Reden war im absoluten Verständnis eine Verkörperung des Rhythmus. Diese rhetorische Philosophie, die heute im Westen keine Geltung mehr hat, blieb lange Zeit unverändert bis zum griechischen Zeitalter. Dieser Zeitraum der griechischen Geschichte ist, nach Bahmer (2000: 11), aufgrund der „Erfindung“ der phonischen Schriftform bzw. der alphabetischen Gedankenfixierung mit dem Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit *als* „Umbruchszeit“ zu bezeichnen.

Mündlichkeit bedeutet nach Bahmer die Redefreudigkeit der griechischen Kultur, die im Westen nur in der griechischen Antike bestanden hat und dann mit dem Vorrang der Schriftlichkeit in gesellschaftlichen, politischen und juristischen Verhältnissen verloren ging. Bahmer betrachtet diese Umbruchszeit im 5. Jahrhundert vor Christus mit der Verbreitung der Literatur in handschriftlichen Kopien als sehr positiv, „als Aufklärung, als kulturelle

Revolution, als Klassik“ (ebd., S. 11). Es wird behauptet, dass die Anfänge der Rhetorik der Schriftlichkeit eine Rolle beigemessen haben (vgl. hierzu Bahmer, ebd., S. 44). Rhetorik wird von da an als Teil der Schriftlichkeit gesehen und bedeutet nach Goody (1977:116, zitiert nach Bahmer ebd., S. 39) „The art of speaking and presently of writing in prose“. Dazu führt Ong für die Gegenwart aus (ebd., S. 116):

> “Today, when curricula list rhetoric as a subject, it usually means simply the study of how to write effectively. But no one ever consciously launched a program to give this new direction to rhetoric: The <art> simply followed the drift of consciousness away from an oral to a writing economy.”

Eigentlich ist Mündlichkeit nur noch ein Instrument für die Vorbereitung der schriftlichen rhetorischen Form. Es ist erstaunlich, dass auch Ong (ebd.), die Tatsache bedauert, dass niemand das Konzept der traditionellen Rhetorik wieder aufnimmt.

> “But no one ever consciously launched a program to give this new direction to rhetoric.”

Wenn Ong mit dieser Aussage meint, dass die Rhetorik sowohl mündlich als auch schriftlich curricular wieder einen Platz erhalten soll, mit einer größeren Beachtung der mündlichen Rhetorik, steht dieser Gedanke in deutlichem Widerspruch zu seiner Position hinsichtlich seiner Oralität- Literalität- Diskussion.

Auch Bahmer (2000: 46) bedauert, dass die griechische Antike und damit die westliche Zivilisation die traditionelle Rhetorik aufgab. Ebenfalls findet er, dass die griechische Antike den Anfang der westlichen „kulturelle[n] Revolution“ darstellt, die dazu führt, dass die neue rhetorische Form (die schriftliche) im Unterricht vermittelt wurde. Der Eindruck wird erweckt, als übersähe Bahmer die Tatsache, dass die neue Rhetorik sich von der Spontaneität bzw. der Natürlichkeit entfernt und somit mechanisch wird. Gleichwohl entsteht der Eindruck, als übersähe er auch den Verlust des ethischen und humanistischen Charakters der Rhetorik, der schon mit den Sophisten allmählich verloren gegangen war. Rhetorik war bei den Sophisten eine Möglichkeit sich zur Schau zu stellen und Anerkennung zu gewinnen. Bald wurde Rhetorik für materialistische Zwecke benutzt. Bezüglich der Sophisten macht Gadamer (2002: 55) einen Unterschied innerhalb dieser Letzteren, die eigentlich auch Philosophen waren. Ihm zufolge schildert Platon eine ganz andere Art von Sophisten, die eher merkwürdig ins Auge springt.

> „[Der neue Sophist, der] im Dialog nur den Schauplatz seiner Kunst und in der Rede nur das Mittel seiner Machtsergreifung sieht; sein einziger Zweck ist, den Konsens zu erzwingen oder die Überzeugung zu erschleichen. Gegenüber der pluralistischen Position stellt er die Position des bloßen Utilitarismus dar. Wer über die Macht der Rede als Macht der Überzeugung verfügt, kann die Macht für seine eigenen Zwecke einsetzen; und wer daraus eine Kunst entwickelt und sich dieser Kunst angeeignet hat, kann sie auch weiter für teures Geld verkaufen, vor allem an die Söhne der Reichen und Mächtigen, die somit

> lernen, den sozialen Konsens zu erzwingen und dadurch ihre eigenen Zwecke in der Stadt durchzusetzen. Das ist die späte Sophistik, die dann Platon in der Figur des Trasymachos am Anfang des Staates schildert, nachdem die Gerechtigkeit nur der Nutzen des Mächtigeren ist.[…]“

Gadamer schildert hier eine zu bedauerliche Wendung in dem ursprünglichen rhetorischen Verständnis. Rhetorik wird damit instrumentalisiert und bezweckt den „bloßen Utilitarismus“. Rhetorik bietet von da an die erträumte Möglichkeit zur Machtergreifung und -erhaltung von Seite der gesellschaftlichen Elite. Von da an wird jede dialogische Möglichkeit in der Gesellschaft zerbrochen. Allein der Monolog hat Vorrang. Das Miteinander geht verloren und lässt dem Egoismus und der Tyrannei den Platz.

Die neue rhetorische Form geht aus der griechischen Antike hervor, radikalisiert sich in der Moderne und verwurzelt sich zuletzt in der Postmoderne endgültig. Obwohl diese neue rhetorische Form heute in Politik und Gericht in Afrika anzutreffen ist, hat sie ihre Wurzel nicht in der traditionellen afrikanischen rhetorischen Kultur. In dieser Hinsicht soll Ongs (ebd., S. 68) Emphase zur Rhetorik in der primären Oralität verstanden werden:

> „ In primary oral cultures, even business is not business: it is fundamentally rhetoric. […] Rather, it is a series of verbal (and semantic) manoeuvres, a polite duel, a contest of wits, and an operation in oral agnostic.”

Rhetorik wird in oralen Kulturen als ein Spiel dargestellt, in dem sich alles relativiert. Dies kann auf den afrikanischen Märkten beobachtet werden. Der Verkäufer schlägt zum Beispiel einen Preis für seine Ware vor. Dann wird in aller Höflichkeit und humorvoll verhandelt. Es gibt Techniken und Überzeugungsstrategien, die angewendet werden und die die Kinder sich aneignen, wenn sie ihre Eltern oder Erwachsene begleiten. Sie gebrauchen selber diese Techniken, wenn sie die Waren ihrer Eltern verkaufen sollen. Sie entwickeln damit ihre rhetorischen Fähigkeiten. Aber auf keinen Fall sollen die anderen erniedrigt werden.

Auch im Rahmen einer Eheschließung verhandeln die betroffenen Familien in gleicher Weise. Es ist ein öffentliches und höfliches Duell, in dem Sprachgeschick positiv gewertet wird; es wird analysiert, wie kunstvoll der Redner die Sprache verwendet, wie er durch die sorgfältige Auswahl im jeweiligen Kontext Sprichwörter und andere Redewendungen wählt, um seinem Standpunkt Kraft und Überzeugung zu verleihen. Am Ende einer solchen Verhandlung wird den beiden Rednern als Vertretern ihrer Familien gratuliert. Auch die Familien beglückwünschen sich gegenseitig. Insofern ist ein anderes „heiliges“ Prinzip der Rhetorik Fairplay und Fröhlichkeit, damit keiner der „Kontrahenten“ nach dem Duell sein Gesicht verliert, auch wenn beide nach ihrem sprachlichen Geschick beurteilt werden. Diese beiden Beispiele sollen als Illustration des rhetorischen Handelns in Kamerun dienen. Unter dieser Perspektive schließe ich mich Bahmer (ebd., S. 54) an, dass Rhetorik in der Mündlichkeit zu

finden ist. Diese rhetorische Form lebt in ländlichen Gebieten und in den Städten weiter, wo einfache Leute leben. Sie soll im Dienst der Bildung und der Mehrsprachigkeit aufgegriffen werden.

In diesem Zusammenhang soll auch daran erinnert werden, dass Poesie und Rhetorik noch im 18. Jahrhundert gleichwertig nebeneinander standen (vgl. hierzu Gadamer 1965²: 67). Die Poesie ist ein Zeichen des Genies. Sie spricht den Geist an und besteht im Zusammenwirken von Emotionalität, Spontaneität, Genie und Rationalität. Auf die Vernetzung von Rhetorik und Poesie wird hier nicht eingegangen, dennoch soll betont werden, dass Poesie und alte rhetorische Formen überhaupt nicht mehr berücksichtigt wurden und werden. Rhetorik bedeutete zwei Jahrhunderte lang nur noch der Wille zur Macht (vgl. Gadamer 2002: 71), der ein wichtiger Gedanke der Philosophie Nietzsches ist. Die Rhetorik verliert im 19. Jahrhundert mit der Epoche der Romantik endgültig ihre ursprüngliche Bedeutung (vgl. Gadamer (1965²: 68). Im Hinblick darauf deklariert Ong (1971: 158) folgendes:

> "The romantic movement marks the beginning of the end of the old orality- grounded."

Das 19. Jahrhundert wird weitgehend als Anfang des modernen Zeitalters betrachtet. Laut Njoh Mouelle (1983³: 58-60) wurde leider der Begriff „modern" manchmal missverstanden und missdeutet. Ihm zufolge ist modern nicht unbedingt alles, was neu ist. Das Alte ist auch nicht unbedingt das Unangemessene. Das Alte ist nicht mit einer ausgepressten Zitrone zu vergleichen. Es beinhaltet wertvolle Schätze, die dem Modernen noch nützlich sein können. Nicht jede Neuheit ist nach Njoh Mouelle jeder gegebenen Situation angemessen.

Bahmer (ebd., S. 36) erkennt, dass Rhetorik im „Spannungsfeld von Oralität und Literalität" zu verorten ist. Dies wäre eine der Aufgaben der Behörden und Pädagogen im Bildungsministerium in Kamerun, die sich vorgenommen haben, das Bildungssystem neu und den gesellschaftlichen ontologischen Realitäten angemessen zu gestalten. Die Rhetorik im „Spannungsfeld von Oralität und Literalität" wird Kamerun auf den Weg zur Gestaltung seiner neuen Gegenwart bringen, indem im Bildungsbereich ein bewusstes Kontinuum zwischen Oralität und Literalität aufgebaut wird. Zusammenfassend lässt sich historisch gesehen Rhetorik unter zwei Gesichtspunkten darstellen: Die ursprüngliche positive rhetorische Form mit ethischem Charakter und die neue eher instrumentelle.

3.2 Die ursprüngliche positive Rhetorik mit ethischem Charakter

Die ursprüngliche Rhetorik, auch klassische Rhetorik genannt**,** hat in der modernen Gesellschaft keinen Platz mehr, da sie auf materiellen Profit verzichtet. Knape (2000) nennt sie „Ältere Rhetorik". Dieser rhetorischen Form ist die Suche nach der Wahrheit, also der

Gerechtigkeit am wichtigsten. Sie lässt sich zunächst folgender maßen definieren (vgl. Ong, ebd., S. 9):

> „Rhétoriké, or rhetoric, basically meant public speaking or oratory."

Rhetorik entstammt also der oralen Kultur, dem alten Ägypten bzw. Afrika und Griechenland. Am Beispiel Afrikas wurde dies schon in diesem Kapitel erörtert. Rhetorik ist die Fähigkeit, Reden vor Publikum halten zu können. Es kann eine Erzählung, ein Monolog oder ein höfliches Sprachduell sein. Sie erfordert den Gebrauch der Sprache als originellen Ausdruck der Kunst. Insofern wird Rhetorik meist auch die Kunst des Redens genannt. Der Begriff Kunst weist auf die Besonderheit des ursprünglichen rhetorischen Sprachgebrauchs hin, der kreativ und spontan ist. Die Stimme des Redners, die die Botschaft trägt und überträgt, wird im Inneren der Hörer laut. Sie ertönt unterschiedlich in jedem Menschen und sorgt für die Konstruktion und die Entstehung der Bilder im Kopf. Wir verstehen und interpretieren unterschiedlich, je nach unserer kulturellen Herkunft und unserer Individualität. Das Hören-Konstruieren ist dem Verstehen gleich und wird durch Übung zur Kunst des Verstehens. Dennoch trennt sich die schriftliche Rhetorik nicht grundsätzlich von der mündlichen, sie bewirkt nur wenig Effekt auf eine große Zahl von Menschen aufgrund folgender Mängel: mündlich auszusprechender Text, anwesendes Publikum, Ereignis, Performance in Live.

3.3 Die neue instrumentelle rhetorische Form

Die neue instrumentelle Form der Rhetorik ist seit der griechischen Antike und insbesondere seit der Epoche der Romantik die Populärste geworden. Sie setzt sich bewusst zum Ziel, jeglichen Profit zu erstreben. Sie wirkt eher systematisch und mechanisch und zerbricht damit die Natürlichkeit und die ethische Grundlage der ursprünglichen rhetorischen Form. Ihr Ziel ist die Überredung. Insofern hat „Rhetorik als Überredung einen misstönenden Klang", weil sie missbraucht wird (vgl. hierzu Andersen 2001: 19, Kennedy 1984: 4, hier zitiert von Andersen, ebd. S. 25.). Rhetorik hat demzufolge nur mit Macht zu tun. Cole (1991: IX, zitiert nach Andersen, ebd. S 25) sieht sie wie eine Manipulation der Zuhörer. Die Manipulation besteht darin, Leute von ihrem Weg abzubringen oder sie durch die Macht der Argumentation und der Präsentation einzuschüchtern. Insofern hat Überreden fast immer einen negativen Beigeschmack.

> „Zwar hat das Wort „Überredung" oft einen negativen Beigeschmack, der darin besteht, dass die Leute zu etwas gebracht werden, was sie eigentlich gar nicht wollen, dass sie eingelullt werden sollen.
> Überzeugung dagegen wird als etwas Positives angesehen. Beide, der Überzeugende und der Überzeugte, befinden sich auf einem höheren denkerischen und ethischen Niveau. Aber das Überzeugen hat selten etwas mit Beweisführung zu tun."

Aus dieser gespaltenen Rhetorik (vgl. hierzu Gadamer (2002: 56 und 57) kommen zwei charakteristische Begriffe: „Überzeugen“ für die ursprüngliche positive Rhetorik und „Überreden“ für die neue instrumentelle. Die Kunst des Beweisens hat gegenwärtig die Kunst des Überzeugens verschleiert. Die Kunst des Beweisens besteht also nach Gadamer (ebd.) in einem zu befolgenden „Inbegriff von Regeln“, die uns bei „öffentlichen Debatten oder einfach im Miteinander- reden“ zum Sieg führen kann. In der ursprünglichen Rhetorik aber gilt es, Affekte und Leidenschaften des anderen zu berücksichtigen. Deshalb empfiehlt Gadamer die Rückkehr zur rhetorischen humanistischen Tradition.

3.4 Untersuchung des Begriffs Rhetorik in der humanistischen Tradition

Die Untersuchung berücksichtigt die notwendige soziale Harmonie und geht darüber hinaus, d.h. sie fokussiert den Gadamerschen (2000: 93) Begriff der kommunikativen Kompetenz oder des kommunikativen Handelns, der Stabilität und Wissensaneignung impliziert. Dabei wird nicht mehr streng auf das neue rhetorische Verständnis Bezug genommen, obwohl einige Aspekte dieses Verständnisses, wie etwa in der Pädagogik, hier einfließen werden. Drei Aspekte der Rhetorik werden von großer Bedeutung sein: es sind Kommunikation, Argumentation, Pädagogik, wobei Argumentation hauptsächlich für die neue instrumentelle Rhetorik steht.

Abb. 33 Rhetorik aus der humanistisch traditionellen Sicht

Auf die Frage danach, was Rhetorik aus der humanistisch traditionellen Sicht ist, lassen sich drei Antworten herauskristallisieren: Die erste Antwort bezieht sich auf Rhetorik als Kunst des Redens, die zweite als Weiterführung der Oralität und die dritte als ethische stabilisierende gesellschaftliche Grundlage.

3.4.1 Rhetorik als Kunst des Redens

Fast alle Wörterbücher und Autoren stimmen mit der Definition überein, dass Rhetorik die Kunst des Redens ist; dabei gibt es keine Unterscheidung zwischen der alten humanistischen Rhetorik und der neuen instrumentellen. In der vorliegenden Untersuchung soll Rhetorik lediglich im Sinne der humanistischen Betrachtung verstanden werden, weil sie einen Begriff beinhaltet und zwar Kunst, der lange auf die Besonderheit des Konzepts der Rhetorik hinweist. Zudem wird auch hier die pädagogische Perspektive berücksichtigt, d.h. wie die Kunst des Redens, auch auf die Mehrsprachigkeit bezogen, erworben werden kann.

Bei der Untersuchung des Begriffs Rhetorik beziehe ich mich auf den mir vertrauten kulturellen Raum und zwar den kamerunischen und insbesondere den der Mbăŋ- Bevölkerung in der Küstenregion (Département du Nkam, Arrondissement de Nkondjock). Rhetorik bzw. die Kunst des Redens in der Dimbămbaŋ- Sprache und bei der Mbăŋ- Bevölkerung in Kamerun heißt [dihōp]. Der Ausdruck [dihōp] ist mehrdeutig und bedeutet im ersten Sinne Sprache, also [dihōp di mbaŋ] die „Sprache der Mbaŋ- Bevölkerung“. Aber das eigentliche Wort, das die Sprache dieser Bevölkerung bezeichnet, ist [dimbambaŋ], dem eine komplexe Konstruktion zugrunde liegt und einen tieferen humanistischen Inhalt übermittelt. [dimbambaŋ] ist eine Emphase darüber, dass es um die kunstvolle Sprache der Mbaŋ-Bevölkerung geht und um keine andere, d.h. dass die Sprache nicht mehr ausschließlich der Kommunikation dient.

In einem zweiten Sinn bedeutet [dihōp] Rede und besteht aus zwei Lexemen und zwar [di] als Präfix und Ausdruck des Singulars, und [hōp], einem Substantiv, das Rede oder Reden heißt. [dihōp] ist insofern, wie schon oben angedeutet, gleichzeitig sowohl Langue als auch Parole, d.h. Kompetenz und Performanz. In ihm ist Inhalt und Prozess zur Inhaltskonstruktion enthalten, d.h. deklaratives und prozedurales Wissen: ein besonderes Programm.

Darüber hinaus ist [hōp] sowohl Verb als auch Stammwort zu [dihōp], [mahōp], [mahope], wobei [mahōp] Streit, Zank, Querele und auch Verhandlung bedeutet; [mahōp] ist auch eine Pluralbezeichnung zu [dihōp] und heißt Sprachen. Bei meiner Ausführung geht es nicht strikt um [mahōp], obwohl [mahōp] und [dihōp] in Wechselwirkung zu einander stehen können, d.h. als Sprache und Verhandlung zugleich. Andererseits heißt [mahōpe] Begrüßung. Die

Begrüßung ist ein Reden bzw. eine Einführung in die Rede und greift den spirituellen Aspekt des Menschen auf. [mahōpe] hat das Ziel, die Harmonie unter Menschen herzustellen, bevor die eigentliche Rede begonnen werden kann. Deshalb wird [mahōpe] immer gleich am Anfang einer öffentlichen Rede gebraucht. Die Begrüßung oder die Einleitung bereitet die Menschen auf das Hören und entspannt sie. Sie ist letztendlich eine wichtige Voraussetzung zu einer erfolgreichen öffentlichen Rede.

Der Begriff [dihōp] verweist nicht nur auf Parole im Saussurchen Sinne, d.h. auf den performativen bzw. kommunikativen Zweck. Er setzt Harmonie vor, während oder nach einer Auseinandersetzung oder einer Verhandlung voraus. Relevant ist daher nicht nur, was gesagt wird, sondern auch und vielmehr wie es gesagt wird und welche Wirkung das Gesagte auf die Zuhörerschaft hat. Mit [dihōp] werden also diese oben genannten drei Ziele verfolgt.

[dihōp] wird vorwiegend für Verhandlungen oder rituelle Zeremonien eingesetzt, weil das Ereignis (vgl. Pott (ebd.) ein unverzichtbarer Bestandteil dieser Situationen ist. Methodologisch greift [dihōp] zunächst die Emotionen der Zuhörer einer öffentlichen Rede auf, damit die Botschaft und die in ihr enthaltene Kunst eindeutig und zielgerichtet zum Ausdruck gebracht werden können. Dadurch dass die linguistische Grundlage relativiert wird, wird der Zugang zum Verständnis selbstverständlich, weil vorausgesetzt wird, dass das Ereignis (Situation, Kontext und Geschehen) zum Verständnis führt**.**

Um eine rhetorische Situation im afrikanischen Kontext zu schildern, verweise ich hier auf Chinua Achebes Roman „Onkonkwo oder das Alte stürzt“ (1983: 26-30, deutsche Ausgabe des Romans). Es geht um eine Szene im dritten Kapitel, in der der junge erwachsene Okonkwo sich zu einem reichen Mann namens Nwakibie begibt, um um Yamswurzeln, die er in seinem urbaren Stück Land anpflanzen möchte, zu bitten. Der reiche Nwakibie, der bereits zwei erwachsene Söhne hatte, ließ nach zwei Älteren aus der Nachbarschaft schicken. Okonkwos Rede und das dazu gehörende Ereignis wird folgendermaßen geschildert.

> „[…] und Okonkwo bot zur Begrüßung eine Kolanuss und Alligatorpfeffer an. Beides wurde herumgereicht, damit alle es sehen konnten, und dann an ihn zurückgeben. Okonkwo brach die Kolanuss auf und sagte:
> ‚Auf unser aller Leben! Wir bitten um unser aller Wohlergehen, viele Kinder, eine gute Ernte und ein langes Leben. Ihr werdet das bekommen, was für euch gut ist, und ich werde das bekommen, was für mich gut ist. […]’.
> Nachdem sie die Kolanuss gegessen hatten, holte Okonkwo seinen Palmwein, den er in einer Ecke des Raumes abgesetzt hatte. Er stellte ihn in ihre Mitte und wandte sich an Nwakibie.
> ‚Nna ayi- verehrter Vater-, sagte er. ‚Ich habe dir hier als bescheidenes Zeichen meiner Verehrung Kola mitgebracht. Und wie man bei unserem Volk zu sagen pflegt: Ein Mann, der den Großen Achtung erweist, ebnet den Weg für seine eigene Größe. Und so bin ich gekommen, um dir meine Achtung zu bezeugen, und auch, um dich um einen Gefallen zu bitten. Aber lasst uns zuerst Wein trinken!’ […]
> Als jeder zwei- oder dreimal sein Trinkhorn geleert hatte, ließ Nwakibie seine Frauen rufen. Einige von ihnen waren nicht zu Hause, und so kamen nur vier seiner Frauen. […]

Nachdem der Wein ausgetrunken war, schilderte Okonkwo Nwakibie seine schwierige Lage.
‚Ich bin gekommen, um dich um Hilfe zu bitten', sagte er. ‚Vielleicht hast du schon erraten, um was es geht. Ich habe zwar ein Stück Land urbar gemacht, aber ich besitze keine Yamswurzeln, die ich anpflanzen konnte. Ich weiß, was es heißt, einen Mann zu bitten, einem anderen seine Yamswurzeln anzuvertrauen, besonders in der heutigen Zeit, in der junge Männer harte Arbeit scheuen. Ich jedoch scheue Arbeit nicht. Auch die Eidechse, die vom hohen Iroko-Baum zu Boden sprang, sagte: Wenn mich keiner lobt, dann muss ich mich eben selber loben. Ich habe mich bereits in einem Alter allein durchs Leben geschlagen, in dem andere noch an der Mutterbrust hängen. Wenn du mir ein Paar von deinen Yamswurzeln überlässt, werde ich dich nicht enttäuschen.'
Nwakibie räusperte sich.
‚Es freut mich, dass es noch junge Männer gibt wie dich, wo doch unsere Jugend heutzutage so verweichlicht ist. Schon viele haben mich um Yamswurzeln gebeten, aber ich habe ihnen stets diese Bitte abschlagen müssen, weil ich wusste, sie würden die Yams einfach in die Erde stecken und vom Unkraut überwuchern lassen. Wenn ich nein sage, halten sie mich für hartherzig. Aber das sehe ich nicht so, denn wie schon Eneke, der Vogel sagte: Seit die Menschen gelernt haben zu schießen, ohne zu fehlen, habe ich gelernt zu fliegen, ohne innezuhalten, und ich, Nwakibie, habe gelernt, mit meinen Yamswurzeln zu geizen. Dir hingegen kann ich Vertrauen schenken, das sehe ich dir an. Um mit den Worten unserer Ahnen zu sprechen: Ein reifes Korn bleibt dem Auge nicht verborgen. Ich werde dir zweimal vierhundert Yamswurzeln geben. Also gehe hinaus und bestelle deine Felder.'
Onkonkwo bedankte sich ein ums andere Mal und ging glücklich nach Hause."

Onkonkwos Rede anlässlich seines Besuchs beim reichen Nwakibie beinhaltet drei Aspekte. Der erste Aspekt ist die Begrüßung. Die Begrüßung besteht einerseits aus Okonkwos Handlung und Verhalten, die zeremoniell erfolgen: Kolanuss, Alligatorpfeffer und Palmwein werden der Zuhörerschaft angeboten. Andererseits besteht die Begrüßung aus einem einleitenden kurzen und präzisen Diskurs, indem Informationen vermittelt werden. Verstanden werden zusammenfassend unter „Begrüßung" Assoziationen wie geschickt sprechen, handeln und sich gut verhalten. Begrüßung geht daher über einen einfachen sprachlichen Akt hinaus.

Der zweite Aspekt ist die Rede selbst. Sie war kurz und prägnant. Dort wurde Okonkwos Hilferuf gestellt. Die gesellschaftliche Situation der jungen Leute, die die harte Arbeit scheuen, wurde geschildert. Onkonkwos zeigte Engagement. Er zeigte auch seine Reife dadurch, dass er mit dem Gebrauch von Metaphern, Weisheiten etc. umgehen konnte. Zuletzt hatte Okonkwo sein Ehrenwort gegeben und zwar, dass er Nwakibie nicht enttäuschen würde.

Der dritte und letzte Aspekt hebt die Wirkung der Rede auf die Zuhörerschaft und insbesondere Nwakibie, den Gastgeber hervor. Nwakibie erkennt die Persönlichkeit Okonkwos. Er zeigt seinen guten Gebrauch von Metaphern und lokalen Weisheiten und er verspricht, Okonkwo zu helfen und hält sein Versprechen. Es liegt auf der Hand, dass nicht nur Okonkwos Botschaft an Nwakibie wichtig war, sondern auch die Strategie und die Überzeugung waren angestrebt.

Aber der Redner bedarf beim Gebrauch des [dihōp] Einschulung und Übung, denn Übung macht den Meister. Übung wird metaphorisch in der Dimbǎmbaŋ- Sprache mit „nsongui ngen

iba ndi ile nsongi“[52] bezeichnet. Der Ausdruck weist auf den pädagogischen Begriff der Wiederholung bzw. der Wiederholbarkeit hin. Mit Übung sind nicht stereostypisierte Aufgaben gemeint. Übung ist hier ein Anlass zur Aktivierung der eigenen Erfahrungen. Das alles kann aktiv beobachtend oder aktiv mitgestaltend erfolgen.

Kinder und Jugendliche erwerben rhetorische Fähigkeiten, indem sie an den von Erwachsenen geführten Verhandlungen oder Erzählabenden teilnehmen. Die wiederholte Teilnahme an solchen Veranstaltungen erhöht ihre Kompetenz. Die Erfahrung macht deutlich, dass Kinder und Jugendliche sich nicht nur mit der Rolle des passiven Zuschauens begnügen, sondern selber spielerisch solche Verhandlungen veranstalten, wo sie die Erwachsenen nachahmen und ggf. ihre „Fehler“ bei der Performance verbessern. So werden sie selber Redner, wobei einige kompetenter als andere bei dieser Übung werden.

Für versierte Redner geht es hauptsächlich um eine intuitive inhaltliche Konstruktion, weil die Reden nicht unter gleichen Umständen, an gleichen Orten, zur gleichen Urzeit und über gleiche Themen gehalten werden. Die intuitive inhaltliche Konstruktion führt dann zur Kunst, weil die Zuhörer sich immer freuen, einen bestimmten Redner zu hören und weil er darüber hinaus seine Rede so konstruiert, dass sie zum Kunstwerk wird. Diese Fähigkeit beinhaltet sowohl intuitives Können, Improvisation, als auch „thinking through the soul […]“ (vgl. Gilroy 1993: 124) und Eloquenz. Sie basiert auf Erfahrung und individuellem Können. Im Folgenden wird ein Schema aufgezeigt, das die praktischen Verständnis- und Kommunikationszugänge der Rhetorik in Beziehung setzt.

Abb. 34 Rhetorikverständnis und -kommunikation

[52] „Zweimal rechnen gibt Sicherheit“.

Zum rhetorischen Kommunizieren und Verstehen gehören Redner, Sache bzw. Stoff und Zuhörer. Im modernen pädagogischen Bereich haben hauptsächlich Schüler und Lehrer die Redner- und Zuhörerrolle bei der Kenntnisaneignung inne. Die Rednerrolle übernehmen meistens nur die Lehrer(Frontalunterricht).
Im afrikanischen „traditionellen“ Kontext sind es Erfahrene, Erwachsene, Alte, Jugendliche und Kinder, die die Redner- und Zuhörerrolle beziehen. Im afrikanischen „traditionellen“ System wurde der Lernstoff unmittelbar aus der Lebenssituation der Lernenden bezogen und weiterentwickelt. Die Entwicklung des Lernstoffes konnte entweder von Lernenden selbst oder von „Lehrenden“, also Eltern, Erwachsenen, Gleichaltrigen u. a. übernommen werden. Die ursprüngliche humanistische Rhetorik ist auch in einem „postmodernen“ Bildungssystem übertragbar.

3.4.2 Oralität als Voraussetzung zur Rhetorik

In dem Schema „Rhetorik in der humanistisch traditionellen Sicht“ wird ein Kontinuum zwischen der Kunst des Redens und der Oralität festgestellt. Oralität ist eine absolute notwendige Voraussetzung für die Kunst des Redens, weil in ihr drei Kräfte zusammenwirken und zwar: Kenntnisvermittlung, ästhetische Kategorie und Kommunikation. Feststellbar ist dieses Kontinuum auch im Hinblick auf die ethischen Grundlagen der Rhetorik, wobei Kommunikation auf beiden, d.h. Oralität und ethischer Grundlage der Rhetorik beruht. Im Bereich der Kenntnisvermittlung stellt sich die Frage, wie die Oralität die humanistisch rhetorischen Fähigkeiten der Heranwachsenden, auch mehrsprachig, entwickeln und fördern kann?

3.4.2.1 Kenntnisvermittlung

Es lassen sich zwei grundlegende pädagogische und didaktische Ziele herauskristallisieren: das deklarative und das prozedurale Wissen, d.h. einerseits, was bzw. wie viel man erwerben kann und andererseits wie man dieses Wissen vermittelt oder sich aneignet. Entscheidend ist zunächst der Begriff Pädagogik, der nach Horst und Zenke (2000: 418) ein Synonym zum Begriff Erziehungswissenschaft ist und ursprünglich eine Knabenführungskunst“ (ebd.) bedeutet. Schaub und Zenke nennen vier Aufgabenbereiche der Pädagogik:

Die erste Aufgabe befasst sich zwar mit pädagogischen und didaktischen Kenntnisvermittlungsprozessen, aber sie fokussiert auch indirekt die Bildungspolitik und vergleicht die zeiträumlichen Erziehungsprozesse. Diese Aufgabe entspricht genau den für Kamerun und Afrika geplanten Bildungsreformen, die die Innen- und Weltpolitik aufgreift.

Man will das kamerunische traditionelle Bildungssystem mit dem modernen in Beziehung setzen und beide integrieren. Zu der Aufgabe der bildungspolitischen und praktischen Ausrichtung der Pädagogik schließen Schaub und Zenke (ebd.) ab:

> „[…] Die Entstehung einer selbständigen Pädagogik und ihre weitere Entwicklung sind eng verzahnt mit Prozessen in Politik, Wirtschaft, Religion und Wissenschaft sowie deren Reflexion in Philosophie, Gesellschaftstheorie, Literatur und Kunst."

Die Pädagogik kann nicht losgelöst von der Politik, der Wirtschaft und der Religion sein. Genauso ist es kaum vorstellbar eine pädagogische Theorie zu entwickeln, ohne sich zuvor an philosophischen, gesellschaftstheoretischen, literarischen und künstlerischen Grundlagen zu orientieren.

3.4.2.2 Ästhetische Kategorie: Kunst und Literatur

Rhetorik und Erzählung oder auch Dichtung können überhaupt nicht in Konkurrenz zueinander stehen. Rhetorik als Werkzeug der Oralität beschäftigt sich mit der ästhetischen Kategorie, die sich entweder in der Kunst oder in der Literatur ausdrückt. Rhetorik als ursprüngliche traditionelle rhetorische Form hat die Überzeugung zum Zweck, genauso wie sie auch beispielsweise von afrikanischen Künstlern bei der Documenta 11 im Sommer 2002 in Kassel vertreten wurde. Zu dieser von Okwui Enwensor, einem aus Nigeria stammender Kunstleiter, geleiteten Ausstellung wurden Werke afrikanischer Künstler ausgestellt. Die Originalität der Werke dieser Künstler beeindruckte alle Besucher, weil sie den Kanon der klassischen Kunst überschritten hatten. Die Kunstwerke der Afrikaner waren bescheiden, anziehend und überzeugend.

Neben der schriftlichen Literaturform gibt es auch eine mündliche Literatur, die heute durch neue Medien wie CD oder Audio- Kassetten unterstützt wird. So genannte schriftlose Gesellschaften verfügen über orale Literaturformen. Diese mündliche Literatur stand im Dienst der Oralität und der alten traditionellen Rhetorik, die selbst wiederum im Dienst der mehrsprachigen Erziehung standen. Die Genres der oralen Literatur waren u.a. Dichtung, Erzählungen aller Art, d.h. von Märchen bis hin zu Epen über Fabeln und auch Sprichwörter, Rätsel und schließlich die Musik. Die mündliche Literatur vermittelt einerseits Informationen, dient der Kommunikation, prägt andererseits das Verstehen und fördert die gesellschaftliche und kommunikative Kompetenz.

3.4.3 Kommunikation bzw. Austausch

Im Folgenden soll die Rhetorik unter dem Aspekt der Kommunikation bzw. des Austausches betrachtet werden. In allen Weltgesellschaften dient die Sprache als grundlegendes

Kommunikationsmittel, wobei Kommunikation Mitteilung, Information und insbesondere Verstehen impliziert. Kommunikation kann schriftlich oder mündlich erfolgen und Kenntnisse aller Art, die Kunst oder die Literatur vermitteln.

3.5 Gedächtnis und Gedächtniskunst im Dienst der Rhetorik

Die Bedeutung des Gedächtnisses besteht in seiner Speicherungsfähigkeit (vgl. Assmann 1999: 11). Ebenso wichtig sind der Abruf des gespeicherten Wissens sowie die Entwicklung der Erinnerungsfähigkeit. Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsforschung ist dieses Thema besonders wichtig, da die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz die Förderung von anderen Fähigkeiten, u.a. auch die Erinnerungsfähigkeit beinhaltet. Es soll im Folgenden gezeigt werden, wie Gedächtnis und Gedächtniskunst die Rhetorik und die Oralität vorantreiben.

3.5.1 Das Gedächtnis

Das Thema „Gedächtnis und Gedächtniskunst“ bezieht sich in erster Hinsicht auf das Gehirn, das eine physiologisch-anatomische Einheit darstellt. Das Gedächtnis ist jedoch eine kognitive Fähigkeit, die dank dem physiologisch-anatomischen Organ „Gehirn“ entfaltet werden kann. Die Aufgaben des Gedächtnisses sind u.a. Merken, Beziehen und Wiederholen. Das Gedächtnis erfüllt also drei Funktionen und zwar die der Speicherung, der Abrufung und der Mitteilung. Merken und Speichern gehören zum gleichen Register, d.h. dem der Wahrnehmung der ankommenden Außenimpulse, ihrer Identifikation, ihrer Kombination mit den bereits bestehenden und ihrer Registrierung. Abrufen gehört zu einem anderen Register, das in der Aktivierung des gespeicherten Wissens besteht. Durch das Wiederholen wird das gespeicherte Wissen endgültig eingeprägt und kann abgerufen werden. Wiederholen und Mitteilen bilden das letzte Register im Prozess der Kenntnisaneignung. Mit dieser Beschreibung wird die Gedächtnisforschung, die ein Gebiet der Psychologie ist, angesprochen. Darüber hinaus werden diese drei Funktionen, Speicherung, Abrufung und Mitteilung poetische Formung, rituelle Inszenierung und kollektive Partizipation von Assmann (1999: 56, 57) genannt. Und hier kommen wir in das kulturanthropologische Gebiet, worauf jetzt eingegangen wird.

Die poetische Formung oder Speicherung hat einen mnemotechnischen Charakter. Das zu erwerbende Wissen wird mit Hilfe von unterschiedlichen Medien zusammengetragen, deren Ziel die einfachere Speicherung, Abrufung und Mitteilung ist. Die Medien sind hier Stimme, Körper, Mimik, Gestik, Tanz, Rhythmus und rituelle Handlung. Masken symbolisieren zum Beispiel eine rituelle Handlung. Die benutzten Medien kennzeichnen ein Ereignis bzw. eine

„rituelle Inszenierung“, welche die Erinnerung unterstützt. Es sind diese Merkmale, die unbedingt bei der Entwicklung des Mehrsprachigkeitskonzepts einbezogen werden sollen.
Aber das Gedächtnis erfüllt mehr als diese oben erwähnten Aufgaben. Bahmer (2000: 203) zufolge muss es als „Speicher für die kulturelle Enzyklopädie“ angesehen werden. Das Gedächtnis beinhaltet in seinem Sinne drei Themen (ebd., S.17): Identität, Erinnerung der Geschichte, Kontinuität und Reproduktion. Dieser weitere Aspekt des Gedächtnisses soll jetzt untersucht werden, um die gewonnenen Erkenntnisse in der Entwicklung eines mehrsprachigen curricularen Konzepts einzubeziehen.
Gedächtnis oder Gedächtniskunst sind mit Rhetorik eng verbunden. Im Rückbezug auf die vorangegangenen Ausführungen zur Rhetorik ist das Gedächtnis hauptsächlich ein Akt der Mündlichkeit. Im Alltag und im Bildungsbereich wird dies evident. Dazu erläutert Bahmer (2000: 194/195):

> „Dass das Gedächtnis für die Rhetorik Bedeutsamkeit erlangt hat, erscheint nahe liegend. Es ist der Zwang, frei zu reden, die Notwendigkeit des Auswendiglernens zu haltender Reden also, die als ein Grund dafür anzusehen ist, dass die Gedächtniskunst im Rahmen der Rhetorik geschätzt wurde. Damit stimmen einschlägige Erklärungen überein […]
> Gedächtnis und was im Alltagsverständnis damit assoziiert wird - Auswendiglernen, wenn es um den Bereich von Schule und Unterricht geht- gehören selbstverständlich zum Mündlichen. Und dieses Selbstverständnis dürfte auch im Bereich der Schriftlichkeitsforschung das Vorherrschende sein. […]Insbesondere durch die schon des Öfteren erwähnten Forschungen, die durch die Stichwörter „Oralität und Literalität“ charakterisiert werden können, ist die Auffassung, dass das, was zum Gedächtnis gehört, in den Bereich des Mündlichen zu verweisen ist, bestärkt worden. Werden doch hier Schrift und Gedächtnis zueinander in Opposition gesetzt, wenn nicht sogar von einer Dichotomie geredet werden kann“

Bahmers Bedenken, ob „hier Schrift und Gedächtnis zueinander in Opposition gesetzt werden“ sollen, muss ernst genommen werden. Die Schrift ist zwar ein Speicherungs- und Erinnerungsmedium, das dennoch nur indirekt auf das Gedächtnis bezogen ist. Sie erfüllt wichtige Aufgaben wie die genaue und treue Wiedergabe des Gespeicherten, die das menschliche Gedächtnis allein nicht leisten kann. Sie bildet in diesem Zusammenhang eine notwendige Kontinuität, ungeachtet der Tatsache, ob sie direkt oder indirekt auf das Gedächtnis bezogen ist. Deshalb bin ich Bahmers Meinung (ebd., S.18), der darin einen Übergang von „ritueller“ zur „textueller Kohärenz“ sieht und feststellt, dass dadurch eine „neue konnektive Struktur entstanden“ sei. Francis Yates (zitiert nach Goody 1987: 181) bekräftigt diese Idee:

> „ Even the oral techniques are linked to writing and reading.”

Das Gedächtnis im psychosozialen Sinne, d.h. als kulturelle Enzyklopädie, besteht nach Goody (1987: 179) aus einem „memory“, auch „exact recall“ genannt und einem „creative reconstruction“ oder „generative recall“. Diese Unterscheidung ist umso wichtiger, als sie die mechanische und systematische Wissensspeicherung einer natürlichen und generativen oder kreativen Speicherung entgegenstellt. Dazu sagt Goody (ebd., S.180) folgendes:

> “The difference here is between exact recall (what psychologists often mean by “memory”) and creative reconstruction, which does not involve verbatim learning or even imitation, but generative recall. This kind of recall is not amenable to the usual forms of psychological testing, but is nevertheless the basis of much creative literature.”

Das “Memory” oder “exact recall” ist mit dem Auswendiglernen gleich zu setzen. Hier handelt es sich darum, ein Pensum wortwörtlich zu speichern und wiederzugeben. Auch die Imitation gehört zum „Memory“, weil der Speicherungsvorgang und die Wiedergabe des Gespeicherten mechanisch und systematisch erfolgen. Insofern heißt „memory“ auch „verbatim learning“. Dieser Speicherungsmodus ist in vielen Kulturen und insbesondere in den so genannten Schriftkulturen festzustellen, die von ihren „Heiligen Schriften“ beeinflusst und geprägt wurden. Es soll auf die Frage eingegangen werden, ob das „Memory“ oder „verbatim learning“ vom Lernprozess in modernen Schul- und Bildungsformen getilgt werden sollte, da die Kreativität des Menschen nicht in den Vordergrund käme. Nach meiner Überzeugung sind “Ereignisse und Rhythmen” wichtige Helfer sowohl im Kenntnis-speicherungs- als auch im Kenntnisabrufungsprozess. Dies mag wahrscheinlich auch der Grund dafür sein, warum die „creative reconstruction“ seit undenklicher Zeit in Afrika und in oralen Kulturen Teil der Kultur war. Am Beispiel des Bagres- Volkes in Ghana stellt Goody (ebd., S. 189) die „creative reconstruction“ als Lösungsvorschlag zu der Frage der Intertextualität dar:

> “Since there is not one original that could be studied as a text, nor a single keeper of the oral tradition, the Bagre expands, develops and contrasts with each ceiling, in a “generative”, “creative” way that characterizes much oral activity of a “literary” kind. It is rather in literate societies that verbatim memory flourishes.”

Zur Diskussion zum Auswendiglernen in oralen Gesellschaften hat Goody bereits eine Erklärung gegeben. Das Auswendiglernen ist nicht Erfindung der oralen Kulturen, sondern der so genannten Schriftkulturen. Dennoch möchte Goody den Speicherungsmodus der Schriftkulturen nicht abwerten (ebd., S. 190), weil auch dieser Modus seine Wichtigkeit hat:

> “In contrasting the generative recall of the Bagre with the verbatim recall often demanded by schools, I do not wish to downgrade the latter, which seems to me a condition of our cultural elaboration, and which anyhow has different implications for “scientific” than for “literary” activity:”

Zu erwidern wäre, dass die Wissenschaft auch in oralen Kulturen betrieben wird. Insofern kann und darf „verbatim recall“ nicht als einzige Voraussetzung zu wissenschaftlichen Beschäftigungen angesehen werden. Beide Kenntnisaneignungs- und Wiedergabemodi sind wichtig und beruhen auf kognitiven Aktivitäten.

3.5.2 Gedächtniskunst und kulturelles Gedächtnis

Der Begriff der Gedächtniskunst bezieht sich hauptsächlich auf die Rhetorik, die von dem Gedächtnis, der Oralität und der Kunst unterstützt wird. Das kulturelle Gedächtnis hingegen bezeichnet die Überlieferung, auch Erinnerungskultur genannt. Aber was heißt eigentlich Gedächtniskunst?

3.5.2.1 Inhalt von Gedächtniskunst und kulturellem Gedächtnis

Die Gedächtniskunst wird in den weltkulturellen Traditionen differenziert verstanden und angewandt. Die Römer, so Assmann (ebd., S. 29), kodifizierten sie als eines von fünf Gebieten der Rhetorik, das individuell ausgeprägt ist. Die Gedächtniskunst unterscheidet sich von dem kulturellen Gedächtnis oder Erinnerungskultur, die ihrerseits auf die Ethnien bezogen ist. Assmann (ebd., S. 20,21) unterscheidet vier Bereiche der Außendimension des Gedächtnisses, zu denen das kulturelle Gedächtnis gehört: es sind das mimetische Gedächtnis, das Gedächtnis der Dinge, das kommunikative Gedächtnis und das kulturelle Gedächtnis.

Das mimetische Gedächtnis bezieht sich auf das Handeln, das durch Nachahmung erlernt wird. Das Gedächtnis der Dinge bezeichnet die Umgebung, in der der Mensch lebt. Diese Gedächtnisart bezieht sich gleichzeitig auf die Gegenwart und die Vergangenheit, wobei das kommunikative Gedächtnis, das sich mit Sprache und Kommunikation befasst, stark außen orientiert ist. Das kommunikative Gedächtnis ist also interaktionistisch. Es handelt sich hier um ein „rückgekoppeltes Zusammenspiel von „Innen- und Außendimensionen“ (vgl. Assmann, ebd.) des menschlichen Gedächtnisses und dann auch um das menschliche Miteinander. Diese Sichtweise entspricht Gilroys Konzept einerseits von „Thinking through the soul“, d.h. vom Körper aus denken; andererseits impliziert dieses Denken, dass das Individuum gute Kontakte zu seinen Mitmenschen hält und pflegt.

Die Gedächtniskunst dient weitgehend dem Lernen, wobei der Lernvorgang sich von Kultur zu Kultur unterscheidet. Der letzte Bereich ist das kulturelle Gedächtnis, das sich nicht auf die innere oder biologische Dimension des menschlichen Gedächtnisses bezieht (vgl. hierzu Assmann, ebd., S. 19 und 20.), sondern auf historische Kulturwissenschaften. Das kulturelle

Gedächtnis bezeichnet die Überlieferung des Sinns. Es handelt sich um die Überlieferung dessen, was frühere Generationen beschäftigt hat und das für sehr wichtig für die kommenden Generationen erachtet wird (Riten, Gebräuche, Handlungen, Symbole, Ikone, Repräsentationen). Das kulturelle Gedächtnis wird auch kollektives Gedächtnis genannt. Es schließt insofern das kommunikative mit ein, das ein individuelles Gedächtnis ist und die Voraussetzung für das kulturelle Gedächtnis darstellt. Das kulturelle Gedächtnis umfasst alle drei anderen Gedächtnisarten. Es schließt summa summarum Tradition und Kommunikation mit ein (vgl. Assmann, ebd., S. 22-23).

3.5.2.2 Gedächtnisrahmen

Unter den vier Außendimensionen des Gedächtnisses gibt es zwei wichtige Gedächtnisrahmen zu unterscheiden: das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis.

Das kommunikative Gedächtnis ist eine logische Erweiterung der Gedächtniskunst, da alle Individuen zur Kommunikation verurteilt sind. Das kommunikative Gedächtnis besteht aus kurzfristigen Erinnerungen, wobei das kulturelle Gedächtnis eine langfristige Erinnerung und Assmann (ebd., S. 50 und 52) zufolge eine „institutionalisierte Mnemotechnik ist".

Im Gegensatz zu der selbstverständlichen Teilhabe einer Gruppe am kommunikativen Gedächtnis, ist die Teilhabe der gleichen Gruppe eher selektiv und differenziert an dem kulturellen Gedächtnis. Insofern hat das kulturelle Gedächtnis immer seine speziellen Träger, wie Schamanen, Griots, Priester, Lehrer, Künstler, Schreiber u.a. Assmann (ebd., S. 56) fasst beide Begriffe in der unten stehenden Tabelle zusammen:

Abb. 35 Kommunikatives und kulturelles Gedächtnis nach Assmann

	Kommunikatives Gedächtnis	Kulturelles Gedächtnis
Inhalt	Geschichtserfahrungen im Rahmen individueller Biographien	mythische Urgeschichte, Ereignisse in einer absoluten Vergangenheit
Formen	informell, wenig geformt, naturwüchsig, entstehend durch Interaktion, Alltag	gestiftet, hoher Grad an Geformtheit, zeremonielle Kommunikation, Fest
Medien	lebendige Erinnerung in organischen Gedächtnissen, Erfahrungen und Hörensagen	Feste Objektivationen, traditionelle symbolische Kodierung/Inszenierung in Wort, Bild, Tanz usw.
Zeitstruktur	80- 100 Jahre, mit der Gegenwart mitwandernder Zeithorizont von 3-4 Generationen	Absolute Vergangenheit einer mythischen Urzeit
Träger	unspezifisch, Zeitzeugen einer Erinnerungsgemeinschaft	Spezialisierte Traditionsträger

Das kulturelle Gedächtnis bezeichnet die Zeit im absoluten Sinne. Kommunikatives und kulturelles Gedächtnis stellen einen Übergang von ritueller zur textuellen Kohärenz dar (ebd.,

S. 87-88). Ebenso bilden Gedächtniskunst und kulturelles Gedächtnis eine kulturelle Kohärenz (ebd., S. 89).

3.5.2.3 Die Relevanz der Gedächtniskunst und des kulturellen Gedächtnisses für die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsfähigkeit

Die Anwendung von mnemotechnischem Wissen ist eine wichtige Voraussetzung des Lernens innerhalb der Gedächtniskunst. Unter diesem Aspekt ist die Gedächtniskunst der praktische Weg zum Mehrsprachigkeitserwerb. Sie verbreitet sich über das kommunikative und insbesondere das kulturelle Gedächtnis, wobei das kulturelle Gedächtnis auf dem kommunikativen Gedächtnis aufbaut. Zusammenfassend soll jetzt anhand einer Abbildung in Anknüpfung an das Schema „Wesen der Mehrsprachigkeit im Erwerbsprozess am Beispiel Afrikas“ gezeigt werden, wie die Erfahrung des Spracherwerbs sich kulturell auf das Individuum niederschlägt. Diese Erfahrung geht über das Konzept des Gedächtnisses als biophysiologische Wirklichkeit und kognitive Fähigkeit hinaus und versteht sich einerseits als Tempel der metaphysischen (kosmischen, spirituellen bzw. religiösen und psychologischen) Vorstellungen und verknüpft diese andererseits mit linguistischen und kulturellen bzw. anthropologischen Einflüssen.

Abb. 36 Zusammenfassendes Schema zum Mehrsprachigkeitserwerb

Der Mehrsprachigkeitserwerb basiert auf dem Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren. Einerseits lässt sich das Gedächtnis als Speicher für die metaphysische und kulturelle Enzyklopädie verstehen, andererseits findet es seinen praktischen Ausdruck in der Rhetorik

als Kunst des Redens, wobei in der Rede Kommunikation und Kunst miteinander verknüpft und darüber hinaus ethische Werte vermittelt werden. Der junge Kameruner sammelt in dieser Umgebung seine mehrsprachige Erfahrung und wendet sie gleichzeitig an.

3.6. Die kommunikative Kompetenz und die ethische Grundlage der Rhetorik

Das Thema Gedächtnis und Gedächtniskunst impliziert nicht nur mnemotechnische Fähigkeiten, sondern auch verstehen und mitteilen können. Der Begriff der kommunikativen Kompetenz ist nicht in gleicher Weise umstritten, wie der der „Sprachkompetenz". Er wird sogar von Gadamer bevorzugt. Für Gadamer (2002: 93) soll der Begriff der „Sprachkompetenz" aus „seiner vermögenspsychologischen Nivellierung […] befreiet" werden.

Kommunikative Kompetenz kann Gadamer (ebd.) zufolge auch als kommunikatives Handeln bezeichnet werden. Auf ein Beispiel des kommunikativen Handelns im Bereich der humanistischen Rhetorik soll auf Onkokwos Geschichte verwiesen werden, als Okonkwo bei der Begrüßung seiner Zuhörerschaft eher gehandelt als gesprochen hatte (vgl. Chinua Achebe (1983), ebd.). Für Gadamer impliziert kommunikative Kompetenz gesellschaftliche Stabilität und Verständigung und ist an den Erwerb des sozialen Rollenhandelns gekoppelt, was der Begriff „Sprachkompetenz" nicht leisten kann. Die kommunikative Kompetenz wird von der Außenperspektive des Gehirns entwickelt. Aber sie benötigt auch eine Prädisposition der Innenperspektive. Es geht hier um ein Zusammenspiel von beiden: Innen- und Außenperspektive. Die kommunikative Kompetenz ist zunächst eine persönliche Fähigkeit und eine persönliche Aufgabe (vgl. Gadamer, ebd., S. 93). Sie wird vorwiegend als sozialer Faktor verstanden. Die sozial-ethischen Grundlagen der kommunikativen Kompetenz schlagen eine Brücke zu den ethischen Grundlagen der Rhetorik. Deshalb fordert Gadamer die Menschen zu einer neuen Orientierung im Kommunikationsrahmen auf.

Mit der vorliegenden Beschreibung wird die Untersuchung des Begriffs Rhetorik beendet. Der Schwerpunkt der Rhetorikbeschreibung war ihre traditionelle humanistische Perspektive. Die dialogische Kommunikation, die eine Grundlage des Sozialverhaltens ist, erfolgt einfach durch gegenseitiges Verstehen (Liebe, Toleranz, Akzeptanz).

4 Schrift und Schriftlichkeit für die Verstärkung des Mehrsprachigkeitserwerbs in Kamerun und in Afrika

Schrift und Schriftlichkeit spielen im heutigen afrikanischen Kontext eine wichtige Rolle. Sie lassen sich mit Oralität und Rhetorik vernetzen.

4.1 Allgemeine Betrachtungen zum Konzept der Schrift und Schriftlichkeit

Diskutiert werden hier einige Gedanken bezüglich der Schrift und der Schriftlichkeit. Diese Gedanken sind nicht nur umstritten, sondern sie können auch zum Teil als sehr ethnozentriert betrachtet werden. Es soll gezeigt werden, dass das zu entwickelnde mehrsprachige Konzept sowohl die Oralität als auch die Schrift und die Schriftlichkeit benötigt.

Abb. 37 Schrift/Schriftlichkeit und ihre Ansätze

4.1.1 Schrift als große kulturelle Revolution?

Die Schrift ist historisch gesehen eine kulturelle „Revolution", also im humanen Sinne eine Neuerung in der Förderung und Verbesserung der menschlichen Kommunikation und der Lebensbedingungen. Dennoch weist das Konzept der Revolution im modernen und postmodernen Sinne evident auf die Verdrängung anderer bzw. fremder Realitäten und Werte hin. In diesem Zusammenhang stellt Derrida (1967: 185) hinsichtlich der Rolle der alphabetischen Schrift fest:

> «La finalité de l'écriture est politique et non théorique, sociologique plutôt qu'intellectuelle.»

Der Endzweck der Schrift ist eher politischer und soziologischer als theoretischer und intellektueller Natur. Schrift ist Macht. Sollte Schrift als Revolution ab der Moderne betrachtet werden, muss darauf hingewiesen werden, dass alle Revolutionen gescheitert sind oder Monster erzeugt haben (siehe Kapitel 4, 1). Sie sind sowohl in ihrer unmittelbaren Wirkung als auch in ihren Folgen gescheitert. Revolutionen haben Sprachen der Minderheiten bedrängt. Florian Coulmas (16.05.2008) in seinem in der SDZ erschienen Aufsatz „Wer die Macht hat, sagt, wie sie geschrieben wird" geht auf diese Problematik ein. Deshalb muss man sich Gedanken darüber machen, welche Schrift der Förderung der Mehrsprachigkeit angemessen ist.

Dennoch ist selbstverständlich, dass die Schrift und zwar die alphabetische Schriftform ihren Nutzen hat, obwohl sie verdrängend ist und immer noch großen Einfluss hat. Nützlich ist sie vor allem, wenn es darum geht, dringend am Beispiel Afrikas Resultate zu erzielen. Mit Hilfe der logozentrischen Schrift können Afrikaner vorübergehend aber auch dauerhaft ihre

Gedanken verbreiten oder in einem nichtmenschlichen Langzeitgedächtnis speichern. Die historische Entwicklung der Schrift und der Schriftlichkeit zeigt ihre drastischen Umwälzungen. Diese Umwälzungen werden in der Literatur eher als „Beweglichkeit der Schrift“, als Verbesserungsschritte zu ihrem optimalen Zustand bezeichnet (vgl. Greber et al. 2002).

4.1.2 Schrift als „Triebfeder für die Entwicklung“?

Die Charakterisierung der alphabetischen Schrift als „Triebfeder für die Entwicklung“ stammt von Havelock (zitiert nach Bahmer 2000: 33). Havelock verfolgt eine dualistische Beweisführung. Er geht, so wie übrigens Hegel (1995: 189- 192 und 214-241)[5] vor ihm, von der absoluten Überlegenheit der griechischen alphabetischen Schrift über die anderen Schriften aus, wobei er zum Beispiel Hieroglyphen für Piktogramme hält (vgl. hierzu Assmann 1992: 260- 264). Der Gedanke, die griechische alphabetische Schrift sei als einzige abstraktionsfähig und intelligent, verrät einen gewissen Ethnozentrismus und resultiert nach Assmanns Worten aus der Unkenntnis darüber, dass Kulturen nicht getrennt werden können. Im Hinblick darauf sind die Begriffe „Entwicklung“ oder „Fortschritt“ schwer zu definieren. Ist die Entwicklung quantitativ oder qualitativ zu messen? Was ist der Maßstab einer Fortschrittsmessung, wo wird er angelegt und womit ist der Fortschritt zu vergleichen?

Derrida (1967: 18) zufolge ist die Schrift ein sehr enges und historisch bedingtes Konzept. Er geht davon aus, dass die geschichtlichen Machtverhältnisse die Schrift und zwar die alphabetische Schrift durchgesetzt haben. Es gibt auch andere Schriftformen mit eigenen Werten, die neben der alphabetischen Schrift die „Abstraktion“ der Sprachfixierung weiter bereichern. Auch das Wort „Literacy“ führt in Bezug auf die Diskussion um Oralität zur Verwechselung. Daher stellt Jack Goody (1987: ix und xi) fest:

> “There are many ambiguities in the use of the word literacy. […] Strictly speaking, therefore, it is a mistake to divide “cultures” into the oral and written: it is rather the oral and the oral plus the written, printed, etc.”

Goody behauptet, dass es ein Fehler sei, Kulturen in Oral- und Schriftkulturen zu trennen. Die Schriftlichkeit besteht seiner Meinung nach in den oralen und den oralisiert protokollierten und graphisch fixierten und gedruckten Zeichen. Eine Oralkultur gebraucht daher zur Kommunikation und ästhetischen Performance die oralen Zeichen, wobei die Schriftkultur zu den Oralzeichen die oralisiert protokollierten und graphisch fixierten oder gedruckten Zeichen zum gleichen Zweck gebraucht. Es handelt sich hier um einen Rollenwechsel von Sprachzeichen. Die lautlichen Zeichen schweigen, wo graphische Zeichen auftauchen. Beim

Lesen der Graphen tauchen die lautlichen Zeichen wieder auf. Es soll nicht so verstanden werden, dass die so genannte Oralkultur keine graphisch protokollierte Sprachfixierung kennt (Goody 1987: 4 und 27).

> "The physical basis of writing is clearly the same as drawing, engraving and painting- the so-called graphic arts. […] Writing, then, has its roots in the graphic arts, in significant design. […] Logographic systems of writing clearly develop from simpler uses of graphic signs."

Die physische Grundlage der Schrift ist nach Goody die gleiche wie die des Zeichnens, der Bildhauerei und der Malerei, was auch als Graphik bezeichnet wird. Die Grenze zwischen Graphik und Schrift ist daher fließend. Diese Meinung wurde schon zweiundzwanzig Jahre vor Goody vom Priester Mveng aus Kamerun anlässlich eines Festivals in Dakar in Senegal vertreten. Das wissenschaftliche Publikum wurde 1971 bei einer vom Dichter und Staatspräsidenten Senegals Leopold Sédar Senghor veranstalteten Tagung an diese Auffassung erinnert. Mveng zufolge ist es unrichtig zu behaupten, dass z.B. die schwarz-afrikanische Zivilisation die Schrift nicht hatte entwickeln können. Mveng (1971: 15-17) bestätigt dies mit folgenden Worten:

> «Nous avons démontré depuis le festival de Dakar (1966), que la civilisation négro- africaine n'est pas seulement orale; elle est aussi écrite, et son écriture, c'est notre art traditionnel. [...] Or, ce langage écrit remonte loin, très loin dans le passé: avant la naissance d'écriture en Egypte!»

Mveng betont damit, dass die schwarzafrikanische Zivilisation sich sowohl auf die Oralität als auch auf die Schriftlichkeit stützt. Beide sind ihre sicheren Säulen zur Gestaltung einer stabilen, gerechten und literalisierten Gesellschaft. Mveng (ebd., S. 17) erklärt, dass die Schrift im damaligen Afrika in der traditionellen Kunst bestehe und dass diese graphisch protokollierte Sprachfixierung weit zurück in der Vergangenheit zu finden sei, bevor überhaupt die Hieroglyphenschrift in Ägypten entwickelt wurde. Auch Parin, Morgenthaler und Parin-Matthey bestätigen dies in ihrem 1963 in der Schweiz publizierten Buch über die Dogon. Bei Goody (1987: 60 und 64) wird dieser Gedanke eindeutiger:

> "One should remember that it was the Afro-Asiatic Languages (which includes Semitic) that were widely used in the earlier development of writing in the Near East […]. The logographic script inhibited the development of a democratic literate culture; it did not prevent the use of writing for achieving remarkable ends in the sphere of sciences, learning and literature. The same point holds true for the Ancient Near East. In other words, we may need to modify our ideas not only about the uniqueness of the techniques available to the Greeks (i.e. their alphabet) but also the uniqueness of their achievement in other aspects."

Die logozentrische Schrift verdrängte die geistige Entfaltung derjenigen Menschen, die sie nicht zu benutzen wussten. Dadurch stellte sie sich als inhuman heraus. Von da an wurden allein diejenigen Menschen geachtet, die in dieser Schriftart schreiben und lesen konnten. Die

Geschichte belegt, dass allein Priester und der Adelstand in Europa das Privileg der Schrift hatten. Deshalb mahnt Goody zur Bescheidenheit bezüglich der ethnozentrischen Betrachtung der griechischen Schrift und deren Wertung. Seine langjährige Erfahrung in der Untersuchung der Schriftlichkeit in Afrika führt zu folgender Stellungnahme (vgl. Goody, ebd., S. xix:

> "But it seems to me that, as among the LoDagaa, there is room for more than one approach to knowledge."

Damit deutet Goody an, dass die Linearität der Schrift nicht das A und O der Schrift-entwicklung sein kann. Es wäre unzulässig eine beliebige Schrift als Zeichen der geistigen und technischen Überlegenheit einer gegebenen Gesellschaft über andere zu betrachten. Eine solche Stellungnahme kann nur subjektiv sein und stützt sich auf keinen empirischen Beweis. In dieser Hinsicht soll Derridas folgende Aussage (1967: 30) verstanden werden:

> «L'écriture pictographique ancienne, fondement de l'écriture logocentrique, est encore vivante dans les phantasmes de chaque enfant en particulier.»

Für Derrida bleibt noch die alte piktographische Schrift, die der alphabetischen Schrift zugrunde liegt, präsent in den Vorstellungen aller Kinder dieser Welt. Diese Vorstellungen der Schrift muss aufgegriffen und genutzt werden. Insofern sollen die pikto- ideo-phonographischen Schriften, die bei den so genannten schriftlosen Kulturen vorzufinden sind, als Grundlage und unabdingbare Voraussetzung der „Archi- écriture" zur Entwicklung unseres mehrsprachigen Konzepts in Erwägung gezogen werden. Archi- écriture ist Derridas Begriff zur Benennung einer neuen integrativen und kreativen Schrift

4.1.3 Schrift ist Technologie

Für viele Autoren, u.a. Ong, ist die alphabetische Schrift eine Technik. Dies wird damit begründet, dass Technik und Technologie nur durch die Schrift denkbar und anwendbar sind. Am häufigsten wird das Beispiel von Pascal genannt, der durch die Schrift die Rechenmaschine erstellen konnte. Dank der Schrift konnten heutige Medien gedacht, konzipiert und entwickelt werden. Die Schrift wird also zum A und O der technischen und technologischen Entwicklung. Übrigens spricht man heute von der Schrift bzw. vom Schreiben und Lesen als „neuen Kulturtechniken".

Mit „neue Kulturtechnik" wird auf den Text- und Schriftcharakter der Überlieferung Bezug genommen (vgl. Neumann/Weigel 2000: 9). Unter „neue Kulturtechnik" wird letztlich einerseits die Vermittlung von Informationen und Wissen über technische Mittel verstanden. Wichtige Merkmale der neuen Kulturtechnik sind die so genannte „Simplifizierung der Zeichen", die „einfache" Abrufbarkeit von Informationen oder die Möglichkeit ihrer

Weiterentwicklung, die Zugänglichkeit für alle. Hier wird der Eindruck gewonnen, als ob es sich vielmehr um den reproduktiven Charakter der Schrift für kommerzielle Zwecke als nur um Kommunikation handelt, da Schrift und Bild von nun an über den Buchdruck, die Fotografie, den Film reproduziert und verbreitet werden.

Andererseits setzt die neue Kulturtechnik die Aneignung von technischen Verfahren, die Verarbeitung von Informationen über die gleichen technischen Verfahren und Materialien, die Vervielfältigung voraus. Lesen und Schreiben in der lateinischen Schrift sind Produkte der neuen Kulturtechnik. Und die Tatsache, dass die logozentrische Schrift offiziell zur Kulturtechnik gemacht worden ist, macht aus ihr die absolute Grundlage der heutigen Technik und Technologie. Vernachlässigt wird dabei die Frage, wie die Urvölker ihre „wissenschaftlichen" Kenntnisse reproduziert und an ein breiteres Publikum weiter vermittelt haben. War ihre schriftliche Reproduktionstechnik keine Kulturtechnik? Was ist denn sonst eine Technik bzw. eine Kulturtechnik? Wo liegt die Grenze zwischen Kunst und Technik?

Auf diese Fragen antwortet Hartmann (2002: 43ff.) eindeutig. Für ihn hat jede Schrift eine technologische Grundlage, egal ob sie aus der Alten oder der Neuen Welt stammt. Die Schrift erfordert künstlerische Begabung, technische Fertigkeit und Schriftträger.

Dass die alphabetische Schrift Papier und Druckmittel gebraucht, macht aus ihr keine überlegene Kulturtechnik. Jede Kulturtechnik ist Tochter ihres Sozialraums und ihrer Zeit. Sollte die Begründung dafür, dass die Schrift die Kulturtechnik erzeugt, richtig sein – hier soll Kulturtechnik im absoluten Sinne betrachtet werden, d.h. als eine Verbindung von Technik und Kunst, ungeachtet der Tatsache, ob die Technik aus einfachen „rudimentären" oder modernen Mitteln besteht -, so müsste anerkannt werden, dass alle Schriftformen, abgesehen von ihrer logographischen oder pikto- bzw. ideographischen Provenienz, sich den gleichen Abstraktionsweg zur Technik und Technologie bahnen können, weil die Technik Tochter einer gegebenen Kultur ist.

4.1.4 Logozentrische Schrift als Technik ist eine Linearität

Die logozentrische Schrift wollte die Unlinearität bewältigen, weil sie ihr viel zu komplex und weniger "gewinnbringend" war. Und es ist ihr auch gelungen, dieses Ziel zu erreichen (vgl. hierzu Derrida 1967: 127):

> «L'écriture au sens étroit- et surtout l'écriture phonétique- sont enracinées dans un passé d'écriture non linéaire. Il a fallu le vaincre et l'on peut si l'on veut, parler ici de réussite technique: Elle assurait une grande sécurité et de plus grandes possibilités de capitalisation dans un monde dangereux et angoissant. […]»

Die alphabetische Schrift ist auch Goody zufolge (1987: 27) aus der unlinearen Schrift abgeleitet worden. Die unlineare Schrift nennt Derrida „archi- écriture", d.h. Ur-Schrift. In ihr

sind Pikto-, Ideo- und Logogramme enthalten. Im Gegensatz zur unlinearen „archi- écriture“ ist die lineare oder logozentrische Schrift „pragmatischer und wirksamer“. Sie strebt das Konkrete, den Gewinn an und will sofort Resultate erbringen und zerstört damit die Einheit des Schriftmythos.

> «Le concept de linéarisation, so Derrida (ebd.), est bien plus efficace, fidèle et intérieur que ce dont on se sert habituellement pour classer les écritures et décrire leur histoire [pictogramme, idéogramme etc.]. Dénonçant plus d'un préjugé, en particulier sur les rapports entre l'idéogramme et le pictogramme, sur le prétendu 'réalisme' graphique, Leroi-Gourhan rappelle l'unité dans le mythogramme, le tout ce dont l'écriture linéaire marque la disparition: la technique (la graphique en particulier), l'art, la religion, l'économie. Pour retrouver l'accès à cette unité, il faut dé-sédimenter 'quatre mille ans d'écriture linéaire'»

Nach Leroi-Gourhan, den Derrida zitiert und ergänzt hat, bestand das Ziel der linearen Schrift darin, die Urschriften zu erniedrigen und zu verhöhnen. Die Linearität war ein Verdrängungsinstrument, das heute fast erschöpft ist (vgl. Derrida, ebd., S. 128), weil sie die wichtigsten gesellschaftlichen Bereiche am Beispiel der Wirtschaft, der Technik und der Ideologie, die sie lange Zeit favorisiert hat, unproduktiv macht. Derrida zufolge erstickt das logozentrische Schriftsystem an seinem mechanischen Charakter. Deshalb braucht die Welt ein „neues“ Schriftsystem, eine „neue“ Schriftform. Das neue Schriftsystem muss von der Linearität zur Unlinearität und im Sprachenbereich von der Einsprachigkeit zur Mehrsprachigkeit gelangen. Um die unlineare Schrift wiederherzustellen, muss das viertausendjährige Bestehen der logozentrischen Schrift dekonstruiert werden.

4.2 Rückkehr zum Humanismus

Der Ausdruck „Rückkehr zum Humanismus“ bezeichnet hier einen rekonstruktiven Vorgang, der statt Oppositionen herzustellen, Brücken zwischen Vergangenheit und Gegenwart einerseits schlägt und andererseits einzelne Realitäten wie Phono-, Ideo-, und Logographie vernetzt. Aber der Humanismus weist auch auf die Vernetzung von Oralität, Rhetorik und der Schriftlichkeit hin. Diese Vernetzung macht die „archi- écriture“ oder noch „écriture généralisée“ aus (vgl. Derrida 1967: 54). Derrida zufolge geht es bei der «archi- écriture“ nicht um eine Neuerfindung eines Schrift- bzw. Sprachsystems. Die „archi- écriture“ liegt schon der Erfahrung von Raum und Zeit zugrunde, weil sie es beiden ermöglicht sich zu vernetzen. Insofern muss das heutige Verständnis von Schrift verändert werden, da die Oralität genauso wie die Schrift eine Technologie ist. Dieses Neuverständnis vom Konzept der Schrift wollte Derrida antizipieren. Und er hatte recht so zu verfahren, denn zusammen mit der Schrift stellte die Oralität von Anfang an eine Technik und eine Technologie dar. Insofern ist Oralität nicht von der Schrift wegzudenken.

Zusammenfassend ist die „Archi- écriture“ ansatzweise etwa so zu verstehen als die Schrift im engeren Sinne [Phono-, Ideo- und logographische Schrift] + Oralität + Rhetorik bzw. Kunst. Die „archi- écriture“ oder „écriture généralisée“ stellt insofern eine „différance“ dar, die ein Kernbegriff bei Derridas dekonstruktivistischer Philosophie ist. Sie ist nicht Teil des Sprachsystems. Sie ist das Sprachsystem und mehr (vgl. Derrida, ebd., S. 88). Nach Derrida (ebd., S. 152) ist der Übergang von der „archi- écriture“ zur Schrift im üblichen Sinne nicht der Übergang von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache. Der Übergang von „archi- écriture“ zur Schrift geschieht innerhalb der „archi- écriture“ selbst.

Abb. 38 Schema der „archi- écriture“

4.3 Schrift als einziges Medium des Lehrens und Lernens?

Die Schrift ist das übliche und das weit verbreitete Medium des Lehrens und Lernens. Als künstlicher Speicherungsmodus hilft sie bei der Abrufung der Kenntnisse. Sie bleibt trotzdem eine limitierte Kulturtechnik. Die neue und umfassende Kulturtechnik zur individuellen Speicherung und Abrufung von Kenntnissen soll die Fähigkeit sein, sich der „archi- écriture“ zu bedienen, d.h. den gleichzeitigen Gebrauch von Oralität, Rhetorik, Kunst und Schrift (im engeren Sinne als phono-, ideo- und logographische Schrift). Zur Erreichung dieses Ziels ist ein gewisses Maß an Gelassenheit zu empfehlen (vgl. Derrida, ebd., 210), damit die natürlichen menschlichen Begabungen einen Weg zu ihrer selbstgesteuerten Entfaltung finden können. Es soll darunter verstanden werden, dass die Schrift das Medium des Lehrens und Lernens nicht allein sein kann. Lehren und Lernen bedürfen eines anderen Mediums und zwar der Oralität, die durch Rhetorik und ästhetische Kategorien verwirklicht wird.

4.4 Frage nach den Bildern als schriftliche Äußerung im Unterricht

Bilder werden als semiologische Texte verstanden. Sie gehören zum großen Textbegriff. Aber sie werden erst dann lesbar, wenn der Beobachter sie nach eigener Wahrnehmung entziffert

hat. Bilder werden als Texte betrachtet, weil ihnen Ideen zugrunde liegen. Im Unterricht wird ihnen eine große Bedeutung beigemessen. Sie sind ein Zugang zu einem Pensum, das erworben und vermittelt werden soll. Insofern sind auch Bilder Elemente des deklarativen Wissens und fordern zur Analyse und zur Interpretation auf.

4.4.1 Von der Ideographie zur Phonographie

Bilder und Symbole gehören zur ideographischen Schrift. Die ideographische Schrift ist auch ein Aspekt des semiologischen Systems. Die Kinder lernen im Laufe ihrer Sozialisiation das semiologische System kennen und erwerben es dank der Initiation durch die Gesellschaft. Mit ihrem Erwerb sind so genannte metaphysische Erfahrungen verbunden.

Das Beispiel der Hieroglyphenschrift macht deutlich, dass eine ideographische Schrift auch ein unmittelbarer Weg zur phonographischen Schrift ist. Ein ideographisches Zeichen kann einen direkten Bezug zur phonographischen Äußerung haben. Ideen und Äußerungen sind eng miteinander verbunden. Die Vorliegende Untersuchung macht die Aufnahme ideographischer Zeichen und ihr Gebrauch zugunsten der Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht unvermeidbar. Von großer Wichtigkeit ist hier die kreative Deutungsfähigkeit der Lernenden, die gefördert werden soll.

4.4.2 Von der Ideographie zur Klassifikatorik?

Bei einer ideographischen Schrift gibt es einen engen Zusammenhang zwischen Schrift und Wissen. Das Wissen impliziert hierzu Weltwissen, Gedächtnis und mnemotechnische Fähigkeiten, wobei der Leser in der Lage sein muss, sich an die metaphorische Bedeutung des ideographischen Zeichens zu erinnern. Die Klassifikatorik weist auf eine Sinnklasse des Bildes hin. Das Bild hat zwar keinen Lautwert, aber es vermittelt eindeutig semantische Informationen. Nur das Auge des Lesers kann den Fluss von den im Bild enthaltenen Informationen erschließen, ein Prozess, der hermeneutische Fähigkeiten erfordert.

Das Auge als Wahrnehmungsorgan speichert im Kurzzeitgedächtnis die herankommenden Außenimpulse, kombiniert sie mit den bestehenden und stellt sich von dieser mentalen Operation einen klaren Gedanken vor. Die aus dieser Mentaloperation entstandene Idee wird im Langzeitgedächtnis gespeichert und kann mündlich oder graphisch fixiert werden. Im Endeffekt reagiert das Auge als Wahrnehmungsorgan nach eigenen kulturellen Kategorien auf Bilder. Diese Operation erfolgt in Etappen, wobei die letzte Etappe die der Gesamtinterpretation des ganzen Prozesses ist.

4.5 Beziehung von Inschriftlichkeit und Handschriftlichkeit

Bevor auf die Untersuchung des Begriffs „Inschriftlichkeit“ eingegangen werden kann, soll zunächst Bezug auf den Begriff der „Inschrift“ genommen werden. Die Inschrift wird von Duden (1993) als eine „auf Stein, Metall, Holz o.ä. durch erhabene Herausarbeitung, durch Einritzen, Eingraben oder Ziselieren angebrachte Schrift“ definiert. So verstanden ist die Inschrift eine Urschrift, die mittels künstlerischer Fertigkeiten zum Ausdruck gebracht wird. Die Inschrift ist wie Götz Wienold (1995: 14- 16) anerkannt hat, ein Typ der Sprachverwendung. Sie ist die Schrift der Kreativität und des Ausdrucks des menschlichen Genies. Sie greift die inneren tiefen menschlichen Gedanken auf, poliert sie auf und bietet sie der menschlichen Kontemplation an. Insofern wird die Inschrift als eine innere Sprachform betrachtet, weil „die Gesetze der Sprache, Humboldt[53] zufolge, die Gesetze des Denkens [abbilden]“.

Die Inschrift braucht zwar Träger wie Stein, Metall, Holz u.s.w., aber sie gebraucht in erster Instanz und in Bezug auf Sprache die orale Schrift, also die Rhetorik und die Poetik. Die Inschrift ist in der Tat nichts anders als eine oral protokollierte Schrift, die auch graphisch dargestellt werden kann.

Die Handschriftlichkeit ist ihrerseits eine oralisiert protokollierte und handschriftlich umgesetzte Schrift. Sie kann einen reproduktiven, einen reproduktiv- produktiven oder einen rein produktiven Charakter haben. Sie wird vor allem in der Schule gebraucht und verbreitet die protokolliert graphische Fixierung der Gedanken. Aber in Bezug auf die Inschriftlichkeit bezieht die Handschriftlichkeit vorwiegend einen produktiven Charakter. Die Handschriftlichkeit ist die Umsetzung der Muse in die Praxis. Die Grenze zwischen Inschriftlichkeit und Handschriftlichkeit ist fließend.

[53] Zu dieser Meinung Humboldts, vgl. Bußmann (1983: 212).

TEIL 3:

Zur Entwicklung eines didaktischen Konzepts der Mehrsprachigkeit (die Sprachenwellendidaktik), eines Mustercurriculums für Deutsch als Fremdsprache und der Arbeitsblätter zu „Melodien 1“

Kapitel 7 Stand der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung in Europa

Die vorliegende Untersuchung versteht sich als eine Einführung in den dritten Teil, der die Fertigstellung der im zweiten Teil gelegenen theoretischen Bausteine zum Aufbau eines angemessenen didaktischen Konzepts der Mehrsprachigkeit für Kamerun bzw. Afrika ausführt. Gleichwohl handelt es sich darum, ein Curriculum des Deutschunterrichts im mehrsprachigen Kontext exemplarisch zu entwerfen und geeignete Arbeitsblätter zu entwickeln.

Dieses Unterfangen ist erst möglich, nachdem Bezug auf andere Konzepte der Mehrsprachigkeit außerhalb Kameruns genommen wurde. Und nirgendwo auf dieser Erde ist das Interesse an der Mehrsprachigkeit so groß wie in Europa aufgrund der neuen politischen Konstellation des Kontinents. Politisch nähern sich die Staaten immer mehr einander an und sprengen dadurch soziale und kulturelle Grenzen. Der Europarat als kulturelles und bildungspolitisches Sprachohr des „alten“ Kontinents widmet sich stellvertretend für andere internationale europäische Strukturen diesem Engagement. In diesem Kapitel wird in bestimmten theoretischen Bereichen Bezug auf Kamerun genommen.

1 Stand der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung im Europarat

Wie oben angedeutet, fokussiere ich in dieser Untersuchung hauptsächlich den Europarat und insbesondere Neuner zu der Frage nach einem mehrsprachigen Konzept in und für Europa.

Meine Entscheidung ist darauf zurückzuführen, dass Neuner im Europarat an der Entwicklung eines Mehrsprachigkeitskonzepts tätig ist und seine Konzeption dem derzeitigen Spracherwerbsprozess am Primar- und Sekundarschulwesen in Kamerun entspricht; d.h. (Fremd)Sprachen werden auch hier in chronologischer Abfolge gelernt. Neuners mehrsprachige Konzeption wird Tertiärsprachenlernen genannt. Diese sprachdidaktische Konzeption wird sowohl von Neuner als auch von Hufeisen getragen (vgl. hierzu Neuner/Hufeisen 2003).

In Anbetracht des erlassenen Schulgesetztes zur Bildungsreform wird erwartet, um dem kamerunischen soziokulturellen Kontext gerecht zu werden, dass Sprachen in einem Synergieeffekt ab dem Primarschulbereich angeboten und gebraucht werden. Zum anderen ist Neuners mehrsprachige didaktische Konzeption nicht nur ein wichtiges Konzept im Europarat, weil sie darüber hinaus eine angemessene Vision zur Vermittlung von Sprachen überhaupt ist, insofern als gleichwohl Bezug auf Sprachen gemeinsamer und unterschiedlicher Herkunft genommen werden kann, mehr noch: sie führt Sprachen zusammen, die ganz unterschiedlicher Herkünfte sein können. Selbstverständlich ist zu erkennen, dass neben

Neuners didaktischem Ansatz der Tertiärsprachendidaktik auch die Interkomprehensions-didaktik von großer Wichtigkeit ist. Allerdings werden in der Interkomprehensionsdidaktik allein Sprachen gemeinsamer Herkunft, z.B. Beispiel romanische Sprachen, zusammen geführt. Interkomprehension ist daher die Fähigkeit, „in einer Gruppe von Sprachen, die einen gemeinsamen Ursprung haben, kommunizieren zu können“ (vgl. Klein 1997, zitiert nach Marx 2005: 98). Damit meint Klein, dass jedes Individuum aus einer solchen Sprach-gemeinschaft eigene rezeptive Fertigkeiten so entwickelt hat, dass es jeden anderen in seiner Sprache versteht und sich durch das Medium eigener (Mutter)Sprache umgekehrt verstehen lässt (vgl. noch hierzu De Florio-Hansen 2006: 27 und insbesondere Zybatow und Zybatow 2006: 237-253). Die Mittel zum Erreichen des Ziels der Interkomprehension sind Sprachsensibilisierung, Inferieren, Transfer und Strategien (vgl. Nicole Marx, ebd. S. 99).

Bei der Darstellung des Konzepts der Interkomprehension in Bezug auf europäische Sprachfamilien geht Hufeisen (2006: 11-121) auf die jeweiligen EuroCom- Gruppen am Beispiel von EuroComRom, EuroComGerm, EuroComslav oder auch das Projekt DaFnE ein. Sie erklärt, dass eine Mehrsprachigkeitsdidaktik, die alle Sprachen integriert, in einem Gesamtsprachencurriculum verankert werden sollte (vgl. Hufeisen, ebd., S. 115), d.h. dass Sprachen sprachtheoretisch aufeinander wirken und deshalb nicht künstlich getrennt werden können. In diesem Zusammenhang erwähnt sie Nikolas Neuners (2005) Dissertation zur Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums an der offenen (Versuch-)schule Waldau in Kassel. Das Gesamtsprachencurriculum bezweckt die Einbeziehung von mehr Sprachen, als die Lehrpläne es bisher gemacht haben. Methodologisch heißt es, dass der Unterricht in einer Fremdsprache nach einer immersiven Methode erfolgt, indem der Fachfremdsprachen-unterricht nach wenigen Jahren zugunsten des „Content Teaching“ zurückgefahren wird. Jedoch soll hervorgehoben werden, dass zwischen Gesamtsprachenkonzept und Gesamt-sprachencurriculum unterschieden werden sollte. Der Ansatz des „Gesamtsprachenkonzepts“ im Sinne von Newby (2000: 590) geht aus dem des Gesamtsprachencurriculums hervor. Das Gesamtsprachenkonzept, das Newby Syllabus nennt, weist auf Ziele und Inhalte eines bestimmten Faches bzw. einer bestimmten zu unterrichtenden Sprache hin, wobei das Gesamtsprachencurriculum (Curriculum) weiter gefasst wird und mehrere Sprachen im Rahmen einer bildungspolitischen Philosophie der Education for Plurilinguality aufgreift. Dennoch ist Letzteres eine Erweiterung Ersteren (vgl. De Florio-Hansen 2006: 32.).
Die erziehungswissenschaftliche Perspektive der Interkomprehension wird von Doyé (2006: 13- 26) begründet. Er schildert die „allgemein-pädagogische[n] Aspekte einer Didaktik der

Interkomprehension“. Somit erfährt man, dass der Interkomprehension vier wichtige Aspekte zugrunde liegen (vgl. Doyé, ebd., S. 15-23). Es handelt sich um die Passung, die Bewusstmachung, die Motivation und die Autonomie.

Die Passung steht für die Angemessenheit pädagogischer Maßnahmen, die bei der Förderung der Interkomprehension ergriffen werden. Diese Maßnahmen sind psychologischer sowie didaktischer und unterrichtsbezogener Natur.

Die psychologischen Maßnahmen sollen Dispositionen von Kindern und Jugendlichen aufgreifen und entwickeln. Hier ist Piagets Begriff der Äquilibration äußerst wichtig. Es handelt sich um die Überwindung von Spannungen zwischen bereits verfügbaren und neuen unbekannten kognitiven Strukturen der Umwelt. Die Bereitschaft und die Freude der Kinder und Jugendlichen eine Fremdsprache zu lernen, reguliert von selbst Spannungen, die zwischen bestehenden und herankommenden kognitiven Strukturen existieren. Im Zusammenhang mit psychologischen Maßnahmen spricht Doyé einen der Zentralbegriffe der Mehrsprachigkeitsdidaktik an: die Vorerfahrungen. Diese Vorerfahrungen, die zum Beispiel im Schema des Wesens der Mehrsprachigkeit im Erwerbsprozess als metaphysische Komponenten im Sinne von metalingistischem Bewusstsein zusammengefasst wurde, unterstützen den Mehrsprachigkeitserwerbsprozess. Im Unterrichtsbereich sollen die Maßnahmen dem Entwicklungsstand der Lernenden entsprechen und die zu entwickelnden konkreten didaktischen Elemente in Erwägung gezogen werden.

Die Bewusstmachung ist ein anderer Aspekt der erziehungswissenschaftlichen Perspektive der Interkomprehension. Dabei geht es überwiegend darum, dass Kinder und Jugendliche zum rationalen Denken und zur rationalen Erkenntnis der Welt, und auf diese Weise zur Selbsterkenntnis kommen. Daher ist die Interkomprehension stark kognitiv orientiert, indem Begriffe wie Sprachbewusstheit (Language Awarness) und „Sprachlernbewusstheit“ (Language Learning Awarness) Vorrang haben. Hawkins (1981) hat zum ersten Mal den Begriff „Language Awarness“ einführt und wurde von Doyé (ebd., S. 19) zitiert. Edmonson und House (1997) haben das Konzept „Sprachlernbewusstheit“ geprägt und Hawkins Konzept der „Language Awarness“ erweitert.

Der dritte Aspekt der erziehungswissenschaftlichen Perspektive der Interkomprehension ist die Motivation. Das Selbstbewusstsein der Kinder und Jugendlichen enthält eine kognitive sowie eine affektive Dimension. Das Bewusstsein des eigenen Vorwissens und der eigenen Vorerfahrungen als kognitive Dimension hat positive Auswirkungen auf die Motivation. Die Frustration im vorangegangenen Sprachenlernprozess kann gleichwohl negative Auswirkungen auf die Motivation haben. Daher müssen Lehrer als Berater ihre Schüler

unterstützen. Dennoch gilt es zwei Motivationstypen zu unterscheiden: die extrinsische (von außen kommende) und die intrinsische (von innen kommende) Motivation. Die extrinsische kann entweder als Bedürfnis nach Anerkennung und Geltung auftreten oder sie kann als Furcht vor Strafe zum Ausdruck gebracht werden. Die intrinsische hingegen tritt als Interesse an der Sprache oder als Bedürfnis sie zu beherrschen auf.

Das Kamerunische „moderne“ Schulwesen wendet die aus Europa geerbten Verfahren des linearen Erlernens von Fremdsprachen an. Hier steht man vor einem Dilemma, da in der Gesellschaft der Mehrsprachigkeitserwerb ein Habitus ist. Wie kann dieser Habitus mit der vorliegenden Bildungsreform effizient und optimal umgesetzt werden?
In Kamerun wäre die Interkomprehensionsdidaktik der günstigste Ansatz gewesen, wenn die in der Schule zu erlernenden Sprachen zum einen Nationalsprachen und zum anderen Amtssprachen oder europäische Sprachen gleichwohl mit gemeinsamer Herkunft wären. Tatsache ist im Fall Kameruns, dass Amtssprachen unterschiedlicher Herkunft aufeinander treffen. Die Lage wird sich bald erschweren, wenn zusätzlich zu den Amtssprachen ab der Grundschule eine oder mehr kamerunische Sprachen angeboten werden sollen.
Dass die Mehrsprachigkeit in Europa primär im schulischen Bereich angestrebt wird, ist darauf zurückzuführen, dass in den meisten Staaten Europas zwar ein großer Teil der Kinder mit einer prospektiven Mehrsprachigkeit in die Schule kommt, jedoch kaum die Rede von einer mitagierenden und interaktiven Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft ist. In den meisten Ländern ist die Tendenz zur weiteren Förderung der institutionellen Einsprachigkeit nach wie vor dominant, sodass die Chancen multikultureller und mehrsprachiger geprägter Gesellschaften eingeschränkt sind. Es sei jetzt darauf hingewiesen, dass zwei fremdsprachendidaktische Richtungen diachronisch untersucht werden: eine traditionelle einerseits und eine neue, integrative und humanistische Fremdsprachendidaktik andererseits.

1.1 Zwei fremdsprachendidaktische Richtungen

1.1.1 Die traditionelle Fremdsprachendidaktik

Die traditionelle fremdsprachendidaktische Richtung hatte sich eher mit Fragen des Lehrstoffs, des Lehrens und der Lernkontrolle befasst (vgl. hierzu Neuner 2003: 13). Hier war die Lehrkraft im Zentrum des Fremdsprachenerwerbprozesses des Lernenden. In Bezug auf Fragen nach dem Lehrstoff ging es, Neuner zufolge, hauptsächlich um die Einteilung des zu vermittelnden grammatischen Pensums und um die „Entwicklung einer stringenten Grammatikprogression“. Dies betrifft u.a. die Grammatik- Übersetzungs- Methode. Bezug

nehmend auf Fragen des Lehrens wurde Wert auf die Entwicklung von „verbindlichen und einheitlichen Lehrmethoden, Kontrolle und Steuerung des Lernverhaltens“ gelegt (vgl. Neuner, ebd.). Dadurch wird deutlich, dass Lehrkräfte und deren Lernende in rigide methodologische „Fesseln“ gelegt wurden. Im Bereich der Lernkontrolle wurde der vermittelte Lehrstoff überprüft und nach „Leistung“ benotet.

1.1.2 Die neue integrative und humanistische Fremdsprachendidaktik

Nach umstrittenen Debatten um das Ziel und die Relevanz des Fremdsprachenlernens und -lehrens und ihrer Forschung hat sich ein „revolutionärer“ Übergang von einer Fremdsprachlehrer- zu einer Fremdsprachenlernerperspektive ergeben. Der neue sprachdidaktische Diskurs besteht darin, dass mehr Wert auf die Lernerperspektive als auf die Lehrerperspektive gelegt werden sollte. Diese fokussierte Lernerperspektive hat, so Neuner (ebd., S. 14), Anlass zur Entwicklung einer lernerorientierten Fremdsprachendidaktik gegeben, wobei Bereiche wie Sprachbesitz und Sprachenkenntnisse, Sprachbedürfnisse, Sprachlernerfahrungen, Sprachprofile von großer Bedeutung für die Didaktik der Mehrsprachigkeit sind. Auf diese aufgelisteten Bereiche wird kurz eingegangen. Damit soll mehr Licht auf die angesprochene lernerorientierte Fremdsprachendidaktik geworfen werden.

2 Didaktische Komponenten des lernerorientierten Fremdsprachenerwerbs

Auf vier didaktische Komponenten des lernorientierten Fremdsprachenerwerbs, die erörtert werden sollen, wird hier eingegangen.

2.1 Sprachbesitz und Sprachenkenntnisse

Grundlegende Komponenten des lernerorientierten Fremdsprachenerwerbs sind der Sprachbesitz oder die Sprachenkenntnisse. Neuner zufolge ist der Sprachbesitz das, was der Lernende durch vorgängige Sprachen als Vorerfahrung und Vorkenntnisse bezüglich der Zielsprachenwelt mitbringt. So gesehen ist der Lerner selbstverständlich kein Tabula Rasa im Sprachenlernprozess. Übrigens sind dem Menschen bestimmte Sprachfähigkeiten angeboren. Zur Frage nach den in den Unterricht mitgebrachten Vorerfahrungen und Vorkenntnissen werden in der Didaktik der Mehrsprachigkeit folgende Begriffe gebraucht: die retrospektive, die retrospektiv- prospektive und die prospektive Mehrsprachigkeit (vgl. hierzu Königs 2000). Im zweiten Teil wurde auf die Begriffe retrospektive und prospektive Erinnerung eingegangen, die von Assmann geprägt wurden. Diese kulturwissenschaftlichen Begriffe werden jetzt in der Mehrsprachigkeitsdidaktik angewandt.

2.1.1 Retrospektive Mehrsprachigkeit

Der Lernende besitzt bereits Kenntnisse über die in der Schule zu lernenden L2. Er kann Muttersprachler sein oder die Sprache auf anderem Weg erworben haben. Dies ist zum Beispiel der Fall bei Kindern aus Familien mit französischer Herkunft oder mit einem französischen Elternteil in deutschen Schulen, die dann Französisch als L2 in der Schule lernen. Ein Beispiel: in meinen Klassen an der Albert- Schweitzer- Schule in Kassel habe ich mit solchen Kindern zu tun gehabt. Ihre Anwesenheit und ihre Mitwirkung im Unterricht sind von großem Vorteil für ihre Mitschüler aus deutschen Familien, weil letztere dadurch die Möglichkeiten bekommen, mit Französischsprachigen unmittelbar zu tun zu haben. Der enge Kontakt zueinander ist auch eine Quelle zur Motivation und Nacheiferung, was zu dauerhaften Freundschaften führen kann.

2.1.2 Retrospektiv- prospektive Mehrsprachigkeit

Der Lernende bringt seine Mehrsprachigkeit in den Unterricht mit. Er hat bereits eine oder mehrere Sprachen erworben. Aber seine bereits erworbenen Sprachen sind weder Unterrichtssprachen noch Gegenstand des Sprachunterrichts. Manchmal werden seine erworbene Sprachen wegen einer stringenten exoglossischen Sprachpolitik verlassen. Der Lernende baut seine Mehrsprachigkeit z.B. dadurch auf, dass er eine Amtssprache erwirbt, die als Unterrichtssprache funktioniert und in der Tat eine L2 bzw. L3 oder Ln ist. Dazu kommt auch, dass er weitere Sprachen durch den Fremdsprachenunterricht in der Schule lernt und dadurch seine Mehrsprachigkeit ausbaut. Dies ist der typische Fall von ehemaligen Kolonien. In den meisten dieser Länder kommen die Schüler bereits mehrsprachig in die Schule.

2.1.3 Prospektive Mehrsprachigkeit

Der Lernende kommt monolingual in den Fremdsprachenunterricht und baut erst durch den Fremdsprachenunterricht seine Mehrsprachigkeit aus. Meine deutschen Schüler an der Albert-Schweitzer- Schule, die Französisch als L2 lernen, und insbesondere die der 5. Klasse sind überwiegend – außer denen, deren Elternteile Franzose oder Französinnen sind - monolingual. Erst durch den Französischunterricht machen sie sich auf den Weg zur Mehrsprachigkeit. Und ihr Mehrsprachigkeitsaufbau geschieht auf formellem Weg, obwohl sie dann die Möglichkeit bekommen, französischsprachige Regionen zu besuchen.

Die prospektive Mehrsprachigkeit prägt die meisten westlichen Länder. In ihrem kulturellen Raum sind die Typologie der Mehrsprachigkeit nach Coste und Hébrard und insbesondere der umstrittene Begriff der additiven Mehrsprachigkeit vorzufinden. Der Europarat versucht mit Hilfe von Experten wie Neuner, Hufeisen, Byram, Beacco, Coste, Schneider u.a. diese

überwindbaren Gegensätze zu überbrücken, indem neue Ansätze entwickelt werden wie die der Tertiärsprachendidaktik oder die der Interkomprehensiondidaktik, auf die ich in diesem Kapitel kurz eingegangen bin.

Zur Unterstützung von Neuners Begriffen „Sprachbesitz und Sprachenkenntnis“ im afrikanischen Kontext soll gesagt werden, dass der Lernende a priori Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Sprachenwelt besitzt, ungeachtet der Tatsache ob die Sprache eine Muttersprache oder irgendeine bereits erworbene bzw. zu erwerbende Sprache ist. Hinsichtlich des gerade Gesagten besitzt der Lernende einen kostbaren metaphysischen und erfahrungsvollen Sprachenschatz, der sich im letzten Stadium physisch, d.h. über die Wörter materialisieren lässt und den es weiter zu fördern gilt. Auf diese „Sprachenschatzkiste“ wird immer wieder beim neuen Sprachenlernen zurückgegriffen.

2.2. Sprachbedürfnisse

Neuner (ebd., S. 14) führt den vorliegenden Ansatz „Sprachbedürfnisse“ auf folgende Weise ein:

> „Welche pragmatischen Vorstellungen haben die verschiedenen Lerngruppen bzw. individuelle Lernende von den Verwendungsmöglichkeiten der Fremdsprache, die sie lernen?“

Neuner spricht hier einen höchst wichtigen Aspekt des Spracherwerbs an und zwar warum eine Sprache erlernt wird und ob die Lerner schon wissen, wie die „fremde“ Sprache in ihrem soziokulturellen Kontext pragmatisch gebraucht werden kann.

Die Diskussion um den Gebrauch einer fremden Sprache außerhalb des Ziellandes polarisiert zwischen dem strikten Gebrauch derjenigen Sprache nach den Konventionen des Ziellandes und dem freien Gebrauch dieser Sprache im eigenen Land des Lernenden nach seinem Sprachgefühl und seinen eigenen soziokulturellen Werten. Sehr oft sind folgende rhetorische Fragen von Seiten der Puristen zu hören, falls die Zielsprache gebraucht wird, um die soziokulturellen Realitäten der Lernenden hervorzuheben: Wozu dient die deutsche Sprache, wenn allein die Wörter gebraucht werden, ohne ihren kulturellen Kontext zu beachten und wie sie im Zielland verwendet werden?

Dagegen lässt sich anführen: Wieso soll eine „fremde“ Sprache gelernt werden, ohne dass der Lernende in der Lage ist, die eigene Lebenssphäre in jener „fremden“ Sprache zu beschreiben? Wieso darf der Anwender der „fremden“ Sprache die Metaphern und Bilder aus seiner Kultur nicht umschreiben können, um seine Kultur darzustellen? Wieso soll er allein die fremde Welt zu verstehen versuchen und nicht umgekehrt, d.h. dass die Muttersprachler sich auch Mühe geben, ihn in seinen Denkkategorien zu verstehen? Wieso sollen die beiden

Pole nicht verknüpft werden können? Es stellt sich, wenn die angesprochene rhetorische Frage der Puristen unter die Lupe genommen wird, die Frage nach der „Reinheit“ und der Unvernetzbarkeit der Zielsprache mit den bereits erworbenen.

Die Dogon in Mali behaupten, stellvertretend für die afrikanische Sprachkultur und Philosophie des Sprachgebrauchs, dass jedes Individuum seine eigene Sprache hat. Damit meinen sie, dass das Individuum nicht von Sprachkonventionen festgelegt werden kann. Dem Individuum wird die Möglichkeit gegeben zu innovieren. Es muss innovieren, damit es sich optimal verwirklichen kann und damit die Sprache lebendig bleibt. Das Individuum will in der Lage sein, die „fremden“ sowie ihre eigenen soziokulturellen Realitäten frei beschreiben zu können. Nach ethnologischen und linguistischen Untersuchungen bei den Dogon in Mali ist selbst Calame- Griaule (1965: 23) zu der Erkenntnis gekommen, dass jedes Individuum seine Sprache schafft. Sie bezieht sich auf die Dogon, für die «Jeder spricht wie er will» oder „Jeder hat seine Sprache [seinen Sprachstil]“.

2.3 Sprachlernerfahrungen

Im Rahmen der lernerorientierten Fremdsprachendidaktik sind eigene Sprachlernerfahrungen von großer Bedeutung. Sie bilden die Grundlage zum weiteren Sprachenlernen. Das Konzept der Sprachlernerfahrungen bei Neuner hat mich dazu geführt, im Rahmen des Ansatzes über Sprachbedürfnisse die Problematik des Sprachenlernens außerhalb des Zielsprachenlandes aufzugreifen. Der Curriculumentwickler, der Lehrbuchautor und der Fachlehrer können auf keinen Fall dem Lernenden ihre eigenen Spracherwerbserfahrungen aufzwingen. Eine Sprachlernerfahrung ist eine individuelle und innere Sache. Jeder Mensch lernt anders. Menschen haben unterschiedliche Lernerfahrungen und Lerntempi. Insofern ist die erste von Neuner gestellte Frage in diesem Rahmen sehr prägnant. Sie weist auf den letzten Lernstand und die Erfahrung des Lernenden im lebenslangen Sprachlernprozess. Die zweite Frage greift den Lernprozess auf. Die Bewusstmachung seiner Lernerfahrung soll es dem Lerner erlauben zu verstehen, dass es keine mentale Trennung zwischen Sprachen gibt und dass im Gegenteil die Sprachen ein Netzwerk bilden. Dieses Netzwerk lässt sich auch mit anderen Wissensnetzwerken in Verbindung bringen (vgl. Böhme (2004: 19, 21, 25). Die Sprachlernerfahrungen und das Sprachlernbewusstsein sind Motoren zur Praxisumsetzung des deklarativen Sprachwissens.

2.4 Sprachprofile

Die Frage nach einem zu entwickelnden Sprachprofil für den Lernenden hat lange Zeit die Diskussion in der Fremdsprachendidaktik genährt. Angestrebt wurde das Ideal des

„gebildeten Menschen“ (vgl. Neuner, ebd., S. 18), der die Fremdsprache in Wort und Schrift genau so meistern sollte wie seine eigene Muttersprache oder ein ‚Native Speaker’. Die Mehrsprachigkeit in Deutschland fokussierte das Ideal des „gebildeten Menschen“, also des elitären Menschen. Das angestrebte Profil bleibt ausdrücklich das des „Near-nativeness“. Dieses beschriebene Profil wird in der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht angestrebt. Es ist konträr zu der Realität des Sprachenlernens. Darüber hinaus widersprechen alle vorliegenden didaktischen Sprachtheorien dieser Tendenz. Der GER und der ‚Guide’ haben eine klare Position dazu bezogen. In der lernerorientierten Didaktik der Mehrsprachigkeit stehen folgende Ziele im Vordergrund: die Entwicklung von kommunikativen, pragmatischen und interkulturellen Fähigkeiten.

3 Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in der Forschung

Mehrsprachigkeit wurde bisher in der Forschung als ein selbstverständliches Phänomen angesehen, wobei erwartet wurde, dass Lernende sowohl im bilingualen als auch im plurilingualen Lernprozess eine ähnliche hohe Kompetenz in allen Sprachen erreichen. Darüber hinaus gab es Theorien, die sagten, dass ein guter Mehrsprachiger sowohl gute mündliche als auch schriftliche Kompetenzen aufweisen sollte. Die Kriterien waren dermaßen idealisiert, dass sie die Menschen eher verunsicherten, sich selbst als Mehrsprachige zu bezeichnen. Diese Auffassung hat sich heute geändert dank dem lernerorientierten Ansatz. Beim Erlernen einer Sprache wird nicht „bei Null“ angefangen. Der vorhandene Sprachbesitz wird einfach erweitert. Darüber hinaus muss beim Mehrsprachigkeitserwerb nicht das Ideal der „near nativeness“ angestrebt werden. Das Kompetenzniveau und das Sprachprofil können sehr unterschiedlich von Sprache zu Sprache sein. Im Endeffekt ist mehrsprachig, wer „Schwellenniveauüberschreiter“ ist (vgl. Christ 2003: 3, zitiert nach Neuner 2003c: 16).

4 Lerntheoretische Auffassungen

Auch im lerntheoretischen Bereich hat sich ein Perspektivenwechsel vollzogen. Der zu seiner Zeit sehr populäre Ansatz des Behaviorismus wurde später als überholt und sogar irreführend empfunden. Der Behaviorismus betrachtete die Sprachmischung als Fehlerquelle. Er vertrat die Annahme einer „strikte [en] Trennung der linguistischen Inventare der einzelnen Sprachen im Gedächtnis“ (vgl. Neuner 2003: 16). Die Spracheninventare sollten nebeneinander geordnet und auf diesem Wege entwickelt werden (vgl. Lado (1964) und Brooks (1963), zitiert nach Neuner (2003c: 16). Darüber hinaus bevorzugte der Behaviorismus das Prinzip der Einsprachigkeit im Unterricht, indem die Muttersprache strikt ausgeklammert war. Diese Theorie ist in ihrer Radikalität nicht haltbar, weil man nicht verkennen kann, dass obwohl der

Mensch empirisch die Sprachen lernt, ihm eine grundlegende Sprachfähigkeit angeboren ist. Die empirische Erklärung kann nicht belegen, wie ein Kind zur Sprache kommt. Genauso hat auch der radikale Nativismus von Platon und Descartes eine methodische Schwäche. Der Empirismus des Spracherwerbs kann auch nicht wegen nativistischer überzeugender Argumente verschleiert werden. Es sei hier daran erinnert, dass auch die Theorie der angeborenen Sprachfähigkeit des Menschen das Konzept des Tertiärsprachenlernens prägt. Aber dieser Nativismus knüpft sich an einen gemäßigten Konstruktivismus, um die volle Dimension der Tertiärsprachendidaktik zu enthüllen. Deshalb setzt sich die Tertiärsprachendidaktik folgende Faktoren zu unabdingbaren Grundlagen.

1. Die Muttersprache wird vom Fremdsprachenlernen nicht ausgeschlossen. Sie ist die Grundlage und der Bezugspunkt für weiteres Lernen von Sprachen.
2. Die Sprachlernerfahrungen der L2 erweitern den Sprachbestand. Sie geben Anlass zur Erweiterung des Sprachbesitzes (deklaratives Sprachwissen) und des Sprachlernbewusstseins (prozedurales Sprachlernen).
3. Das Sprachennetzwerk im Kopf weist verallgemeinerbare Strukturen bei jedem Individuum auf, ist aber anders geknüpft und gegrillt, um bei dieser Metapher zu bleiben.

5 Ziele und Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik

Neuner (2003c: 24) zufolge setzt sich die Tertiärsprachendidaktik nicht zum Ziel, ein völlig neues didaktisch- methodisches Konzept zu entwickeln, sondern sie will der vorliegenden weiter zu entwickelnden sprachdidaktischen Richtung Konturen verleihen und sie dadurch von anderen differenzieren. Die Tertiärsprachendidaktik wird derweilen in Schulen und Sprachzentren umgesetzt. Im Hinblick auf diese Umsetzung werden zwei wichtige Faktoren fokussiert:

- **Die Kommunikation**:

Sie befähigt in Alltagskontexten den Gebrauch der Fremdsprache, die man lernt (vgl. Neuner, ebd., S. 24). Es geht hier um den kommunikativ- pragmatischen Ansatz, dem das sprachliche Können zugrunde liegt. In dieser Hinsicht werden die mündliche Kommunikationsfähigkeit und die Beherrschung der „Alltagskunde“ erwartet.

- **Die Interkulturalität** (vgl. Neuner, ebd.) :

> „[Das] Fremdsprachenlernen dient aber nicht nur der elementaren Verständigung in Alltagssituation, sondern es soll auch zu einem besseren und tieferen Verständnis für die Lebensart und Denkweisen der Menschen des Zielsprachenraumes und ihres kulturellen Erbes wie auch der eigenen Welt führen.“

Im vorliegenden interkulturellen Ansatz verfolgt das Mehrsprachigkeitskonzept folgende grundlegende Aspekte wie:

Die soziokulturelle Betrachtungsweise: Die anderen werden durch die eigene Brille wahrgenommen. Dies ist der Bereich der Vorurteile und Stereotypen aller Art. In diesem Ansatz wird versucht, Verstehensprobleme zu beheben

Die Möglichkeit, dem Fremden „näher zu rücken“: Es wird versucht Vorurteile bezüglich des Ziellandes zu vermeiden bzw. abzubauen und sie im Unterricht zu thematisieren. Zudem sollen auch Vorurteile zur Sprache kommen, die das Zielland den anderen gegenüber pflegt

Die Entfaltung folgender Haltungen (vgl. Neuner 1994: 14-39): Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Darstellung der eigenen Welt. Im Allgemeinen geht es darum, im Unterricht Brücken zwischen der eigenen und der fremden Welt zu schlagen.

5.1 Ziele der Tertiärsprachendidaktik

Der Tertiärsprachenunterricht verfolgt zwei Hauptziele: es geht einerseits um die **Erweiterung des Sprachbesitzes** bzw. der Spracherfahrungen und andererseits um die Erweiterung der **Sprachlernerfahrungen**. Die Diskussion besteht in der Auseinandersetzung mit den Fragen, welche Maßnahmen das Erlernen von einer Fremdsprache am besten fördern. Soll die Suche nach Interferenzen, wie die kontrastive Linguistik es empfiehlt, fokussiert oder soll eher der Transfer bevorzugt werden?

Zu dieser Frage entscheidet sich die Tertiärsprachendidaktik für den Transfer. Sie bezieht sich auf das Plädoyer von Wiese (19994: 397-408) und Hotho-Jackson (1994: 444-455) zur Integration des Transfers in eine Theorie des Mehrsprachigkeitserwerbs und zu seiner Betrachtung als Motivationsquelle beim Erlernen einer fremden Sprache. Es wird hier die Annahme vertreten, dass dem Menschen eine grundlegende Sprachfähigkeit angeboren sei, die es sich lohnt aufzugreifen. Zudem besitzt der Mensch sowohl die Sprachbewusstheit als auch die Sprachlernbewusstheit. Von diesem gemäßigten Nativismus der Sprachbewusstheit, und der Sprachlernbewusstheit ausgehend ist der Transfer der vernünftige Weg zum Mehrsprachigkeitserwerb, weil ein gemeinsames Sprachinventar zwischen Ziel- und Muttersprache bzw. der zuvor erlernten Fremdsprache erstellt werden kann.

Zum Erleichtern des Fremdsprachenunterrichts baut die Tertiärsprachendidaktik auf diesen Vorgang auf, klammert jedoch die Bewusstmachung interferierter Bereiche nicht aus. Der Transfer lässt sich letztendlich durch zwei Faktoren verwirklichen: Der Sprachbesitz wird erweitert und das Sprachlernbewusstsein wird durch Besprechung von Sprachlernprozessen und Sprachlernerfahrungen verstärkt.

5.1.1 Erweiterung des Sprachbesitzes

Die Erweiterung des Sprachbesitzes nennt Neuner Transfer 1. Unter Sprachbesitz soll das „deklarative Wissen“ verstanden werden. Die grundlegende Frage zur Erweiterung des Sprachbesitzes besteht in dem Bau von „Transferbrücken“ zwischen L1, L2 und L3 (vgl. Meißner 2000, zitiert nach Neuner 2003c: 25). Darüber hinaus befasst sich die Tertiärsprachendidaktik mit der Identifizierung von sprachtypologischen Verwandtschaften zwischen L1, L2 und L3, die im Bereich des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen festgestellt werden. Dieser „stumme“ Prozess ist, so Neuner (ebd.), ein wesentliches Merkmal der Spracharbeit im Tertiärsprachenunterricht. Dadurch entsteht ein immer wieder auszubauender und zu entfaltender „Verstehensraum […], indem man Erkennbares und Bekanntes, aber auch Unterschiedliches und Gegensätzliches anlagert und integriert“ (vgl. Neuner, ebd.). Der Verstehensraum ist in letzter Analyse der Raum des Mehrsprachigkeitserwerbs. Dieser Raum liegt zwischen Bekanntem und Erkennbarem einerseits und Unterschiedlichem und Gegensätzlichem andererseits.

5.1.2 Verstärkung des Sprachlernbewusstseins oder Transfer 2

Die Verstärkung des Sprachlernbewusstseins gehört zum Bereich der Sprachlernerfahrungen aller Arten. Sie ist auch die Domäne der metaphysischen Sprachkonstruktion, die durch die nativistische Fähigkeit des Lerners gefördert wurde. Dieser Ansatz liegt meinem Schema des Wesens der Mehrsprachigkeit im Spracherwerbsprozess am Beispiel Afrikas zugrunde.

Der Transfer 2 ist Synonym zu Sprachlernerfahrungen und zum Sprachlernbewusstsein. Bei der Erweiterung des Sprachlernbewusstseins geht es darum zu erfahren, wie beim Lernen Transferbrücken zwischen L1, L2 und L3 bzw. Ln. gebaut werden können.

Welche Kriterien können dieser Transferbasis der Sprachlernerfahrungen und -lernprozesse optimal dienen? Neuner zufolge (Ebd., S. 26) sind zwei grundlegende Kriterien eine wichtige Voraussetzung zur Erweiterung und Verstärkung des Sprachlernbewusstseins. Es geht um Lerntechniken und Lernstrategien und ihre Umsetzung in entsprechende Kommunikationsstrategien. Aber im Grunde genommen bedarf der Transfer 2 sowohl konstruktivistischer als auch nativistischer Fähigkeiten, da Sprachlernerfahrungen schon vom Kleinkinderalter gesammelt werden. Die beiden Fähigkeiten machen den Transfer 2 aus.

5.2 Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik

Die Tertiärsprachendidaktik hat keine einheitliche Lehrmethode für den Fremdsprachenunterricht im Schulbereich zum Ziel. Sie ist flexibel, genauso wie der GER es empfiehlt. Sie fesselt Lehrer und Lerner nicht an eine methodische Theorie. Die angemessene Lehrmethode

und das angemessene Lernverfahren hängen von den in einer Region anzutreffenden Realitäten und von den Lerngruppen ab. Der Tertiärsprachendidaktik liegt auch insofern eine ‚chaotische'Lerntheorie zugrunde. Eine Reihe von Faktoren werden folgendermaßen von Neuner (ebd., S. 27) aufgelistet:

a) **Zielsetzungen**: Kommunikative, interkulturelle und pädagogische Zielsetzungen.

b) **Der Lehrstoff** der zu erlernenden L3.

c) **Die Lernenden**: Hier geht es um gruppenspezifische Merkmale wie Alter, Vorkenntnisse der Zielsprache und -kultur sowie um individuelle Merkmale wie Vorkenntnisse in anderen Sprachen und in L3 einerseits und um Motivation, Lerntyp, Interesse und landeskundliche Kontexte andererseits.

d) **Die Lehrsituation**: Unter Lehrsituation sollen Sprachensituation und Sprachpolitik verstanden werden, aber auch Lernverfahren und Lerntradition, die Anzahl der Wochenstunden in L3, die zur Verfügung stehende Lehrmedien, Nähe bzw. Distanz zum Zielsprachenland. Die Lehrsituation führt zur Entwicklung der angepassten Lehrmethode und Verfahren für den Tertiärsprachenunterricht- und Lernen. Mit Hilfe dieser Faktoren werden angepasste Lehrmethoden und Lernverfahren für das Tertiärsprachenlernen entwickelt.

Neuner geht davon aus, dass ein Tertiärsprachenunterricht in Deutschland nicht die gleichen Voraussetzungen wie zum Beispiel ein Tertiärsprachenunterricht in Kamerun haben kann und zu anderen Lehr- und Lernverfahren führen muss. Ich bin ebenso dieser Meinung, weil die aufgelisteten Faktoren je nach Regionen und deren soziokulturellen Begebenheiten und metaphysischen Vorstellungen anders aussehen. Neuner vertieft Vorstellungen einer Tertiärsprachendidaktik, die sich für DaF auf den europäischen Verständigungsraum und die Lernergruppen der Altersgruppe jugendlicher/jünger Erwachsener beziehen. Er unterscheidet fünf Prinzipien für die Tertiärsprachendidaktik.

Prinzip 1: kognitives Lernen (ebd., S. 28)

Dieses Prinzip setzt sich die Entfaltung von Sprachbewusstheit (deklaratives Wissen) und die Sprachlernbewusstheit (prozedurales Wissen) zum Ziel. Es handelt sich um eine bewusste Aktivierung dessen, was Lernende an Vorwissen im Kopf haben (Sprachwissen, Weltwissen). Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen L1, L2 und L3 werden hervorgehoben, verglichen und besprochen. Es wird Wert in erster Linie auf den Transfer und nicht auf Interferenzen gelegt. Bei der Reflexion über den fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess werden Strategien und Techniken angesprochen: wie habe ich bisher neue Wörter gelernt, wie könnte ich noch effizienter verfahren?

Prinzip 2: Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens (ebd., S. 29)

Das zweite Prinzip fokussiert Aspekte wie Informationsverarbeitung oder Wahrnehmung, Integration und Verankerung der herankommenden Außenimpulse im Gedächtnis. Dieser Informationsverarbeitungsprozess (Verstehensprozess) verläuft stumm im Gedächtnis. Neuner (ebd., S. 29) zufolge besteht eine der Aufgaben der Tertiärsprachenunterrichts darin, diesen „stummen Prozess" „zur Sprache zu bringen". Das bedeutet, dass der Unterricht sich mit diesem Prozess näher und gezielt beschäftigen soll. Insofern wird von **Verstehensdidaktik** gesprochen, weil dadurch Regularitäten leichter zu erkennen sind.

Prinzip 3: Inhaltsorientierung

Am Tertiärsprachenunterricht nehmen im angepassten Raum der Schule vor allem Jugendliche oder junge Erwachsene teil. Sie haben schon eine erweiterte Spracherfahrung, da sie bereits mindestens eine Fremdsprache gelernt haben. Sie verfügen über erweitertes Weltwissen und erweiterte Lebenserfahrung. Sie verfahren eher kognitiv als „imitativ", obwohl die Intuition vom Erwerbsprozess nicht ausgeklammert werden kann. Wichtig an diesem Prinzip ist die Verdeutlichung der Inhaltsorientierung (vgl. Neuner, ebd., S. 29- 30), die einen eindeutigen Unterschied zur traditionellen Fremdsprachdidaktik darstellt.

Neuner schlägt die Entwicklung von durchdachten Arbeitsmaterialien mit neuen Inhalten und Themen vor, in denen die Lerner ihre Erfahrung einbringen können und die für sie anregend und motivierend sind, weil sie dadurch ihre eigene Welt zur Äußerung bringen können. Diese Themen können Alltagsthemen sein, die als Denkanstoß zur Wahrnehmung der Unterschiede der eigenen und der fremden Welt dienen würden. Die Aufgabenstellungen sollen die Lerner herausfordern, selbstständig zu sein, kombinieren zu können, Hypothesen zu überprüfen und Ergebnisse zu präsentieren. Erforderlich ist also ein diskursives Sprechen im Unterricht. Zu solchen Themen können nicht nur Sachtexte, sondern vor allem auch Texte aus der mündlichen Tradition wie Märchen, Legende, Epen und Erzählungen aller Art, aber auch Gedichte, Musik, Kunst etc. hinzugezogen werden. Solche Texte bieten den Vorteil, dass die Lernenden sich von der eigenen zur fremden Welt bewegen und in diesem Konstruktionsprozess ihre eigene persönliche individuelle Welt einbringen können. Sie schlagen Brücken zwischen Bekanntem (eigener soziokultureller Welt) und der zu erfahrenen fremden Welt und ihrer konstruierten Interimswelt im Gehirn. Synthetische aber auch authentische Texte können zum Aufbau eines Verstehenswortschatzes gebraucht werden. Dazu kommt auch die Sensibilisierung zur Sprachbewusstheit und zur Sprachlernbewusstheit. Darüber hinaus soll der zu erwerbende Inhalt an ihre Lebensrealität angeknüpft werden, etwa durch E-Mailsaustausch.

Prinzip 4: Textorientierung (vgl. Neuner (2003 c: 31)

Dieses Prinzip ist eine logische Folge des zweiten und dritten Prinzips, des Verstehens und der Inhaltsorientierung. Sobald der Inhalt des zu erwerbenden Pensums festliegt, besteht der nächste Schritt darin, dass angemessene Texte und Textsorten gesucht und erarbeitet werden.

Im Curriculum können also Lese-, Hör- und Sachtexte, Bilder, Videos, Internettexte gewählt werden. Die Textarbeit impliziert auch in diesem Rahmen einen Lese- oder Hörstil, globales, selektives, oder detailliertes Verstehen und die Aufgaben zur Textarbeit. Die Textdidaktik der Tertiärsprachendidaktik kann folgende Ziele und Aufgaben verfolgen:

- bei der Erarbeitung von Elementen der Sprachsysteme im Anfängerunterricht kann induktiv verfahren werden; sie kann auch durch synthetische Texte und Paralleltexte erfolgen.
- bei der Textarbeit kann der Schwerpunkt auf „globale Verstehensstrategien" an authentischen Texten gesetzt werden. Der Verstehenswortschatz, Internationalismen, Anglizismen und andere Ähnlichkeitsformen können aufgegriffen werden.
- Die Textarbeit kann vom Lesen zum Besprechen des Gelesenen fortschreiten. Hier wird diskutiert. Die Themen sollen interessant sein.

Prinzip 5: Ökonomisierung des Lernprozesses (vgl. Neuner (2003c: 31 und 32)

Die Ökonomisierung des Lernprozesses dient zur Besprechung von Lernstrategien und -techniken, da im Tertiärsprachenunterricht die Lerner keine Kinder mehr sind, wenig Zeit als beim Erlernen von L2 haben und dennoch annähernd das gleiche Niveau wie die L2-Lernenden erreichen sollen. Die Lernenden sollen also Zeit sparen, effizient lernen und gelehrt werden. Angebracht im Tertiärsprachenlernen ist die selbstständige Arbeit als Vorbereitung auf das lebenslange Lernen. Sie impliziert auch einen kompetenten Umgang mit Hilfsmitteln wie Wörterbüchern, Nachschlagewerken, Übungsbüchern, Lesetextsbüchern und audio- und audiovisuelle Medien mit didaktischen Hinweisen und Internet. Sie kann zudem in Projektarbeiten erfolgen.

Angesprochen werden können interferenz- und transferanfällige Bereiche im Lernprozess. Das heißt, dass Sprachphänomene über Bildlexikon, Grammatik, synthetische und Paralleltexte von Lernern selbstständig erarbeitet werden können. Die Lerner können auch induktiv verfahren. Lernstrategien- und techniken können bewusst eingesetzt werden, indem auch der eigene Lernstil erkannt und weiter entwickelt wird. Der Lerner wird zum „aktiv Handelnden", der nachdenkt, vergleicht, kombiniert, diskutiert und im Endeffekt experimentiert.

Kapitel 8 Sprachenwellendidaktik, Mustercurriculum für den Unterricht, DaF und Arbeitsblätter zu „Melodien 1“

Das in diesem Kapitel entwickelte Konzept der Sprachenwellendidaktik wird zunächst in Bezug auf Kamerun, stellvertretend für die meisten afrikanischen Länder, gedacht. Es kann ebenso in alle Länder und Regionen umgesetzt werden, wo Mehrsprachigkeit ein Habitus ist oder auch eine Blütezeit erleben soll. Das vorliegende Konzept der Sprachenwellendidaktik, dem Konturen verliehen werden müssen, ist kein völlig neues didaktisch-methodisches Konzept. Die Sprachenwellendidaktik hat sich deutlich von der Tertiärsprachendidaktik (Hufeisen/Neuner 2003) beeinflussen lassen.

1 Sprachenwellendidaktik

Bei der Untersuchung der Sprachenwellendidaktik werden zunächst die grundlegenden Voraussetzungen ihres Bestehens betrachtet. Darauf Bezug nehmend wird auf ihre Struktur und ihren Inhalt eingegangen.

1.1 Voraussetzungen: Die Nichtlinearität des Spracherwerbs und der problematischer Gebrauch von Begriffen wie Mutter- oder Erstsprache im kamerunischen Kontext

Die Sprachenwellendidaktik geht von der Tatsache aus, dass die Sprachen in Kamerun nicht linear und nach einer strikten chronologischen Zeitabfolge, sondern gleichzeitig erworben werden. Insofern klingt der Begriff „Muttersprache“ auch theoretisch zweideutig, denn bei dem gleichzeitigen Erwerb von mindestens zwei Sprachen wird es schwer zu identifizieren sein, welche der erworbenen Sprachen als Muttersprache gelten kann, es sei denn, dass der Begriff „Muttersprache“ sich nur auf die Sprache der leiblichen Mutter bezieht und somit stark emotional beladen wird. Diese Feststellung der Zweideutigkeit des Begriffs „Muttersprache“ entspricht der Situation zahlreicher Kameruner, d.h. derjenigen, die fließend in mehr als einer Sprache kommunizieren können. Dennoch gibt es „extreme“ Ausnahmen. Patrice Nganang (2006) vertritt in seinem Aufsatz „Das Bewusstsein der Sprache, ihr Gewissen“ eine interessante Position bezüglich des Begriffs von Muttersprache. Nganang erklärt in einer kurzen Sprachbiographie, dass er keine Muttersprache hat. Er meint damit nicht, dass er fließend in zwei kamerunischen Sprachen (Mutter- und Vater- oder Nachbarsprache) kommunizieren und daher sie nicht nach dem Begriff ‚Muttersprache’ einordnen kann. Aber als erfolgreicher Schriftsteller meistert er in Wort und Schrift Französisch, Englisch und Deutsch. Dass Nganang keine Muttersprache hat, ist darauf

zurückzuführen, dass er sich nur schlecht in der Sprache seiner Mutter ausdrücken kann. Als logische Folge ist für ihn Medumba nicht seine Sprache, sondern die Sprache seiner Mutter. Und er hat Recht, obwohl seine Situation merkwürdig ist. Von einer ähnlichen Situation betroffen sind hauptsächlich die Kinder, die in den Städten geboren wurden und wo die Tendenz eindeutig die exklusive Vermittlung des Französischen war, weil damit, so wurde behauptet, es die Kinder in der Schule leichter haben und bessere Leistungen bringen. Dies betrifft in besonderer Weise elitäre Familien, wo die Mutter und der Vater eine „gehobene" Sozialstellung haben oder vielleicht einfach nur „nachlässig" sind, was die Pflege der „einheimischen Sprachen angeht. Betroffen sind auch seit einiger Zeit, die meisten in der Stadt geborenen Kinder. Manchmal geht es auch um Familien, deren Kinder im Ausland geboren und großgezogen wurden, ohne dass der Kontakt zu der Sprache der Eltern weiter gepflegt wurde. Ich nehme an, dass einer dieser Fälle für Nganangs Situation zutreffen würde.

Aber das heißt nicht, dass Menschen „ohne" Mutter- oder Vatersprachenkenntnisse wie im Nganangs Fall „sprachlos" sind. Sie können zwar „ihre Muttersprache" pragmatisch nicht so gut gebrauchen und sich genau verständlich machen, aber verstehen können sie sie schon. Menschen „ohne" Mutter- und Vatersprachenkenntnisse sind auch nicht nur einsprachig in dem Sinne, dass sie die einzige beherrschte Sprache in der Schule haben lernen müssen.
Diese Menschen sind auch mehrsprachig - Zumindest könnte hier von einer rezeptiven Mehrsprachigkeit die Rede sein -, und ihre Mehrsprachigkeit haben sie sicherlich durch die ab und zu gehörte Sprache der Mutter zu Hause und den Unterricht in der Schule erworben, also durch einen Unterricht nach der westlichen linearen und chronologischen Sprach-erwerbsabfolge.

Dass man eine Mutter- oder eine Vatersprache hat und beherrscht, ist zwar das Ideal. Denjenigen, die diesen Stand nicht erreicht haben, kann aber keinen Vorwurf gemacht werden, solange sie dennoch mehrsprachig sind. Die Kultur der Elternsprache ist wie ein Rauch, der Rauch wird trotz allem aus der Wohnung einen Weg finden.
Betrachtet man den Sprachstil der Menschen „ohne" Muttersprachenkenntnisse, die trotzdem in ihrer ursprünglichen Familien- und Stammkultur verwurzelt sind, stellt man fest, dass ihr Sprachstil dennoch stark von der Sprachkultur der Eltern und der Heimat beeinflusst wird. Diese Tatsache kann in Nganangs Roman „Temps de chien"[54] festgestellt werden, da immer wieder Wörter, Ausdrücke und Begriffe aus der Sprache seiner Mutter verwendet werden.

[54] Eine deutsche Übersetzung dieses Romans liegt vor. Die deutsche Fassung heißt „Hundezeiten".

Kommen wir zu der Zweideutigkeit des Begriffes „Muttersprache“: wenn auch „Muttersprache“ ausschließlich auf die Sprache der Mutter hinweist, bedeutet dies noch lange nicht, dass die Sprache der Mutter auch die Sprache des Vaters ist. Es gibt immer mehr kamerunische bi- kulturelle Familien, deren Elternteile aus unterschiedlichen Sprachgruppen stammen. Die Kinder bekommen damit die Möglichkeit, sich in beiden Sprachen und Sprachregionen zu bewegen. In diesem Fall würde man in der Tat von Mutter- und Vatersprachen sprechen, die gleichzeitig erworben werden können. Hinzu kommt, dass auch die Sprache der Nachbarn Einfluss auf das Kind hat. Es kann sie nicht unbedingt fließend sprechen, aber verstehen kann es sie schon und kann sie in einem ihm entsprechenden Niveau gebrauchen. Diese individuelle Mobilität im Lande - sie ist sowohl körperlich als auch mental zu verstehen- entspricht dem, was Nganang *laterale Mobilität* nennt, im Gegensatz zu einer *transversalen Mobilität*, die vom Heimatland ins Ausland führt.

> „Polyglots? Yes, polyglots just as we, their children, are still sometimes today, even if our mobility is different from theirs- transversal, where theirs was lateral- and even if the countries and the languages that we cross are different from the ones that covered their feet with dust and fertilized their tongues with words. [55]”

In dem Moment, wo diese Mobilität auch mental verstanden werden kann, indem sie sowohl das kommunikative als auch das kulturelle Gedächtnis mit einschließt, kann sie gleichwohl auf den Spracherwerbsbereich ausgedehnt werden. Insofern erlaube ich mir hierzu, Nganangs Begriffe der lateralen und der transversalen Mobilität im Spracherwerbsbereich zu gebrauchen. Damit meine ich, dass Menschen in Kamerun sich einerseits mit der sprachlichen Lateralität und andererseits mit der sprachlichen Transversalität befassen, wobei sich die sprachliche Lateralität auf den Erwerb oder das Erlernen von kamerunischen National-sprachen und die sprachliche Transversalität auf den Erwerb oder das Erlernen von nicht afrikanischen Sprachen beziehen.

Die einzige Kritik an Nganang bezüglich seiner Begriffe ist seine Einschränkung der ‚sprachlichen’ Mobilitätsmöglichkeit der jungen Generationen, die sich eher der transversalen sprachlichen Mobilität widmen würden und nur dort kompetent wären. Noch wichtiger ist die Einschränkung der in Kamerun lebenden jüngeren Generation, die nach Nganangs Schema der transversalen Mehrsprachigkeit nicht ganz davon betroffen wären, weil sie nicht im Ausland lebt. Natürlich kann dieses Zitat nicht losgelöst von Nganangs eigener Sprachbiographie betrachtet werden. Aber seine Sprachbiographie ist nicht stellvertretend für die der Mehrheit der jungen Kameruner. Tatsache ist aber, dass auch die jüngere Generation,

[55] Vgl. Nganang (2006) in seinem Aufsatz “Writing without France”, 10 Seiten.

d.h. die heutige Jugend in Kamerun die Sprachsituation der früheren Generationen, d.h. der Generationen der Eltern, Großeltern und Vorfahren weiter erlebt. Sicher ist sie etwas anders- die jüngere Generation bewegt sich weniger im Lande und ist auch nicht mehr so aufmerksam auf Nationalsprachen wie die ältere. Sie wird auch nicht optimal darin gefördert. Diese Situation ist zum größten Teil auf ihren Besuch der jetzt reformbedürftigen modernen westlichen Schulen im Lande zurückzuführen - und „reicher" geworden, weil die Jugend darüber hinaus Französisch, Englisch, Deutsch, Spanisch etc. lernen und gebrauchen kann.
Diese Jugendlichen, auch die, die nie in Zielsprachenländern ihrer „fremden" erworbenen Sprachen gewesen sind, würde ich auch als Gestalter und Konsumenten der transversalen Mehrsprachigkeit betrachten.
Die grundlegende Frage ist folgende: wie können junge Kameruner vorurteils- und komplex-frei, aber auch selbstbewusst eine Brücke zwischen der individuellen lateralen und der individuellen transversalen Mehrsprachigkeit schlagen und dadurch die Wichtigkeit und das Prestige der lateralen Mehrsprachigkeit hervorheben?

Im Hinblick auf die geschilderte laterale Mehrsprachigkeitssituation, die der „traditionellen" Sprachidentität in Kamerun entspricht - unter traditioneller Sprachidentität verstehe ich die Sprachidentität innerhalb der lateralen Mehrsprachigkeit -, ist es schwer, Französisch und Englisch einen genaueren theoretischen Status zu erteilen. Sie sind weder Mutter- noch Vatersprachen. Sie sind keine Nachbarsprachen. Sie sind zwar Amtssprachen für die Politik und die Administration, aber fremde Sprachen, die auch nicht aus anderen afrikanischen Ländern stammen, mit denen sie Ähnlichkeiten hätten haben, und dadurch das Gefühl der Zusammengehörigkeit verankern könnten.
Französisch und Englisch sind „von weit her" aus Europa kommende fremde Sprachen, die in die Sprachenlandschaft des Landes integriert und von den Menschen als Eigentum angenommen wurden. Aber es geht hier auch noch um eine funktionelle mehrsprachige Transversalität, aus der Menschen Vorteile ziehen machen wollen, weil sie dadurch an die Spitze der Gesellschaft gelangen oder sich einen wichtigen Lebensraum im Ausland (Europa oder Amerika oder woanders sonst) schaffen können. Dennoch ist es eine Tatsache, dass die mehrsprachige Transversalität seit mehr als einem Jahrhundert zum Alltag zahlreicher Kameruner gehört. Im didaktischen Fachjargon können Französisch und Englisch Erstsprachen genannt werden, weil sie als Schulsprachen fungieren und vielleicht die meist gebrauchten Sprachen der Kinder im (schulischen) Alltag sind. Dennoch klingt der Begriff Erstsprache merkwürdig in meinen Ohren und vielleicht auch in den Ohren vieler anderer Kameruner. Was ist denn eine Erstsprache und wo liegt der Unterschied zwischen Erst- und

Mutter- bzw. Vatersprache? Sind Französisch und Englisch Erstsprachen, weil sie als Sprachen der staatlichen Sozialisation ein gewisses Politikum darstellen? Werden sie noch Erstsprachen genannt werden können, wenn neben ihnen einheimische Sprachen auch als Schul- und Amtssprachen auftreten würden?

Aus dieser Hypothese der Nichtlinearität des Erwerbs von Sprachen ergibt sich, dass die Sprachen auf natürlicher Weise interagieren und sich gegenseitig beeinflussen. Auch die unterdrückte Sprache hat einen Einfluss auf die unterdrückende. Daher ist sie nicht mehr sie selbst. Sie unterscheidet sich von sich selbst und nimmt eine neue Identität an. Heute spricht man von Französisch kamerunischer oder senegalesischer Art. Aber dies gilt auch für die Nationalsprachen, da die Amtssprachen präsenter in ihnen sind. Dieses Phänomen wurde Transaktion in den theoretischen Bausteinen (im zweiten Teil) der vorliegenden Arbeit genannt. Die Sprachenwellendidaktik beabsichtigt, eine Lösung für diese komplexe Situation vorzuschlagen, indem sie sich auf die Wahrnehmung der Menschen für Sprachen bezieht, für die es keine Mutter- oder Fremdsprache gibt, sondern einfach nur Sprachen.

In Anbetracht des Schulgesetzes zur Bildungsreform, die besagt, dass von nun an auch Nationalsprachen unterrichtet werden sollen, ist die Sprachenwellendidaktik, ein valides didaktisch-methodisches Konzept, das die Sprachproblematik im Schul- und Bildungsbereich in Kamerun zufrieden stellend darstellen und aufarbeiten kann und möchte. Sie lässt sich in ihrem Konstruktionsprozess als Basis der Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums und darüber hinaus eines Gesamtsprachenkonzepts von der Immersion bzw. der Submersion beschreiben. Im kommenden Kapitel wird auf die Struktur und den Inhalt der Sprachenwellendidaktik eingegangen.

1.2 Struktur und Inhalt der Sprachenwellendidaktik

Die Sprachenwellendidaktik ist ein didaktisches Konzept, das sich von vielen bestehenden hat beeinflussen lassen. Es teilt die theoretischen Annahmen der neuen integrativen und humanistischen Fremdsprachendidaktik, die im Kapitel 7, 1.1.2. des vorliegenden Teils untersucht wurde. Zudem teilt sie viele Aspekte der Tertiärsprachendidaktik wie zum Beispiel ihre Prinzipien, zu denen sie eigene hinfügt. Aber sie geht vom gleichzeitigen Erwerb von drei Sprachen aus, was bei anderen didaktischen Richtungen nicht der Fall ist. Grund dieser Entscheidung ist, dass die Kinder in Kamerun mindestens zwei Sprachen gleichzeitig erwerben und aktiv oder passiv gebrauchen. Die kamerunische Sprachpolitik, die die rezeptive Mehrsprachigkeitsform bevorzugt, fördert dieses Verhalten.

Die Sprachenwellendidaktik befasst sich nicht nur mit einer Sprache und zwar mit der zu erlernenden Sprache, indem sie den Bezug zu den zuvor erworbenen oder gelernten Sprachen weiter pflegt, sondern sie begreift sich als eine in die Praxis umzusetzende immer wieder rollende Welle von Sprachen. Ich möchte diesen Standpunkt folgendermaßen veranschaulichen:

Kinder zwischen drei und zehn Jahren erwerben schon in der Familie mindestens eine Sprache. Diese Sprache(n) könnte(n) die gemeinsame(n) Sprache(n) der Mutter und des Vaters sein und die Sprache der Umgebung, in der sie leben. Sie könnte(n) auch Französisch oder Englisch sein. Im Kindergarten und in der Schule erwerben und vertiefen die Kinder dann noch Französisch oder Englisch. Es kann sein, dass zu Hause zwei unterschiedliche Sprachen (Nationalsprachen) gesprochen werden: die Sprache der Mutter und die des Vaters. Dazu könnte kommen, dass die Verkehrssprache der Region und Französisch oder Englisch auch selbstverständlich einbezogen werden. Diese Sprachenkonstellation und ihr Gebrauch prägen den Alltag der Kinder. Es geht darum, mit Hilfe der Sprachenwellendidaktik diese Tatsache noch bewusster und selbstverständlicher zu machen, weil sie zur Mehrsprachigkeitskultur gehört. Gemeint ist hier, dass der metaphysische Zugang und das metalinguistische Bewusstsein zum Spracherwerb aufgrund des Mehrsprachigkeitshabitus des Landes gefördert werden sollte. In dieser Hinsicht empfiehlt auch Gauger (2004: 14- 18) „die Sensibilisierung, die Weckung also von Sprachempfindlichkeit oder einfach von Aufmerksamkeit“ bei den Kindern und den Lernenden.

Im Gegensatz zu der kommunikativen einerseits und der konstruktivistischen Didaktik andererseits, die jeweils aus der Soziolinguistik und der kognitiven Psychologie ausgehen (vgl. hierzu Wolf 2000: 92), umschließt die Sprachenwellendidaktik darüber hinaus diese beiden Disziplinen und fügt zu ihnen die Philosophie bzw. die Sprachphilosophie und zeigt Interesse für die Textlinguistik und die Kognitionswissenschaften.

1.2.1 Die Sprachenwellendidaktik und die nativistische Annahme

Die nativistische Annahme ist die erste Voraussetzung auf dem Weg zur Entwicklung einer Sprachenwellendidaktik. Es gibt Aspekte im menschlichen Leben, die durch keine stringente Beweisführung erklärt werden können, die dennoch überzeugend sind, weil man sie als selbstverständlich empfindet. Es handelt sich um eine feste Selbstüberzeugung, die, wie Lépold Sédar Senghor (1988: 9) es zum Ausdruck bringt, integraler Weise unser Sein, unseren Geist, unsere Seele und unseren Körper mit einbezieht. Daher schließe ich mich Steven Pinker (1996: 53, 97) an, wenn er sagt, dass Sprache und in meinem Sinne Mehrsprachigkeit ein spezifischer Instinkt ist. Dieser Instinkt, von dem Pinker redet, kann

ausweitend als Synonym zur metaphysischen Spracherfahrung, also zum metalinguistischen Bewusstsein, gesehen werden. Humboldt erfasst nach Stetter (2004: 17) als erster Denker der Moderne das "einzigartige metaphysische Sein der Sprache". Diese Erfassung des metaphysischen Seins der Sprache habe auch ich im Zuge von Humboldt in meinem Schema „Das Wesen der Mehrsprachigkeit im Erwerbsprozess am Beispiel Afrikas" zusammengefasst.
Pinker merkt an, dass Menschen beim Sprachgebrauch – hier meint er beim Mutter- oder Erstsprachengebrauch - immer das Richtige tun, d.h. dass es sehr selten ist, dass Menschen gravierende Fehler in ihrer Mutter- oder Erstsprache machen. Menschen tun immer das Richtige und nicht das Verkehrte. Zudem stellt er fest, dass die Sprache endlos generierbar ist. Die Auffassung der Generierbarkeit der Sprache verweist unmittelbar auf Wilhelm von Humboldt, einen der Vordenker der Universalgrammatik (UG). Sprache, so Humboldt (zitiert von Pinker, ebd., S. 97), „macht einen unendlichen Gebrauch von endlichen Mitteln". Auch Stetter (2004: 19) ist dieser Auffassung.

Bei der Sprachenwellendidaktik wird davon ausgegangen, dass die innere Sprache des Menschen – sie kann Instinkt oder wie auch immer genannt werden, weil der Begriff der Sprache unermesslich reich ist-, die auch bei Babys und Kleinkindern anzutreffen ist und die weder Mutter- bzw. Vatersprache noch irgendeine artikulierte Sprache ist, die Sprache im absoluten Sinne, also die Quelle der Mehrsprachigkeit ist, wenn nicht ganz einfach die Mehrsprachigkeit selbst. Sie ist eine innere vorsprachliche Vielstimmigkeit. Diese innere Sprache entspricht bei Noam Chomsky (2002)[2] dem Begriff von einer Universalgrammatik (UG) bzw. einer Language Acquisition Device (LAD), wobei die Sprache bei ihm– gemeint die innere Sprache in meinem Sinne - eine Grammatik ist, die virtuell in jedem Gedächtnis anzutreffen ist. Ihm zufolge sind Körper, menschlicher Verstand und Wissen im Menschen genetisch festgelegt. Auch Humboldt (2004: 166) begreift die Sprachfähigkeit des Menschen als eine anthropologische Grundfunktion.
Im Hinblick auf Chomskys Universalgrammatik unterscheidet Pinker (ebd. S. 99) zwei wichtige Bereiche: ein mentales Lexikon, das aus Wörtern und Konzepten besteht und eine mentale Grammatik, die eine Menge von Regeln beinhaltet, nach denen die Wörter kombiniert werden, um Beziehungen zwischen den Konzepten herzustellen. Die innere Sprache, die für mich mehr als die Fähigkeit zur gesprochenen Sprache ist, lässt sich unterschiedlich benennen; als Traum, Phantasie, Kreativität, Kreation oder Schaffung, Wahnsinn, innerer Monolog, Nachdenken, Konzeption, Bilder im Kopf, Natur, aber auch

Emotionen und emotionale Intelligenz. Diese Pluralität der Bezeichnungen für die Vielfalt der inneren Sprache bestätigt die Allgegenwärtigkeit der Plurilingualität in jedem Menschen. Dies sind Aspekte, die im Unterricht einer Sprachenwellendidaktik berücksichtigt werden sollen. Deshalb wird diese innere Sprache **„Sprache Plus“ (LP)** genannt, wobei L für Sprache steht und P für Plus.

LP als Zeichen der Innerlichkeit ist mehr als nur eine artikulierte Sprache. Die LP ist im engeren Sinne keine artikulierte Sprache, obgleich LP eine unabdingbare Voraussetzung für sie ist. Sie ist Begriff, Konzept oder Idee, wobei diese drei Wörter als Synonyme gesehen werden können. Die LP ist insofern das, was Derrida in «De la Grammatologie» „Trace“, also Spur nennt. Diese Tatsache hilft dabei zu verstehen, warum Säuglinge und Kleinkinder positiv auf sprachliche Ausdrücke und Sequenzen reagieren, obwohl sie noch nicht sprechen können. Sie zeigen dadurch, dass sie ihre unmittelbare Umgebung wahrnehmen können und besitzen somit einen gewissen genetischen Code, der diese Leistung in die Wege leitet. Diese Wahrnehmung ist auch schon ein Zeichen des Verstehens. Dies ist erst möglich, weil Kindern biologische und ontogenetische Sprachfähigkeiten angeboren sind.

Zudem setzt der nativistische Ansatz voraus, dass diese angeborenen Erwerbsmechanismen und Sprachfähigkeiten, also der Language Acquisition Device (LAD) sich gleichwohl intra-architektural feststellen lassen. Damit ist gemeint, dass der Mensch innerhalb der gleichen Sprache Soziolekte und regionale Varianten versteht (vgl. hierzu Wandruszka (1979: 515-537). Der Mensch, der in dieser intra- architekturalen Mehrsprachigkeit geborenen ist, bildet sich Hypothesen und prüft sie. Mit diesem letzten Beispiel wird deutlich, dass der Mensch die Anlage zur Mehrsprachigkeit besitzt. Die intra- architekturale Mehrsprachigkeit ist eine unabdingbare Voraussetzung zur Interarchitektur und zur Transarchitektur. Der nativistische Ansatz, um den es sich hier handelt, ist kein radikaler Ansatz, wie es der Fall bei Platon oder Descartes ist. Er ist ein gemäßigter Ansatz. Folgendermaßen wird die LP schematisiert.

Abb. 39 Die innere Sprache des Menschen oder „Sprache Plus“

Man kann letztendlich die LP als „potentielle Sprache“ begreifen, in der „alle möglichen“ Äußerungsformen schon angelegt sind. Selbstverständlich gibt es keine Innerlichkeit ohne Äußerlichkeit. Und diese Äußerlichkeit ist das Arbeitsfeld des Konstruktivismus, weil er einen gewissen Empirismus voraussetzt. Alles was innerlich vorbereitet wird bzw. „kocht“,

kommt irgendwann als vulkanische Eruption nach außen. Es besteht einen unauflösbaren Zusammenhang zwischen Innerlichkeit und Äußerlichkeit.

1.2.2 Die Sprachenwellendidaktik und die konstruktivistische Annahme

Die konstruktivistische Annahme ist die zweite Voraussetzung zur Sprachenwellendidaktik. Es wird davon ausgegangen, dass der Lernende einen kognitiven Apparat besitzt und sich dessen bedient.

Im 17. Jahrhundert vertrat John Locke (2004) die Meinung, dass der Mensch (hier der Lernende) durch empirisches Vorgehen alles lernen würde. Er kreiert sich mit Hilfe seines Verstandes, der verschiedene Operationen ausführt, seine Umwelt. Auf diese Weise entstanden der Empirismus und die kognitive Psychologie, die selbstverständlich ihren Platz im Spracherwerbsprozess haben. Aber Lockes Empirismus ist nicht radikal da dieser Empirismus Empfindungen, Gefühle und die Idee der Angeborenheit der Sprachfähigkeiten nicht zurückweist (vgl. Georges Moyal 2004: 18, 52 und Locke, ebd., S. 112).

Im 20. Jahrhundert entwickelte Jean Piaget den Konstruktivismus weiter. Sein konstruktivistischer Ansatz lässt sich als epistemologischer Konstruktivismus bezeichnen (vgl. Wolff 2000, ebd., S. 97). Piagets konstruktivistischer Ansatz wollte den Spracherwerb erklären. Er sah in dem Vollzug der geistigen Reifung und der Entfaltung der Intelligenz aufeinander aufbauende Stufen. Für ihn kann sich die kognitive Entwicklung des Kindes nur in der Interaktion mit der Außenwelt vollziehen. So geschieht die Interaktion nach dem Prinzip der Äquilibration, wobei zwei Prozesse die Konstruktion der Wirklichkeit leisten: die Assimilation und die Akkommodation. Daher konnte er schlussfolgern, dass der Spracherwerb eine Ausprägung der allgemeinen geistigen Entwicklung ist. Der Interaktionismus, der schon von Piagets Konstruktivismus vorausgesetzt wurde, wird von Vygotskij (2002, Hrsg. von Joachim Lompscher) vertreten. Ihm zufolge entwickelt sich die Sprache durch soziale Interaktion. Konstruktivismus und Interaktionismus sind insofern unabdingbare Elemente im Spracherwerbs- und –lernprozess.

Neben dem Nativismus bilden die konstruktivistische Annahme eine der wichtigsten Basen der Sprachenwellendidaktik. Die konstruktivistische Annahme, von der bei mir die Rede ist, ist die der gemäßigten Form. Sie behauptet nicht, dass die Rationalität allein den allzu komplexen Mehrsprachigkeitserwerbsprozess bewältigen kann. Sie gibt auch Raum für andere Annahmen, wie die Instinktivität (vgl. hierzu Steven Pinker, ebd.) oder die Emotionalität.

Auch sollte es keine strenge Linearität und keine strikte Chronologie zwischen den beiden geben. Beide weisen eine gemeinsame Schnittstelle auf, die leider nur schwer zu

identifizieren ist, da es kein Sprachorgan gibt. Beide funktionieren in der Tat unbemerkt zusammen und sind komplementär. Der konstruktivistische Spracherwerb kann sich erst richtig entfalten, weil der Mensch a priori sprachfähig ist. Die von angeborenen Sprachfähigkeiten unterstützte Konstruktion, die sowohl rationale als auch emotionale Komponenten des Mehrsprachigkeitserwerbs berücksichtigt, ermöglicht den gleichzeitigen Erwerb vieler Sprachen.

1.2.3 Die erste Sprachenwelle oder der gleichzeitige Spracherwerb dreier Sprachen

Gebildet wird die erste Sprachenwelle aus der Grundlage des kamerunischen Gesetzes zur Bildungsreform, das bestimmt, dass auch Nationalsprachen neben Französisch und Englisch unterrichtet werden sollen. Die erste Sprachenwelle besteht deshalb aus drei Sprachen, die gleichzeitig vom Kindergartenalter an erworben werden können. Sie wird folgendermaßen schematisiert.

Abb. 40 Die erste Sprachenwelle

Der kleine Kreis in der Mitte weist auf die innere Sprache (LP) hin, die im Rahmen der nativistischen Annahme untersucht wurde. Sie ist die angeborene Sprachfähigkeit. Der zweite Kreis mit drei Bögen bildet die erste Sprachenwelle ab. Diese erste Sprachenwelle ist durch drei mit LA versehene kleine Vierecke gekennzeichnet. Die drei Vierecke vertreten drei Sprachen, die gleichzeitig erworben werden, wobei LA also für „artikulierte Sprache“ steht. Man sieht, dass die drei Sprachen sich jeweils auf die innere Sprache beziehen und einen interaktionistischen Bezug zueinander haben.

1.2.4 Die zweite Sprachenwelle und ihre Struktur

Die zweite Sprachenwelle wird durch sieben „Bögen“ schematisiert, wobei vier davon den Kreis zur zweiten Welle abbilden. Die drei anderen stellen den Zusammenhang zwischen der ersten Sprachenwelle und der zweiten. Die Sprachen werden nicht isoliert betrachtet. Die vier mit Ln. versehenen kleinen Vierecke um die zweite Welle vertreten die später zu lernenden oder bereits gelernten Sprachen. Der Lernende kann möglicherweise mehr oder weniger als diese vier Sprachen lernen. Es heißt nicht, dass der Lernende die vier Sprachen zum gleichen Zeitpunkt anfängt zu lernen. Es wird immer Zeitverzögerungen geben. Jedoch heißt es auch

nicht bei der zweiten Welle, dass der Lernende erst die nächste Sprache lernt, wenn die zuvor angefangene schon beherrscht wird. Gewonnen wird der Eindruck eines gleichzeitigen Sprachenlernens, wenn der Prozess betrachtet wird. So geschieht in der Regel der Spracherwerbprozess in Kamerun und in den meisten Ländern Afrikas.

Abb. 41 Zweite Sprachenwelle

2. Methode zur Umsetzung der Sprachenwellendidaktik

Zur Umsetzung der Sprachenwellendidaktik gibt es keine einheitliche Methode. Die Sprachenwellendidaktik versteht sich im Hinblick auf den Baustein der mehrsprachigen Intra-, Inter- und Transarchitektur als eine auf der Chaostheorie basierende Lerntheorie, die die lernpsychologische Grundlage der Sprachdidaktik und -methodik bildet , weil sie, wenn Situationen und Kontexten es erfordern, aus den bis jetzt bestehenden Methoden einige Aspekte für sich gebrauchen kann.

Es wird festgestellt, dass die Mehrsprachigkeit in Afrika nicht mehr optimal funktioniert. Sie funktioniert überhaupt nicht im Bildungsbereich, weil das Bildungssystem eine „Schubladen-Vielsprachigkeit“ statt der Plurilingualität fördert. Die retrospektive Mehrsprachigkeit der Schüler oder Lernenden wird nirgendwo in Sprachcurricula aufgegriffen. Es geht in den Schulcurricula vielmehr um eine „instruktive Mehrsprachigkeit“, die eigentlich keinen Bezug zur Wirklichkeit hat. Darüber hinaus hat der offizielle Bilingualismus in Kamerun selber noch kein ausgearbeitetes Konzept, obwohl alle an seiner Wichtigkeit glauben. Es gibt einen großen Widerspruch zwischen politischem Diskurs und gesellschaftlicher Verwirklichung. Der offizielle Bilingualismus kann nur nachvollzogen werden und gesellschaftsnachhaltig sein, wenn Pädagogen und Linguisten in Zusammenarbeit mit Politikern über gemeinsam akzeptierte pädagogische und didaktische Basen übereinstimmen.

Zweisprachige Gymnasien wurden in den 70er Jahren gegründet, damit die Schüler, die sie besuchen würden, tatsächlich auch bilingual werden können, d.h. Französisch und Englisch in Sprache und Schrift beherrschen können. Leider sind sie bis heute nebeneinander stehende Realitäten am gleichen Ort geblieben. In der Tat ist ein zweisprachiges Gymnasium im

heutigen kamerunischen Sinne eine Sekundarschule, auf deren Gelände zwei aus der Kolonialzeit geerbte Bildungssysteme einander etabliert sind.
Die Idee der Väter des staatlichen Bilingualismus im Bildungsbereich, die darin bestand eine immersive Methode à la camerounaise zu ermöglichen, wurde leider nicht vertieft und bald wieder aufgegeben. Bernard Folon, einer der Vertreter des staatlichen Bilingualismus im Bildungsbereich, und seine Kollegen verstanden unter Lycées bilingues, die Möglichkeit für Englisch- und Französischsprachige in echte sprachliche Berührung zu kommen. Stattdessen leben Schüler und deren Lehrer aus beiden importierten Kulturen in derselben Schule, ohne sich wirklich gegenseitig und auf fruchtbare Weise für beide zu beeinflussen. Diejenigen, die von dem Konzept des jetzigen Zustandes profitieren, sind Minderheiten innerhalb eines zweisprachigen Gymnasiums aus den jeweiligen Sprachgruppen in frankophonen oder anglophonen Regionen: Englischsprachigen in einer französischsprachigen Region z.B. profitieren mehr auf informelle Weise von diesem zweisprachigen Modell.

Daher möchte die Sprachenwellendidaktik dieses Problem beheben und die einheimischen Sprachen in einem Synergieeffekt an die offiziellen ankoppeln. Die Umsetzung der Sprachenwellendidaktik sollte nach zwei Phasen erfolgen; die erste Phase verwirklicht sich in der Kindergarten- und Grundschulzeit, die zweite Phase entweder ab dem Ende der Grundschulzeit oder in der Sekundarschulzeit und dem lebenslangen Lernen.

2.1 Umsetzung der ersten Phase der Sprachenwellendidaktik

Die erste Phase der Sprachenwellendidaktik erfolgt unter Berücksichtigung der vorgeschlagenen synoptischen Tabelle zur Umsetzung der Bildungsreform im ersten Teil. Diese erste Phase kann sechs bis acht Jahre dauern, d.h. sie beginnt im Kindergarten- oder vom Grundschulalter. Im Schulbereich wird vorgeschlagen, dass drei Sprachen vermittelt werden. Dies hindert jedoch nicht daran, dass ein Kind mehr als diese drei Sprachen gleichzeitig erwirbt. Allerdings könnte es passieren, dass die L4 bzw. Ln. informell und völlig ungesteuert erworben werden könnte. In dieser ersten Phase des Spracherwerbs, die an Lennebergs (1972: 266 ff) Begriff des kritischen Alters erinnert, sind die Lerner noch Kinder, weil sie das 10., 11., oder auch das 12. Lebensjahr noch nicht überschritten haben und erst in diesem Alter die Grundschule verlassen. Sie können mühelos Sprachen erwerben. Die geeignete Methode zur Umsetzung der ersten Sprachenwelle ist die Immersion.

2.1.1 Die Immersion bzw. die Submersion

Es wird hier auf die Geschichte und die Bestimmung der Immersion eingegangen. Danach werden Prinzipien dieser Methode skizziert.

2.1.1.1 Geschichte und Bestimmung des Begriffs „Immersion“

Kanada ist nach der modernen Geschichte des Spracherwerbs das Ursprungsland der Immersion. Diese Methode wurde schon seit Ende des 19. Jahrhunderts unbewusst und zwangsmäßig durch das deutsche koloniale Schulsystem in Kamerun eingeführt und umgesetzt. Der Unterschied zwischen Kamerun und Kanada besteht darin, dass die Idee eines solchen Unterrichts zur Sprachförderung der Schüler nicht von den Einheimischen in Kamerun entwickelt wurde. Die Verwendung der deutschen Sprache als Schulsprache zwecks ihrer Förderung wurde auch nicht eine Immersion genannt.

Im Gegensatz zu Kamerun wurde Mitte der 60er Jahre jene Methode, nach gründlicher Analyse des Sprachproblems in Kanada, eingeführt. Damit wurde englischsprachigen Kindern die Möglichkeit gegeben, die französische Sprache zu erwerben und somit zweisprachig zu werden. Die Methode hatte sofort Resonanz unter der englischsprachigen Bevölkerung. Bald wurde sie auch in Europa diskutiert. In Spanien und Finnland wurde sie aufgenommen und an die dortigen Realitäten angepasst. In Folge dessen wurde z.B. in Finnland entschieden, den Begriff „Language immersion“, der in den kommenden Zeilen erörtert wird, zu gebrauchen. In Deutschland befindet sich das Immersionskonzept gegenwärtig in einer Erprobungsphase. Immersion bzw. Language immersion ist in der Tat ein Modell des Zweitspracherwerbs. Nach Wode (1995: 12) „bezeichnet der Terminus Immersion die Methode, eine Fremdsprache als Unterrichtssprache zur Vermittlung von Fachinhalten zu verwenden“. In diesem Modell wird eine Fremdsprache in authentischen Kommunikationssituationen im Unterricht verwendet (vgl. Christer Laurén und Martina Buss 1996:10).

Laurén und Buss (ebd.) zufolge ist der konventionelle Sprachunterricht zu abstrakt, den gesellschaftlichen Realitäten fern und kostet die Lernenden viel Zeit bis zur Beherrschung der Sprache. Es war deshalb Zeit, eine neue angemessene und zuverlässige Methode zu entwickeln, die die „alte“ ablösen sollte. Modell und Methode decken sich zwar nicht total, aber sie weisen Schnittstellen auf. Dennoch sind die Übergänge zwischen beiden flüssig.

2.1.1.2 Prinzipien der Immersion

Die Immersion funktioniert nach grundlegenden Prinzipien, die in allen Ländern gleich sind:

- Immersion bedingt ein wissenschaftliches Follow-up von immersiven Kindern bzw.

Schülern und eine aktive Zusammenarbeit zwischen Forschern und Lehrern einerseits und Lehrern und Eltern bzw. der Gesellschaft anderseits.

- Immersion baut auf Qualität, aber auch auf Langfristigkeit bzw. Kontinuität auf.
- Es wird erwartet, dass Lehrer sich ihrer Rolle bewusst sind.
- Immersion fordert Freundschaft, positive Emotionen und Interaktion. Die immersiven Kinder sollen so behandelt werden, dass sie sich wohl fühlen.

Es bestehen drei immersive Formen, die Früh-, die Mittel- und die Spätimmersion. Unter der frühen Immersion soll verstanden werden, dass sie im Kindergarten anfängt und so viele Jahre kontinuierlich durchgeführt wird. Die Mittelimmersion findet Mitte der Grundschulzeit statt, die späte Immersion wird in der Sekundarschule eingeführt. Außerdem ist bei der Immersion die Interaktion zwischen den Fremdsprachen und dem zu vermittelnden Inhalt (Content teaching) von großer Bedeutung. Es erfolgt hier ein Informationstransfer, der vom Lehrer ermöglicht wird.

Sprachimmersion ist ein Neologismus und steht für den in Finnland gebrauchten Begriff „Language Immersion“. Unter „Language Immersion“ versteht man den Fachunterricht in Fremdsprachen, also einen Sachfachunterricht. Die Fremdsprache ist hier Unterrichtssprache. Es scheint wichtig hervorzuheben, dass die finnische immersive Methode im Endeffekt auf eine funktionale Multilingualität abzielt, also auf die Plurilingualität, wie sie vom Europarat verstanden wird, also als linguistische und womöglich interkulturelle Förderung. Sprachen werden nach einer gegeben Chronologie erlernt, obschon sie auch gleichzeitig im frühen, mittleren oder späten Erwerb erlernt werden können.

Es wird erwartet, dass junge Finnen eine plurilinguale und -kulturelle Kompetenz entwickeln.

Es sei hierzu daran erinnert, dass zwischen funktionaler und kognitiver Plurilingualität unterschieden wird (vgl. Siv Björklund 1996): Im Fachjargon nennt man sie jeweils functional teaching und content teaching. Im französischen didaktischen Fachjargon heißt Content teaching Utilisation Transdisciplinaire des Langues (UTL) (vgl. hierzu Dalgalian (2000: 49). So kommt man auch zu dem Unterschied zwischen Decoding und Recognition, wobei Decoding auf Inferenz und Recognition auf Erkennen hinweisen.

Unter kognitiver Plurilingualität oder Content Teaching oder auch Theoretical Teaching wird die reine Vermittlung von Kenntnissen und Fachpensen über ein den Kindern fremdes Medium, z.B. Französisch oder Englisch für deutsche Kinder, verstanden. Es wird nicht so viel Wert auf die Korrektheit der Sprache gelegt, obgleich diese Korrektheit immer wieder im Unterricht thematisiert werden kann. Ziel der Content Teaching ist es, dass die Schüler die Fähigkeit erwerben, Zusammenhänge zu erkennen und zu erschließen.

Functional Teaching bezieht sich auf den guten Sprachgebrauch und fördert die linguistische und interkulturelle Kompetenz. Es wird erwartet, dass die Schüler sich flüssig äußern und sprachkompetent werden. In dem folgenden Schaubild wird dieser Begriff der Language Immersion schematisiert und verdeutlicht.

Abb. 42 Inhalt der Language Immersion

Dennoch können beide Formen (Content und Functional Teaching) gekoppelt werden und sich in die ganze Dauer der Schul- und Ausbildungszeit integrieren lassen (vgl. Le Pape Racine 2003:123-127). Jedoch kann allein Content Teaching als „immersive Methode" betrachtet werden, weil allein und in erster Linie die Inhalte des Sachfachs und nicht (ausschließlich) die Sprache evaluiert werden (vgl. Le Pape Racine, ebd.). Aber die Bedingungen, unter welchen die Immersion zur Anwendung kommt, sind sehr komplex (vgl. Le Pape Racine, ebd., S. 106). Darüber hinaus kann Language Immersion total, oder partiell durchgeführt werden (Le Pape Racine, ebd., S. 111). Im Falle einer totalen Language Immersion wird (in) eine(r) einzige(n) Sprache und zwar in der Fremdsprache unterrichtet. Bei einer partiellen Language Immersion werden Fächer in zwei oder mehreren Sprachen erteilt. Entscheidend ist, dass die Kinder mehr Sprachinput vom Lehrer, Eltern, Gesellschaft und den Medien wie Fernsehen, Rundfunk oder Zeitungen bekommen. Language immersion lässt sich auf der Grundlage der zu wählenden Unterrichtsoption folgendermaßen schematisieren.

Abb. 43 Schema der Language Immersion

Aber Language immersion kann auch erweitert schematisiert werden (vgl. Le Pape Racine 2003: 113). Wichtig ist zudem nicht nur die Qualität, sondern auch die Dauer des Erwerbs. Unterschieden wird von Le Pape Racine im Hinblick auf den Beginn und die zeitliche Gewichtung der Immersion zwischen früher totaler Immersion (die ersten zwei, drei Kindergarten- und Schuljahre finden in der L2 statt), früher partieller Immersion (mit Beginn der Schulzeit werden einige Fächer in der L2 erteilt), mittlerer Immersion (sie greift die schon erworbene Sprachkompetenz im traditionellen Fremdsprachenunterricht auf, in dem Fächer immersiv unterrichtet werden), späterer partieller Immersion (sie findet ab dem 8/9. Schuljahr statt) und minimaler Immersion (die L2 wird nur in 1-2 Lektionen pro Woche im Sachfach eingesetzt).

2.2 Umsetzung der zweiten Phase der Sprachenwellendidaktik

2.2.1 Voraussetzungen

Die zweite Phase der Sprachenwellendidaktik findet statt, nachdem acht Jahre lang die erste Welle durchgeführt wurde. Es kann sein, dass der Lerner vor seinem Eintritt in die Sekundarschule ungesteuert oder vielleicht auch doch gesteuert die zweite Phase angefangen hätte. Jedenfalls wird davon ausgegangen, dass sich die Schüler am Anfang der zweiten gesteuerten Phase des Sprachenwellenerwerbs der Wichtigkeit des Sprachenlernens, ihrer Sprachlernerfahrungen und Emotionen, ihrer Lerntempi und -stile wenigstens ansatzweise bewusst sind. Sie wissen, dass Sprachen eine Kommunikation mit Fremden ermöglichen und dass sie sich dadurch fremden kulturellen Konventionen bewusst werden. Sie wissen, dass sie durch Sprachen ihre Weltkenntnisse und Kenntnisse aus anderen Wissensquellen erweitern können. Die Schüler haben bereits im Laufe der ersten Phase des Sprachenwellenerwerbs ihre Lern- und Kommunikationsstrategien entwickelt und wissen, wie sie sich selbst motivieren, mit anderen Menschen umgehen und autonom an Fremdsprachkenntnisse gelangen können. In dem Grundschulzeitraum haben sie ihre Mehrsprachigkeitskompetenz so entwickelt, dass sie lebenslang weitere Sprachen autonom und effizient erlernen können. Nun kommen sie zu der

zweiten Phase des Sprachenwellenlernens mit ihrer retrospektiv-prospektiven Mehrsprachigkeit.

2.2.2 Ziele und Prinzipien der zweiten Phase des Sprachenwellenlernens

Die Umsetzung der zweiten Phase des Sprachenwellenlernens lässt sich zum Teil nach Zielen und Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik applizieren.

2.2.2.1 Ziele der zweiten Phase des Sprachenwellenlernens

Die von der Tertiärsprachendidaktik formulierten Hauptziele des Lernens verfolgt ebenfalls die Sprachenwellendidaktik in ihrer zweiten Phase. Es geht hier darum, den individuellen und kollektiven Sprachbesitz und die individuellen und kollektiven Sprachlernerfahrungen zu erweitern. Im Bereich der Erweiterung des Sprachbesitzes wird ebenfalls der Transfer berücksichtigt. Darüber hinaus setzt die Sprachenwellendidaktik Emphase auf cross-linguistische Phänomene wie Borrowing, Code-switching, Kommunikationsstrategien, insbesondere bei der mündlichen Produktion. Den Gebrauch von crosslinguistischen Elementen wie Borrowing, Code-Mixing oder Code-Switching erlauben dem Lernenden, ihre Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit und den Lernprozess zu reflektieren. Das Sprachenwellenlernen in ihrer zweiten Phase setzt auf die mündliche Kommunikation, ohne selbstverständlich die schriftliche als zweitrangig zu betrachten. Das Schriftbild soll dem Lernenden helfen, sich die zu erwerbende Kompetenz einzuprägen. Hier sollen Elemente der Oralität und der Rhetorik im Sinne von endogenen Lerntechniken aufgegriffen werden.

2.2.2.2 Prinzipien der zweiten Phase des Sprachenwellenlernens

Das Sprachenwellenlernen in seiner zweiten Phase teilt ebenfalls die Prinzipien des Tertiärsprachenlernens. Den Lernenden ist das Aktivieren der Sprachbewusstheit und der Sprachlernbewusstheit lebenswichtig, weil sie den Lernfortschritt und den Erfolg mitbestimmen und das Selbstvertrauen verstärken. Sie verstärken ebenfalls das Verstehen und die Kenntnisspeicherung. Außerdem stellt das Verstehen ein wesentliches Merkmal der Sprachproduktion dar, da man nur das produzieren kann, was selbst begriffen und nachvollzogen werden kann. Die Meisterung der produktiven Fertigkeit verstärkt wiederum das deklarative Wissen.

Die Lernenden bei der zweiten Sprachenwelle sind keine Anfänger mehr. Obwohl sie bereits spracherfahren sind, dekodieren sie Textinhalte auf der Grundlage ihrer Wahrnehmung durch hergestellte Analogien, ihrer soziokulturellen Realitäten und ihrer Ontologie. Daher sollen ihnen Arbeitsmaterialien mit anregenden und motivierenden thematischen Schwerpunkten und Inhalten angeboten werden. Erforderlich sind solche Materialien im Anfangsunterricht.

Die anregenden und motivierenden Inhalte sollen gleichwohl in geeignete Texte und Textsorten vermittelt werden, weil die fremde Welt hierdurch im Unterricht kommt und von Lernenden rezeptiv oder produktiv aufgegriffen und interpretiert werden.
Wie die Tertiärsprachendidaktik beruht auch die Sprachenwellendidaktik auf der Ökonomisierung des Lernprozesses. Die Schüler sollen bei der zweiten Phase des Sprachenwellenlernens mit wenig Aufwand Vieles und schnell erwerben können. Selbstverständlich gibt es auch Prinzipien, die der Sprachenwellendidaktik spezifisch sind:

I. Prinzip der Synergie und der ökosystemischen Faktoren

Mit diesem Prinzip werden insbesondere sprachübergreifende Faktoren angesprochen, welche das Sprachenwellenlernen beeinflussen und meistens selten thematisiert werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Sprachbewusstheit und die Sprachlernbewusstheit der Schüler, ihre Lernumgebung, Ihre Lerntraditionen miteinander vernetzt werden sollen.

a) Die Synergie beinhaltet die Idee der Assoziation und der Vernetzung.

Es handelt sich ungeachtet ihrer Herkunft um dynamische geordnete Faktoren in den Beziehungen zwischen Sprachen und deren Umgebungen (äußere Faktoren), welche ebenfalls vom Kopf und vom Herzen bzw. von Emotionen der Lernenden (innere Faktoren) aufgegriffen und modelliert werden. Die Selbstmodellierung von äußeren Einflüssen durch Schüler prägt ihr Genie beim Spracherwerb, auch im Rahmen der zweiten Phase des Sprachenwellenlernens. Das ist die Erkenntnis vom Zusammenwirken und von der Selbstorganisation der Sprachelemente und dem Selbstmanagement der zu erwerbenden Sprachkenntnisse von Seite der Schüler. Das Zusammenwirken von Sprachelementen miteinander als Ähnlichkeiten oder Antonyme und das Zusammenwirken von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit werden vom Schüler durch Aspekte wie lexikalisches Assoziieren, lexikalisches Inferieren der Bedeutung, Erfahrungstransfer im metalinguistischen und -physischen Bewusstsein geprägt. Der spontane Gebrauch von crosslinguistischen Phänomenen bei der Kommunikation reflektiert die angesprochenen Aspekte.

b) Ökosystemische Faktoren

In Bezug auf die Synergie weist auch das Prinzip der ökosystemischen Faktoren auf die Vernetzung von Faktoren, die aufgrund ihrer Komplexität als entgegengesetzt wirken können. Es handelt sich darum, Lernende, Sozialsysteme, Sprachen und ihre nicht sprachliche Umwelt zusammenzubringen. Beim Mehrsprachigkeitserwerb in der zweiten Phase der Sprachenwellen sollen Lernende dazu gebracht werden, ihr metalinguistisches Bewusstsein, ihre Erfassung des metaphysischen Charakters der Sprache und die Umweltfaktoren

(Kulturen) in die Sprachphänomene einzubeziehen. Dies ist ein Zeichen des individuellen „ökologischen“ Managements der Mehrsprachigkeit.

1. Lernende sollen sich der von den Sprachen vermittelten Sozialsysteme und Sozialkonventionen bewusst sein,
2. Lernende sollen und können Sprachen mittels des Gebrauches ihres Gedächtnisses und ihres kulturellen Gedächtnisses erwerben,
3. Lernende können bei der Wahrnehmung und der autonomen Interpretation ihrer nicht sprachlichen Umwelt (Natur, Denkweisen, Gedanken, Kulturen) ihren Mehrsprachigkeitserwerb beschleunigen,

Sie sollen sich der Tatsache bewusst sein, dass Sozialsysteme und deren Sprachen zusammenhalten. Sozialsysteme stehen in Beziehung mit der nicht sprachlichen Umwelt, d.h. Sozialkonventionen und Kultur,

4. Sprachen können nicht losgelöst von ihrer nicht sprachlichen Umgebung verstanden werden.

II. Faktoren der emotionalen Intelligenz als Prinzip des Sprachenwellenlernens

Das Sprachenwellenlernen geht davon aus, dass für einen effizienten und erfolgreichen Mehrsprachigkeitserwerb die Schüler sowohl kognitiv als auch emotional den Lernstoff verarbeiten müssen. Den Schülern muss beigebracht werden, dass Emotionen Lernformen und Eigenschaften der Informationsverarbeitung sind. Außerdem ist die Thematisierung der Emotionen als intra- oder extracurriculares Förderprogramm im Unterricht der Schlüssel für einen stressfreien und angenehmen Mehrsprachigkeitserwerb. Im Klartext soll sich der Lerner seine intrapersonalen Fertigkeiten bewusst sein, d.h. sie erkennen und lenken. Er soll dazu gebracht werden, sich selbst zu verstehen und zu akzeptieren, sich seiner Emotionen bewusst zu sein. Er soll sich selbst motivieren können. Außerdem müssen Emotionen wie Freude, Zufriedenheit, Traurigkeit, Furcht und Affekte wie Neid, Hass, Eifersucht, Minderwertigkeitsgefühl mittels Medien wie Tanzen, Musik, Theater, Kunst u.a. im Unterricht thematisiert und reflektiert werden. In diesem sinne sollen endogene Kommunikationstechniken für Sprachenlernen am Beispiel von Liedern, Songs, Märchen, Erzählungen, Fabeln, Spielen im Unterricht eingesetzt werden.

Trainiert und kompetent sollen auch die Schüler im Rahmen der interpersonalen Fertigkeiten sein. Sie sollen Lehrer und Mitschüler respektieren. Sie sollen ihr Empathiegefühl und ihre Verantwortung zeigen, indem sie sich im Konflikt beherrschen oder Konflikte schlichten. Sie sollen bereits sein, ihren Mitschülern bei Schwierigkeiten zu helfen. Ebenso ist es erforderlich, dass sie die Teamfähigkeit entwickeln. Darüber hinaus soll ihnen bewusst sein,

dass Eifer und Beharrlichkeit zur Formung der eigenen Identität und Geniekraft beitragen. Auch erforderlich sind hier Elemente der praktischen Intelligenz: Aufgaben zur autonomen Arbeit wie Projekte sollen den Schülern gestellt werden.

III. Förderung des metalinguistischen Bewusstseins und des metaphysischen Zugangs zu Sprachen als grundlegendes Prinzip des Sprachenwellenlernens

Mit der ersten Phase des Sprachenwellenlernens wird bereits das metalinguistische Bewusstsein der Schüler geformt und verstärkt. Dieses metalinguistische Bewusstsein soll weiter bei der zweiten Phase des Sprachenwellenlernens aufgegriffen werden. Dadurch finden die Schüler den metaphysischen Zugang zu Sprachen. Der metaphysische Zugang zu Sprachen, der durch Interpretation und Reflexion über Themen wie Individuum und Gesellschaft, Geburt und Tod, Gott/Religion und Ethik, Krankheit bzw. Gesundheitsversorgung und Wohlbefinden, Hoffnung und Verzweiflung, Umwelt und Entwicklung, Versorgung und Konsum, Kommunikation und Wissenschaft ermöglicht wird, bildet den Schlüssel zum Weltwissen und zur Welt- und Sprachlernerfahrung.

Die Schüler können selbstständig mit Hilfe von Lexika, Wörterbüchern diese Themen in den zu lernenden Sprachen schriftlich und dann mündlich behandeln und vortragen. Diese Fragen führen ebenso zur Selbstherausforderung, die die Schüler in Kamerun gerne annehmen. Sie ermöglichen die Kreativität und das Selbstvertrauen. Sie können mittels der Dichtung oder der Aufgaben zur Kunst thematisiert und erarbeitet werden. Mit dem Gebrauch ihrer emotionalen und kognitiven Fähigkeiten können sie konzentriert und selbstbewusst auf die Relationen zwischen Mensch und Umwelt, Mensch und Gott, Mensch und Ethik, Kultur und Rituale, Individualismus und Interaktionismus, Vorurteil und Objektivität eingehen.

Ihnen helfen dabei nicht nur ihr Wissen, ihre Lebens- und Welterfahrungen, ihre Spiritualität (Konzentrationsfähigkeit, Selbstüberzeugung, Sensibilität, Vorstellungskraft), sondern auch ihr(e) psychische(r) und psychologische(r) Zustand und Beschaffenheit.

3 Mustercurriculum für Deutsch als Fremdsprache am Sekundarschulwesen in Kameruner bzw. Frankophonen Ländern Afrikas

Die Entwicklung eines Mustercurriculums für Deutsch als Fremdsprache am Kameruner Sekundarschulwesen erfordert zunächst, dass der Begriff ‚Curriculum' geklärt wird. Anschließend soll der Stand der Entwicklungen am ehemaligen Bildungsministerium Kameruns, das heute von zwei Ministerien (das Bildungsministerium für die Grundschulbildung und das Bildungsministerium für das Sekundarschulwesen) vertreten wird, aufgezeigt werden.

3.1 Allgemeines über den Begriff ‚Curriculum'

Der Begriff ‚Curriculum' kommt vom Lateinischen und heißt Lauf, Kreislauf, aber auch „kleines Gefährt". Im 17. Jahrhundert wies er auf die Auswahl und die Anordnung von „jährlich wiederholende[n] Lerninhalte[n] in Schulen" (vgl. Schaub und Zenke 2000). Im 18. Jahrhundert ersetzte der Begriff Lehrplan nach Schaub und Zenke den des Curriculums in der Fachsprache im deutschsprachigen Raum und wurde Mitte der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts wiedereingeführt. Im anglo-amerikanischen Raum blieb er unverändert.

Der Begriff Lehrplan weist zunächst auf staatliche Richtlinien oder Rahmenrichtlinien hin, wobei der Begriff Rahmenrichtlinien' sich zum Teil auch von dem des ‚Lehrplans' abgrenzt.

Wie Lehrpläne unterliegen Richtlinien nach Westphalen (1985: 13) „ähnlichen Entstehungsbedingungen" und erheben „Ansprüche auf Rechtsverbindlichkeit und Allgemeingültigkeit". Dennoch unterscheiden sie sich von Lehrplänen dadurch, dass sie keine „dirigistische Festlegung" intendieren (vgl. Westphalen, ebd.). Sie werden nicht für einzelne Jahrgänge verfasst, sondern sie beziehen sich auf alle Stufen im Bildungssystem. Sie schlagen keine stufenweise Progression vor. Sie haben letztendlich eine Orientierungs- statt eine Steuerungsfunktion.

Lehrpläne ihrerseits sind Verwaltungsschriften, die über ihren rechtverbindlichen Charakter hinaus Auskünfte über die pädagogische Arbeit in Schule und Unterricht geben (vgl. Schaub und Zenke 2000). Sie setzen allgemeine Bildungsziele, didaktisch-methodische Konzepte sowie konkrete Ziele, Themen und Inhalte für den Unterricht fest. Ihre Ziele und Inhalte haben verbindlichen Charakter für alle Schulen sowohl bei Abschlussprüfungen und Zeugnissen als auch bei der Genehmigung von Schulbüchern. Sie regeln die Verteilung des Lehrstoffs über einen bestimmten fest umrissenen Zeitraum. Sie werden von berufenen Kommissionen in Bildungsministerien entworfen und von den zuständigen Behörden erlassen.

Lehrpläne sind zusammenfassend globale Planungs- und Steuerungsinstrumente des Unterrichts (vgl. Westphalen (1985: 50), die bildungspolitische und pädagogisch-didaktische Wünsche des Staates in den Schulen durch- und umsetzen. In diesem Sinne handelt es sich bei Lehrplänen um eine Reform von „oben nach unten" oder vom „Zentrum zur Peripherie" (vgl. hierzu Knab 1972: 229, zitiert nach Westphalen, ebd., S. 50). Sie sind, wie Neuner (2001: 797- 798) es dargestellt hat, behördliche Vorgaben, an denen man besser nicht herumkritisiert. Dennoch besteht ihre Besonderheit in der Kontinuität zwischen kulturellen und wissenschaftlichen Entwicklungen, weil sie dadurch bildungspolitische Konstellationen in einem Land erkennen lassen.

Die Begriffe ‚Lehrplan' und ‚Curriculum' werden heute im deutschsprachigen Raum sowie in Kamerun fast synonym gebraucht. Dennoch ist ein Curriculum mehr als nur ein Lehrplan. In seiner Funktion vermittelt das Curriculum zwischen staatlichen Richtlinien und dem Lehrplan einerseits und zwischen staatlichen Richtlinien, dem Lehrplan und dem Unterrichtsentwurf andererseits. Es befasst sich auf der Grundlage der staatlichen Richtlinien und des Lehrplans mit der Konzeption eines Vorentwurfes für Lehr- und Lernprozesse, welcher klare Aussagen über die angestrebten Ziele und Inhalte sowie über die Lernbedingungen, Medien, Methoden und Evaluationsverfahren macht (vgl. Schaub und Zenke, ebd.). Das Curriculum ist, wie Heuer es angibt(1972: 5), „der auf seine Voraussetzungen und Veränderlichkeiten durchsichtig gemachte Lehrplan". Es zielt auf „Handeln, auf Eingreifen in den Motor, der Schule bewegt und die Fächer laufen lässt" (vgl. Heuer, ebd., S. 7). Es ist letztendlich eine anregende, beispielgebende Rahmenvorgabe für Lehrbuchentwickler und Lehrkräfte und unterliegt einer kontinuierlichen Revision. Außerdem kann ein Curriculum auf die Gesamtheit oder Teile der angestrebten Lehr- und Lernprozesse bezogen sein. Es kann auf bestimmte Schulformen, Schulstufen, Jahrgänge, Schulfächer oder Themenbereiche beschränkt sein. In dieser Hinsicht definiert Jürgen Quetz (2003: 121 ff) das Curriculum als einen Plan für „ein Fach oder eine Institution mit Angaben über Lehr- und Lernziele, Unterrichtsmittel, Methoden und Erfolgskontrollen".

Im außerschulischen Bereich übernehmen Curricula lediglich die Funktion von Unterrichtsempfehlungen oder Unterrichtshandreichungen und wirken selbstverständlich offener im Vergleich zum schulischen Bereich. Diese Empfehlungen sind vorgegebene Leitlinien. Schaub und Zenke (ebd.) merken an, dass ein Curriculum in der Regel auf der Grundlage wissenschaftlicher Verfahren zustande kommt und wie der Lehrplan eine ständige Überprüfung und Überarbeitung erfordert. Bei der Konzeption eines Curriculums wirken sich ebenfalls unterschiedliche Ansätze der Didaktik und der Curriculumentwicklung aus.

Bevor das ehemalige Bildungsministerium Kameruns 2002 in zwei Ministerien aufgelöst wurde, wurden bereits ein Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache und Rahmenrichtlinien (das so genannte Gesetz zur Bildungsreform) erlassen (siehe das Kapitel 3,3.). Die Rahmenrichtlinien zur Bildungsreform von 1998, die sich die Umsetzung und die Förderung der Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich durch den Gebrauch von Amts-, National, und Fremdsprachen zum Ziel gesetzt hatten, wurden ihrerseits nach der Verfassung des Lehrplans für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache erlassen. Seitdem sind keine Lehrplanrevision und kein Curriculum vorgenommen worden, die die neuen Richtlinien und den Lehrplan von

1996 aufgreifen und nach den neuesten Befunden in der Didaktik der Mehrsprachigkeit umsetzen.

3.2 Wichtig zu betrachtende Elemente in einem Curriculum für Deutsch als Fremdsprache

Das zu entwerfende Curriculum für Deutsch als Fremdsprache soll als Beispiel zur Veranschaulichung der Umsetzung des zweiten Sprachenwellenlernens betrachtet werden. Ebenfalls sollte es als ersten Schritt zur Einführung einer curricularen Entwicklungstradition für Sprachen bzw. Fremdsprachen in Kamerun angesehen werden.

3.2.1 Einführung

Der Weg zur optimalen Erarbeitung einer geeigneten modernen Bildungsreform, der den Realitäten (Vorhandensein eines plurilingualen Habitus), den Herausforderungen der postmodernen Gesellschaften und dem erreichten Entwicklungsstand Rechnung trägt, führte durch viele Stationen. Diese Stationen sind unter anderem das Ende des 19., der Beginn des 20. Jahrhunderts und die Unabhängigkeit Kameruns im 1960. Sie waren durch weltpolitische und ökonomische Faktoren bedingt, die wiederum jeweils in bestimmten historischen Momenten erfolgten. Die veränderte weltpolitische Konstellation durch den Untergang des Kommunismus 1989/1990, den Fall der Mauer zwischen Ost- und Westdeutschland, die Beendigung des Krieges sowie des Systems der Apartheid in Südafrika erzielte eine nachhaltige Wirkung, die wieder zur Debatte über mehr Demokratie und Selbstbestimmung, Verbesserung der Lebensbedingungen und insbesondere die Förderung von nationalen Sprachen und die Bildungsreform im Bildungsbereich in Kamerun führte (siehe Teils 1, Kapitel 4, 4.2).

Im Bildungsbereich werden Sprachen wie Englisch und Deutsch immer mehr bei französischsprachigen Kamerunern nachgefragt. Was Englisch angeht, besteht ein Trend bei Französischsprachigen in den Städten, ihre Kinder eher in einem englischen System einzuschulen, wo sie von der Grundschule an Kontakt mit Englisch haben. Französisch wird privat gebraucht, das heißt entweder in der Familie oder als eine der Verkehrssprachen auf der Straße. Darüber hinaus nehmen immer mehr Kinder und Jugendliche in französischsprachigen Regionen Englischkurse in spezialisierten Sprachzentren, um ihr Sprachniveau zu verbessern. Dieser Trend zum Meistern des englischen kann eine zusätzliche Motivation zum Erlernen des Deutschen in Kamerun sein. Ebenso hat Englisch laut erlangten Ergebnissen der Tertiärsprachendidaktik ‚Deutsch nach Englisch' positive Auswirkungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

Die rekordbrechende Stärke von über 150.000 Schülern im Sekundarschulbereich in Kamerun zeigt übrigens, dass die Hypothesen des Tertiärsprachenlernens ‚Deutsch nach Englisch' intuitiv von kamerunischen frankophonen Schülern verstanden und aufgenommen worden sind. Zu dieser Gruppe werden die zahlreichen Deutschlernenden nicht gezählt, die das Goethe-Institut und die Sprachenschulen zur Vorbereitung auf das Zertifikat Deutsch besuchen. Deutsch wird dank der Erkenntnis, dass Englisch ein wichtiges gateway zu seinem Erlernen darstellt, eine der attraktivsten Fremdsprachen. Die deutsche Sprache braucht jedoch ein geeignetes Curriculum, das den Lernern ermöglichen kann, über den pragmatischen Gebrauch der Sprache hinaus auch Sprachprüfungen nach den Niveaubeschreibungen des GER abzulegen. Die Erteilung einer Zertifizierung wird das Erlernen des Deutschen noch Attraktiver machen. Aber dies bedeutet zudem, dass das Bildungsministerium Kameruns für das Sekundarschulwesen, die Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland und das Goethe-Institut diesbezüglich ein Übereinkommen treffen müssen.

3.2.2 Dringlichkeit der Entwicklung eines ersten Curriculums für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Sekundarschulwesen in Kamerun bzw. frankophonen Ländern Afrikas

Im Anschluss an die Anmerkung daran, dass nach dem erlassenen Gesetz von 1998 zur Bildungsreform keine Revision des Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache und kein Curriculum vorgenommen wurden, ist es nun für Kamerun zwingend erforderlich, ein erstes Curriculum nach den neuesten Diskussionen und Befunden der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu entwerfen. Ebenso wurden Bausteine im zweiten Teil der vorliegenden Untersuchung gelegt, die beim Aufbau des curricularen Projekts für Deutsch als Fremdsprache genutzt werden können. Dennoch wird dieses Curriculum nicht als Gesamtsprachenkonzept, d.h. in Details und für alle Stufen entworfen. Eine solche penible Aufgabe würde in dieser Arbeit zu weit führen. Eine ausführliche Entwicklung des Curriculums sollte am besten in einem Team und im Auftrag einer Bildungsinstitution weiter durchgeführt werden.

3.2.3 Die Zielgruppe, ihr Lernbereich und ihre Niveaubeschreibung

Betrachtet wird deshalb bei der Entwicklung eines Curriculumentwurfs vor allem die Grundstufe 1. Das zu erreichende Niveau in dieser Grundstufe 1 soll an der Schnittstelle zwischen den Niveaubeschreibungen A1 und A2 des GER stehen. Das vorliegende Teilcurriculum erstreckt sich nicht auf die ganze Grundstufe 1, sondern sie greift lediglich zwei Einheiten auf. Aber die Aufgabe des Unterrichts wird vollkommen auf die Grundstufe 1 bezogen.

In Kamerun sowie in den frankophonen Ländern Afrikas wird der Deutschunterricht für die Grundstufe 1 heute noch in der Quatrième, d.h. in der 9. Klasse angeboten. Die Schüler sind zwischen 13/14 bis 16 Jahre alt. Sie beherrschen die französische Sprache als eine ihrer „Erstsprachen“ und lernen seit einigen Jahren Englisch, das die zweite Amtssprache des Landes ist. Viele können auch ihre „Muttersprache. Sie besitzen eine gewisse Erfahrung über Sprachen und den Spracherwerb. Sollte nun in der Zukunft die im Kapitel 2, 3.4.2.4. vorgeschlagene synoptische Tabelle zur Umsetzung der Bildungsreform in Kamerun aufgenommen werden, in der vorgesehen wird, dass drei Sprachen vom Kindergarten an im Sinne des ersten Sprachenwellenlernens erworben werden können, könnte mit dem Deutschunterricht auch früher angefangen werden. Deutsch könnte schon ab der 7. oder 8. Klasse gelernt werden. In der 7. Klasse sind die Schüler 12, 13 oder 14. In der 8. Klasse sind sie bereits 13, 14 oder 15.

Das zu entwickelnde Teilcurriculum wird in der vorliegenden Arbeit für die 12 bis 16jährigen in der Sekundarschule entworfen. Sie sind Anfänger, die zuvor keinen direkten Kontakt zu der Sprache und deren Kultur gehabt haben. Sie haben sich aus intrinsischer Motivation freiwillig dafür entschieden, Deutsch zu lernen.

3.2.4 Innovative Charakteristika des neuen Curriculums

Die innovativen Charakteristika des ersten Curriculums für Deutsch als Fremdsprache am Kameruner Sekundarschulwesen sind darauf zurückzuführen, dass dieses Curriculum im Zuge der Tertiärsprachendidaktik und auf der Grundlage des entwickelten Ansatzes der Sprachenwellendidaktik und des Sprachenwellenlernens entsteht. Das Curriculum geht davon aus, dass die Schüler mit ihrer retrospektiv-prospektiven Mehrsprachigkeit in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache kommen. Ihre Sprachbiographie und ihre Erfahrung des Spracherwerbs und -lernens werden berücksichtigt, um der Sprachenwellendidaktik einerseits gerecht zu werden und andererseits um die Schüler auf den pragmatischen Gebrauch des Deutschen vorzubereiten. Hier werden Brücken durch die Thematisierung des Transfers und anderer crosslinguistischen Phänomene zur Verstärkung des Sprachbewusstseins geschlagen. Dadurch sollen der Gebrauch des Deutschen erleichtert und die Schüler zum stressfreien Erlernen angeregt werden.

In der Grundstufe 1, die dem ersten Lernjahr entspricht, werden Ziele und Prinzipien des Sprachenwellenlernens in der zweiten Phase sowie deren übergreifende sprachcurriculare Aspekte am Beispiel der Synergie und der ökosystemischen Faktoren, der emotionalen Intelligenz, der Förderung des metalinguistischen Bewusstseins und des metaphysischen Zugangs zu Sprachen besonders berücksichtigt. Ebenfalls werden in diesem ersten

Curriculum für Deutsch als Fremdsprache in Kamerun sowohl sprachliche Fähigkeiten (Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben) als auch sprachsystematisches Wissen und Können (Lexik, Grammatik, Phonetik) synergetisch fokussiert[56].

Das Teilcurriculum strebt eine integrative Entwicklung aller Teilkompetenzen an, wobei die sprachliche (lexikalische, grammatische und phonologische), die kreative (der Gebrauch der rechten Hirnhemisphärenfähigkeiten, die pragmatische (in den Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben), und die lernstrategische Teilkompetenzen als wesentliche Aspekte angesehen werden können. Die sozio- und interkulturelle Kompetenz der Schüler wird anhand von anzubietenden soziokulturellen Materialien entwickelt.

3.2.5 Ziele des Sprachunterrichts Deutsch als Fremdsprache

Das Teilcurriculum setzt für den Sprachunterricht DaF in der Grundstufe 1 (A1/A2 des Europäischen Referenzrahmen für sprachen) folgende Ziele:

1. Die vier Grundfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) werden gleichmäßig entwickelt. Bei ihrer Förderung werden auch die einheimischen Techniken des Spracherwerbs berücksichtigt, auf die bereits eingegangen wurde. Unter einheimischen Techniken des Spracherwerbs sollen hier die Oralität und die Rhetorik verstanden werden, die einer Art Theatralisierung der Kenntnisvermittlung in kamerunischen traditionellen Gesellschaften unterliegen. Ebenfalls wird eine besondere Förderung der Lese- und Schreibfertigkeit für allgemeine kommunikative Ziele erstrebt;
2. Die Entwicklung der linguistischen Kompetenz wird durch das Angebot von absolut wichtigen zu erwerbenden Sprachbausteinen zur Förderung der Kommunikation angestrebt. Diese Sprachbausteine, die bei einem flüssigen und korrekten Sprachgebrauch benötigt werden, bestehen aus lexikalischen sowie grammatischen Mitteln. Die Schüler werden sie mühelos im Kontext erwerben und sie direkt ab der Vorentlastungsphase für ihre eigene mündliche oder schriftliche Produktion gebrauchen können. Die Schüler werden die zu erwerbenden Sprachbausteine durch Übung im Langzeitgedächtnis einprägen und sie für einen späteren Gebrauch abrufen können. Dadurch können sie sich ein langes mühseliges Vokabellernen ersparen.

Ein weiteres Ziel des Teilcurriculums ist die Förderung des prozeduralen Wissens, der Kreativität und der Selbstproduktion seitens der Schüler. Um sprachkompetente Schüler auszubilden setzt das vorliegende Teilcurriculum auf die Förderung der eigenen Produktion,

[56] Bei der Entwicklung des vorliegenden Teilcurriculums verdanke ich Frau Prof. Boriskos Seminar zur Curriculumentwicklung im Sommersemester 2004 (Universität Kassel) viele Anregungen. Ebenfalls hat das von ihrem Team entwickelte Curriculum für den ukrainischen universitären Bereich entscheidend die Konzeption des vorliegenden Teilcurriculums beeinflusst.

welche die eigene Rezeption stärken muss. Sollten Schülern benötigte Sprachbausteine für die Kommunikation in gegebenen Kontexten zur Verfügung gestellt werden, würden sie sie mittels ihrer internen Grammatik (vgl. Schifko 2008: 36) im Kontext gebrauchen, weil Sätze und Texte, die man selbst gebildet hat, merkt man sich schneller und behält sie. Deshalb setzt das Teilcurriculum letztendlich auf eine Art offensives Lernen.

Damit der Lernprozess gelingt, muss die emotionale Intelligenz und die soziokulturelle Kompetenz der Schüler thematisiert werden. In Bezug auf die emotionale Intelligenz soll den Schülern jeden Stress und jede Angst abgenommen werden. Sie sollen im Lernprozess ermutigt, gelobt und belohnt werden, auch wenn ihre Produktion Fehler beinhaltet.

3. das Teilcurriculum für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache möchte auch die Entwicklung der Lernkompetenz der Schüler durch das Bewusstmachen der eigenen Lernprozesse fördern. Selbststeuerung und Selbstmanagement sind Leitmotive für die Entwicklung der Lernkompetenz;

4. zum Schluss werden die Teamfähigkeit und das Gefühl der Zusammengehörigkeit der Schüler durch Gruppen-, Kleingruppen- oder Partnerarbeit gefördert, wie dies sonst in der traditionellen Gesellschaft und in ländlichen Regionen Kameruns üblich ist.

3.2.6 Aufgaben des Sprachunterrichts

Der Sprachunterricht setzt sich die gerechte Förderung der rezeptiven und produktiven Fähigkeiten im Deutschen als Fremdsprache zum Ziel. Die Themen des Sprachunterrichts, die das Erreichen dieser Ziele ermöglichen, sollen Phantasien bezüglich der neuen Sprache aktivieren und zum selbstentdeckenden Lernen anleiten. Diese Themen können aus Texten mündlicher Tradition bestehen, in denen endogene Techniken der Sprachvermittlung durch Oralität und Rhetorik sie zum Lernen anregen. Am Ende der Grundstufe 1 besitzen die Schüler folgende Kompetenzen, d.h. sie sind in der Lage:

1. das grammatische Minimum je nach den angegebenen Sprachbausteinen rezeptiv und produktiv zu beherrschen, d.h. sie können die gelernten und geübten Strukturen in der Kommunikation korrekt und angemessen einsetzen;
2. die crosslinguistischen Erscheinungen ebenfalls zu identifizieren und zu beherrschen, auch haben sie bereits ihre Fähigkeit zum Verstehen entwickelt;
3. den Wortschatz zu den Themen der Grundstufe 1 und darüber hinaus (je nach den vorgeschlagenen Sprachbausteinen) sicher, korrekt und angemessen zu beherrschen; sie sollen auch den produktiven und rezeptiven Wortschatz frei und fließend beherrschen und den potenziellen Wortschatz selbständig erschließen und erweitern können;

4. *bei der mündlichen Interaktion,* sich aktiv an Gesprächen zu beteiligen, die im Unterricht behandelt wurden; zugleich können sie rezeptiv oder produktiv an ihrem Sprachniveau entsprechenden Diskussionen teilnehmen und den Inhalt dieser letzten wiedergeben oder selbst Stellung nehmen. Es ist zwar gewagt, von einem Lerner im Niveau A1/A2 zu erwarten, dass er an einer Diskussion Stellung nimmt. Aber es wird davon ausgegangen, dass dies mit dem Gebrauch von Kommunikationsstrategien, welche die Schüler schon im Rahmen des ersten Sprachenwellenlernens erworben haben, und den crosslinguistischen Phänomenen möglich ist. Dies bedeutet sicher eine große Herausforderung von den Lernenden. Jedoch sind Kameruner solche Herausforderungen gewohnt.

5. *bei der schriftlichen Interaktion,* in privater Korrespondenz ihre Gefühle, Emotionen und Meinungen, ihre persönlichen Erfahrungen äußern zu können;

6. *bei der mündlichen Rezeption,* einen mündlichen zum ihnen vertrauten Thema und Wortschatz global zu verstehen.

7. *bei der schriftlichen Rezeption*, Sachtexte, Gebrauchstexte, literarische Texte am Beispiel von Märchen, kurzen Erzählungen, Gedichten etc., Zeitungstexte zum Alltag über vertraute Themen global verstehen, d.h. wichtige Informationen entnehmen zu können; sie sollen auch in der Lage sein, Übungen zu diesen Texten zu verstehen, ebenfalls sollen sie ihre Fähigkeit zu Lesestilen wie detailliertem (totalem), selektivem und globalem Lesen entwickelt haben können.

8. *bei der mündlichen Produktion* wird erwartet, dass Schüler kurze Texte relativ frei vortragen und auf Fragen eingehen, wenn dies erforderlich ist, um ihre Meinungen, Gedanken und Gefühle beschreiben bzw. äußern zu können; Genauso sollen sie zusammenhängend eine kurze Geschichte erzählen können.

9. *bei der schriftlichen Produktion* sollen verschiedene Textsorten (private Briefe und Karten, Leserbriefe, kreative Texte etc.) über eine vertraute Thematik und Problematik in schriftlicher Kommunikation von Schülern produziert werden können; Orthographie und Interpunktion sollen sie auch regelgerecht anwenden können.

3.3 Wahl der Lernmittel (Arbeitsmaterial): Verfahren zum Erreichen der Ziele

Die sorgfältige Wahl des Lernstoffes, ihr anregender Charakter zum Lernen, die Darstellung seiner Progression, seine klaren Zielsetzungen tragen zum optimalen Erwerb der zu lernenden Sprache bei. Im vorliegenden Teilcurriculum wird auf die Besonderheit der gewählten Lernmittel, die Auswahlprinzipien, die thematische Organisation und die Sprachvermittlung eingegangen. Außerdem soll auch die Förderung der Lernkompetenzen betrachtet werden.

3.3.1 Die Besonderheit der gewählten Lernmittel

Die Besonderheit der gewählten Arbeitsmaterialien am Beispiel von Texten besteht darin, dass ein Teil dieser letzten aus der kamerunischen und der deutschen mündlichen Tradition kommt. Märchen der Brüder Grimm sind zum Beispiel eine schriftliche Transkribierung der mündlichen Erzählungen. Sie sind Ergebnisse einer protokollierten Oralität und passen zum Deutschunterricht.

Elemente der Oralität und der traditionellen Rhetorik, die bei der Kenntnisvermittlung in Kamerun theatralisch dargestellt werden, werden in diesem Curriculum und im Unterricht aufgegriffen und zugunsten des optimalen und schnellen Erlernens des Deutschen angewendet. Texte der oralen Tradition werden in Verbindung mit anderen Textsorten gebraucht, um den Herausforderungen der gegenwärtigen Gesellschaft gerecht zu werden. Darüber hinaus werden zum ersten Mal in einem Curriculum in Kamerun Hör- und Lesetexte, Musik und Tanz, Kunst und Theater empfohlen. Damit soll der Sprachunterricht in der Schule, dem in der Gesellschaft ungesteuerten, natürlichen, eigenorganisierten, selbstentdeckenden und auf Kommunikation basierten Lernen entsprechen. Angebotene Texte dienen nicht in erster Linie, wie es bis jetzt üblich ist, der Grammatikvermittlung, sondern der Kommunikation, indem mehr Wert auf Strategien zum Beherrschen des rezeptiven und produktiven Wortschatzes gelegt wird, was im Deutschunterricht in Kamerun noch nicht der Fall ist. Aber die in diesen Texten enthaltenen grammatischen Strukturen werden nach Wichtigkeit und kommunikationsbedingten Zielsetzungen thematisiert und vermittelt. Es soll soweit wie möglich einen grammatischintensiven Unterricht vermieden werden. Eine Sprache lernen heißt in kamerunischer traditioneller Gesellschaft sie gebrauchen können.

3.3.2 Die Auswahlprinzipien

Die Wahl von Arbeitsmaterialien und Lerninhalten für das vorliegende Teilcurriculum wird durch klare Prinzipien bestimmt. Diese Prinzipien treten synergetisch in Beziehung. Das erste Prinzip ist das der anregenden Themen. Sie sollen die Neugierde der Schüler erwecken, indem sie interessante Aspekte ihrer soziokulturellen und anthropologischen Realitäten hervorheben und die Möglichkeit zum kritischen Denken und zum interkulturellen Vergleich anbieten.

Das zweite Prinzip betrifft den Ursprung der Texte, die zum Teil auch aus der Oraltradition kommen sollen. Selbstverständlich werden Texte aus der Schriftkultur gebraucht. Gemeint sind hier schriftliche Texte am Beispiel von Sachtexten. Dadurch werden Unterschiede zwischen beiden Texttypen festzustellen sein.

Das dritte Prinzip ist das der zu beschreibenden oder zu interpretierenden Bilder und Überschriften, die im Einstieg die Phantasie der Schüler zu einem gegebenen Thema anregen

sollen und ihnen ermöglichen, zu einem rezeptiven wie produktiven Wortschatz zu kommen und ihn zu verarbeiten.
Das vierte Prinzip beruht auf Texten, die Sprechakte und die Möglichkeit zur Kommunikation bieten. Sie sollen Alltagsthemen angehen, die in mündlich protokollierter fiktionaler Form präsentiert werden. Sie können Märchen, Epen, Erzählungen, Gedichte, Lieder sein. Sie können auch normale, literarische oder Sachtexte sein, die den Alltag behandeln. Sie können Internettexte oder Emails, Briefe, Karten, Werbungen, Rezepte etc. Die Texte können auch Hör- oder Lesetexte, teilweise mit Internationalismen sein. Sie können synthetische, authentische oder Paralleltexte sein.
Das fünfte Prinzip geht die Wortschatzarbeit und die Grammatik an, die am besten induktiv bearbeitet werden sollen. Vorgeschlagene Übungen sollen im Allgemeinen die Kreativität und die Reflexion anregen.

3.3.3 Die thematische Organisation

Die thematische Organisation geht das Teilcurriculum an und präsentiert drei thematische Schwerpunkte, die regionsspezifisch sein sollen. Jedoch sollen die Themen zur Bereicherung des interkulturellen Lernens regionalübergreifende Aspekte aufgreifen:

1. Sinn des menschlichen Lebens: Individuum, Gemeinschaft und Zugehörigkeit,
2. Umwelt, Glaube(n) und Wissen,
3. Kultur der Verpflegung.

Das vorliegende Teilcurriculum möchte mit der fast automatischen Darbietung klassischer Themen des „Anfangsunterrichts“ wie ‚guten Tag’, ‚der Schultag’ ‚unsere Wohnung’, etc. aufhören. Dies bedeutet jedoch nicht, dass einige dieser Themen nicht aufgegriffen werden. Sie werden einfach nicht mehr als Zentralthemen betrachtet. Diese Entscheidung wird damit begründet, dass die angesprochenen Themen selbstverständliche Lernpensen beinhalten, welchen die Schüler beim Erwerb ihrer ersten Sprachen begegnen sind. Diese Lernpensen können sich die Schüler gerne autonom mittels bestimmter Aufgaben und Übungstypen aneignen. Ziel der vorliegenden thematischen Organisation ist es, hauptsächlich die Schüler zur erforderlichen Selbstreflexion über angebotene Themen zu führen, ihr Interesse für die Sprache und ihr Selbstbewusstsein zu stärken.

In Bezug auf das Thema „Sinn des menschlichen Lebens“ sollen die Schüler über die lexikalische Beherrschung der Themen zur Familie, zum Gemeinschaftsleben und zur Zugehörigkeit hinaus, über ihre Sozialbedingung, ihre Beziehungen zueinander (in der

Gesellschaft, der Schule, der Familie und darüber hinaus), die Regionalität mit ihren Vor- und Nachteilen und ihre Verantwortung überlegen.

In Bezug auf die Umwelt ist es wichtig, den Gegensatz Land und Stadt, Wald und Savanne oder Wüste, Erhaltung des Ökosystems und Entwicklung darzustellen. Das Thema „Glaube und Wissen“ ist genauso attraktiv wie das des „Sinn[s] des menschlichen Lebens: Individuum, Gemeinschaft und Zugehörigkeit“. Da der Glaube mit Selbstüberzeugung zu tun hat, kann die Haltung des Menschen zur Natur, Religion und Ethik thematisiert werden. Ein chronologischer Vergleich zwischen Tradition und Gegenwart kann angestellt werden. Die Schüler besitzen bereits eigene Erfahrungen, die es sich lohnt aufzugreifen und zu lenken.
Ebenso sind sie am Wissen (Computer, neue Medien, Sozialthemen) interessiert. Diese Aspekte ihres Lebens beschäftigen sie und stellen eine Motivation für die eigene Produktion als Chance zur ihrer Rezeptionsfähigkeit dar.
In Bezug auf die Kultur der Verpflegung geht es darum, die Schüler auf die Kultur der Verpflegung in ihrem Land aufmerksam zu machen und sie mit der der deutschsprachigen Länder zu vergleichen. Die Schüler sollen über ihre Versorgungs- und Kochkultur berichten können und erklären, was „Teilen“ für sie und ihre Kultur bedeutet. Sie bekommen ebenfalls Texte über die kulinare Kultur und die Kultur der Versorgung in einigen DACH-Ländern.

Auf jeden thematischen Schwerpunkt wird nicht in Detail und völlig taxonomisch eingegangen, wie es von Baldegger et.al. Anfang der 70er und den danach orientierten Publikationen empfohlen wurde. Damit meine ich nicht, dass diese lexikalische Taxonomie und deren rationale Korsett nicht wichtig sind; Aspekte davon werden sogar in diesem Curriculum aufgenommen. Es geht konkret darum, den dringenden Wunsch zur Kommunikation der Lerner durch das Anbieten von Sprachbausteinen, der so genannten formelhafter Sprache zur Vorantreibung der Produktion so in Erfüllung gehen zu lassen (vgl. Westhoff 2008:14 und Aguado 2008: 55ff), dass die Lernenden kreativ und phantasievoll mit der deutschen Sprache umgehen können, indem sie ihre Bilder im Kopf richtig einsetzen. Angeboten werden Bausteine, die für den Erwerb unausweichlich sind und die produktive Kompetenz der Lernenden fördern. Es sei daran erinnert, dass die Lernenden viel Spaß und Freude dabei haben, ihre eigenen produzierten Texte zu lesen. An dieser Stelle verweise ich auf das kreative Schreiben. Dennoch können auch Sprachbausteine bei der Vorentlastung helfen.
Anstelle von Ziffern 1 bis 3 (für die Benennung der oben angegebenen Schwerpunkte) werden Großbuchstaben A bis C gebraucht. Zur Bearbeitung der Themenschwerpunkte werden

unterschiedliche Textsorten angewendet. Es wird besonderer Wert auf Texte oraler Herkunft mit Berücksichtigung der ästhetischen Kategorie gelegt werden.

A) Sinn des menschlichen Lebens: Individuum, Gemeinschaft und Zugehörigkeit

1. Bekanntschaft und Begrüßung, Komplimente machen, sich verabschieden
2. Sich oder die anderen vorstellen oder über sich selbst und die anderen reden (über Freizeit, Interessen und Neigung, Hobbys, Charakter und Temperament, Aussehen, Religion, Probleme, Wünsche äußern, etwas bedauern, etwas zu schätzen wissen)
3. Allgemeines über Arbeit und Tätigkeit

B) Familie und Gemeinschaftsleben

1. Familienbeziehungen, Eltern und Kinder, Klein- oder Großfamilie, Familienhaushalt und häusliche Pflichten: die Familie beschreiben können,
2. Freundschaft, Liebe, Verantwortung, Feier,
3. Zugehörigkeit und Pflicht
   - Nationalität, Region/ Schüler, Student, Arbeiter, Bauer, Beamter/
   - Mitglied eines Sport- oder Kulturvereins, etc.

C) Umwelt

1. Gegend, Stadt, Land, Verkehrsmittel
2. Pflanzen, Tiere, Klima und Wetter
3. Mensch im Umgang mit seiner Umwelt

D) Glauben und Wissen

Glauben, Aberglaube, Behauptung/Unterstellung, Traum, Glück/Unglück, Geister, Computer, Erzählen,

E) Kultur der Verpflegung

Die Lernenden sollen in der Lage sein, auf einem Markt oder Supermarkt (ganz fiktional in Kamerun, aber real in deutschsprachigen Ländern) nach Dingen des alltäglichen Bedarfs zu fragen, zu benennen und zu verhandeln, Auskünfte zu verstehen, sich nach Schildern (Supermarkt) zu orientieren:

1. Essen, Trinken, Mahlzeiten (Sagen oder fragen, ob man etwas essen oder trinken will, wann gegessen wird; Höflichkeitsformeln bei Tisch)
2. Nahrungsmittel, Speisen, Getränke
3. Gastgeber sein und den Besucher versorgen

3.3.4 Sprachvermittlung

Es geht hier darum, die Schüler den auf den Regionalkontext bezogenen Wortschatz und die Sprachbausteine zu vermitteln, sodass sie ihre Realitäten beschreiben können. Ebenso werden sie auf den internationalen Kontext bezogenen Wortschatz aufmerksam gemacht.

Sinn des menschlichen Lebens: Individuum, Gemeinschaft und Zugehörigkeit

- Die Lernenden sollen geeignete kulturelle Begrüßungsrituale in Kamerun sowie in deutschsprachigen Ländern gut anwenden können.
- Die Schüler sollen auch richtig über sich selbst reden oder Informationen über andere erfragen können
    - Sie sollen sich oder die anderen ebenfalls nach Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit oder Region und Herkunft vorstellen können.
    - Sie sollen über ihre Religion informieren können, wenn sie eine haben.
    - Es wird auch erwartet, dass sie ihre Interessen und Neigungen äußern und darüber berichten können.
- Ebenfalls sollen sie ihre Alltagsprobleme oder die ihres deutschen Gleichaltrigen schildern können, ihre Wünsche äußern, etwas bedauern
- Sie sollen in der Lage sein, über Familie und Familienmitglieder zu informieren. Auch sollen sie in der Lage sein, auf Familienbeziehungen einzugehen:
    - positiv bewerten und loben/ negativ bewerten und kritisieren
    - begründen, rechtfertigen/ beschuldigen und sich rechtfertigen
    - Generationen und Generationskonflikte charakterisieren
    - Enttäuschung und Unzufriedenheit ausdrücken/ Hoffnung ausdrücken.

Die Schüler sollen mithilfe der selbst produzierten oder der in der Klasse behandelten Texte die Charakterisierung oder das Aussehen jedes einzelnen Familienmitglieds skizzieren können: nett, - freundlich, - unfreundlich -sympathisch, ehrlich – ruhig- nervös- gut/ schlecht gelaunt – lustig/ langweilig – intelligent/ neugierig – komisch/ merkwürdig – dumm- blöd-

- Wie sieht der/die aus? Groß, klein, Dick, schlank/ dünn/ mager/ schön/ hübsch
- Wie sind seine/ihre Haarlänge? lang, kurz, lockig, kraus

Die Schüler sollen in der Lage sein, über Freundschaft, Liebe, Feier, Freude etc. zu berichten, indem sie folgende Ausdrücke gebrauchen können: Sie sind Freunde, Sie lieben sich, Sie hat sich in ihn verliebt/ er hat sich in sie verliebt/ sie haben sich verliebt/ sie sind ineinander verliebt, sie haben eine Feier/ sie feiern heute/ sie veranstalten eine Feier/ sie organisieren eine Feier, Sie organisieren eine Hochzeitfeier

Die Schüler sollen auch über Familienhaushalt und häusliche Pflichten berichten können: Hier werden wichtige Ausdrücke zur Beschreibung vom Alltag im Familienhaushalt

- über Familienhaushalt erzählen/ über häusliche Pflichten berichten
- um Hilfe bitten und Hilfe anbieten/ sich für Hilfe bedanken/ sich beschweren und trösten - Anweisungen geben/ auffordern, Aufträge geben
- Bereitschaft bzw. Unwillen ausdrücken/ begründen, rechtfertigen/ loben bzw. tadeln

Zum Erreichen dieses Ziels können angemesene fiktionale Texte, Märchen afrikanischer oder deutscher Herkunft, Dialoge angewendet werden.

Umwelt:

Gegend, Stadt und Land

Begriffe und Ausdrücke zur Benennung von Orten werden den Schülern in die Hand gegeben. Diese Ausdrücke sind zum Beispiel:

- Stadt, Stadtteil (Vorort, Viertel), Industriegebiet (in Edea gibt es Industrien)
- Land/Dorf/ Platz/Gegend (in welcher Gegend ist das?)
- Landschaft, Natur, Feld, Wald, Park, Wiese/Rasen
- Meer/die See, der See, Strand, Ufer/Land, Küste, Fluss, Bach/ Insel

Schüler sollen folgende Kompetenzen erweisen:

- über Vorteile und Nachteile des Lebens in der Stadt und auf dem Land sprechen
- Pro- und Contra-Argumente anführen/ Einräumen/ Einwände machen
- zusammenfassen

Pflanzen, Tiere, Klima und Wetter

Auch hier werden Begriffe und Ausdrücke zur Benennung von Pflanzen, Tieren und Wetter vermittelt. Zum Beispiel:

- Pflanze, Baum, Blume, Gras/ Tier, Vogel, Fisch, Insekt
- Klima, Wetter, Wärme/heiß- warm, Kälte/kühl-frisch, Trockenheit/trocken
- schönes Wetter/ schön (es ist schön draußen)/ gut (hoffentlich haben wir heute gutes Wetter)/ Sonnig/ Sonne (Wir haben immer Sonne in Afrika), scheinen, schlechtes Wetter- Himmel,
- Wolke, bewölkt, die Bewölkung -Regen, es regnet, es gibt Schauer, der Wetterbericht kündigt Niederschläge an, Schnee, es schneit/ Eis/Frost, frieren, Frost, Es gibt Frostgefahr, glatt, Glatteis (Schilder), Nässe (Schilder), bei Nässe/ Gewitter/ Nebel, Wind, Luft, - Wetterbericht/Wettervorhersage/ Wetteraussichten, es gibt schönes Wetter/Regen, das Wetter wird besser, das Wetter bleibt schön/ Temperaturen
- Jahreszeiten/ Trockenzeit- Regenzeit- Sommer, Herbst, Winter, Frühling,

- Sonne, Mond, Stern

Für den vorliegenden Themenbereich sollen die Schüler folgende Kompetenzen zeigen:

- eine Landschaft beschreiben/ Klima charakterisieren/ eine Jahreszeit, ein Klima, ein Wetter charakterisieren/ positiv oder negativ bewerten/ Pro- und Contra-Argumente anführen

Verpflegung (1)

Einkaufen (in den deutschsprachigen Ländern und in Kamerun)

Die Struktur der Märkte in Kamerun ist anders als die in deutschsprachigen Ländern. Genauso anders ist die Einkaufskultur. Beim Einkauf auf dem Markt, aber auch manchmal in Großläden darf man Preise verhandeln. Folgende Haltungen und Situation sollen verbalisiert werden können:

- über Einkäufe berichten: als Kunde oder als Verkäufer über Einkäufe auf dem Markt, im Kiosk, Geschäft, Laden und Supermarkt berichten können
- sich über das Angebot und die Preislage informieren lassen und darüber informieren
- den Preis mit dem Verkäufer/dem Käufer verhandeln
- Kaufwünsche äußern, nach Waren suchen (bekommen/kriegen/finden - wo bekomme ich), -Zeigen (können Sie mir noch andere zeigen?) eine Ware verlangen
- Lebensmittel beim Bäcker in der Bäckerei: Brot/ Brötchen/ Kuchen/ Torte/ etc.
- Lebensmittel beim Metzger in der Metzgerei: Fleisch [Rind, Kalb, Schwein]/Schinken/Wurst/Würstchen/Geflügel (Huhn, Hähnchen)
- Lebensmittel im Lebensmittelgeschäft:
    - Salat, Gemüse [Tomaten, Kohl, Bohnen]/ Pilze/ Kartoffeln, Reis, Nudeln,
    - Gewürz, Salz, Pfeffer, Öl, Zucker, Essig /Butter, Margarine, Käse, Marmelade
    - Früchte [Bananen, Ananas, Orange, Apfel, Zitrone]
    - Getränke, Wasser, Mineralwasser, Limonade, Fruchtsaft [Saft, Orangensaft]
    - Milch, Kaffee, Tee
    - alkoholische Getränke [Wein (Rot- Weißwein), Bier], Spirituose [Schnaps, Likör]
- Kleidungsstücke benennen:
    - Anzug, Hose/ Damenrock/ Hemd/ Bluse/ Pullover/ Jacke/Regenmantel
    - Socken, Schuh/ Tasche, Handtasche/ Portemonnaie (Geldbörse)
- Ware: um Hilfe bitten und helfen
    - ich suche etwas für ein kleines Kind/ ich brauche einen Pullover für einen kleinen Jungen: Sie finden alles in der Abteilung für Kinder und Jugendliche im 3. Stock
- Material: Stoff/ Leder (echtes Leder)/ Wolle/ Seide/ Nylon

- anprobieren, anziehen: kann ich das Kleid anprobieren/ kann ich das Kleid anziehen?
- (sich) ausziehen, ablegen: Bitte leg sie ab!/ sich umziehen, etwas anderes tragen
- Kleider tragen oder anhaben: sie hat einen schönen Rock an
- passen (richtige Größe)/ gehen: gehen die Schuhe?
- Haushaltartikel:
    - Geschirr/ Teller/ Tasse/ Glas/Flasche/Topf/ Kanne/ Eimer/ Messer/ Gabel/ Löffel/ Schere/ Schnur
- Gefallen bzw. Missfallen ausdrücken
    - Die goldene Gabel gefällt mir/ das gelbe Geschirr missfällt mir
- zufrieden, unzufrieden
- kosten: wie viel oder was kostet das? / Was macht das?
- teuer (hoher Preis)/ billig (tief/niedriger (Preis))/ kostenlos (gratis)
- Kasse/ Reihenfolge, an der Reihe sein oder dran sein: wer ist an der Reihe?/ wer ist dran
- Geld/ Kleingeld: haben Sie Kleingeld?/ Geld wechseln: ich kann leider nicht wechseln/ Geld bei sich haben: Ich habe nur fünf Euro bei mir
- kaufen/ bezahlen: ich habe 10 Euro bezahlt/ ich habe 1000 Francs dafür bezahlt
- Packet/ Verpackung/ einpacken: können Sie das bitte einpacken?
- empfehlen
- Rückgabe (zurückgeben)/ Umtausch (umtauschen)/ Garantie/ Gebrauchsanweisung

Verpflegung (2)

Auch hier werden Begriffe und Ausdrücke vermittelt:

- Hunger: ich habe keinen Hunger/ essen und trinken: ich trinke keinen Alkohol, ich bin viel zu jung dafür. aber ich esse gerne italienische Spezialitäten
- am Morgen: Frühstück, frühstücken/ am Mittag: Mittag essen oder (zu) Mittag essen/ am Abend: Abendessen oder (zu Abend essen)
- gute Wünsche beim Essen: guten Appetit! Mahlzeit!
- gute Wünsche beim Trinken: zum Wohl! prost! (für alkoholische Getränke)
- Vorspeise, Suppe/ Nachspeise oder Nachtisch oder auch Dessert
- Spezialitäten: chinesische Spezialitäten, ägyptische Spezialitäten
- Zubereitungsart: gekocht/ gebraten/ gebacken/ gegrillt oder vom Grill
- im Restaurant essen/ essen gehen: wir gehen essen
- Bedienungspersonal: Herr Ober! Fräulein, Bedienung
- reservieren: ich möchte einen Tisch für 6 Personen reservieren

- besetzt/frei? ist hier noch frei?
- Getränke- und Speisekarte/ Menü
- bestellen: wir haben schon bestellt

Einige Charakterisierungen für essen und trinken:

- gut: Wir haben gut gegessen/ lecker: das Essen war total lecker
- fein/ frisch/ schmecken: das schmeckt aber gut/ schlecht
- gewürzt: das ist zu wenig gewürzt/ scharf, süß, sauer, bitter, fett: das Essen in Kamerun ist oft sehr fett
- Sagen oder fragen, ob man etwas essen oder trinken will, wann gegessen wird
    - was darf sein? was möchten Sie trinken? / möchten Sie auch etwas essen?

In Bezug auf die effiziente Vermittlung der bestehenden lexikalischen Mittel sollen die Schüler in diesem ersten Jahrgang im Deutschunterricht und außerhalb Strategien zur Selbststeuerung entwickeln und deren bewusst sein.

1. Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen im Lernprozess, des eigenen Lernertyps (erfahrungsbezogen, analytisch, handlungsorientiert, kognitiv und abstrakt, kommunikativ und kooperativ, auditiv geprägt, visuell orientiert)
2. ihre Lernorganisation (Bestimmung der Lernziele und der Lerngegenstände, der Lernschritte und Kontrolle des Lernprozesses und des Gelernten) und die Lernbedingungen (Ort des Lernens und Organisation der Lernzeiten)

Darüber hinaus sollen die Schüler affektive und soziale Strategien sowie Gedächtnis- und Sprachverarbeitungsstrategien entwickeln.

3.3.5 Förderung der Lernkompetenzen

Es handelt sich darum, den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Sprachkompetenz in eigenen oder deutschen geeigneten soziokulturellen Kontexten zu verbalisieren. Die Erlangung dieser Sprachfähigkeit erfordert, dass die Lernkompetenzen der Schüler durch die Anbietung von angepassten lexikalischen und kommunikativen Lerninhalten (auch in Form von Sprachbausteinen) gefördert werden, die auch auf die Eigenkultur und die interkulturelle Problematik eingehen. Schüler sollen eigene vertraute und fremde soziokulturelle Realitäten beschreiben und womöglich vergleichen können.

3.3.5.1 Pragmatische Kompetenz (Sprachfertigkeiten) und Anwendung der „inneren Welt“ oder Fiktionalität

Das vorliegende Teilcurriculum strebt eine integrative Förderung aller pragmatisch zu erwerbenden Kompetenzen: Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben an.

- **Hörverstehen**

Am Ende des 1. Jahrgangs sollen die Schüler den Hauptinhalt und wichtige Details in den Hörtexten verstehen, die sie auch besprechen können. Die Hörtexte behandeln eines der vier im Teilcurriculum angegebenen Themengebiete und repräsentieren folgende Texttypen und -sorten:

- kurze Dialoge bzw. Interviews, Beschreibungen
- Kurze didaktisierte fiktionale bzw. literarische Texte z.B. Kurzprosa, Gedichte, Märchen, Lieder, Fabeln, Anekdoten. Sie können synthetische oder Originaltexte sein
- Sach- und Gebrauchstexte: Werbetexte, Bekanntmachungen, Wetterberichte
- einfache und kurze Rundfunknachrichten,
- Übungs- und Arbeitsanweisungen, Ratschläge und Hilfen
- Darbietung von Audio- oder „Live“ -hörtexten

Die Sprache der Hörtexte ist Standarddeutsch mit normalem Sprechtempo und deutlicher Aussprache. Die Entwicklung der Fertigkeit Hörverstehen bei den Schülern sollte die folgende Fähigkeit gewährleisten können:

- die einzelnen Laute und Lautverbindungen hören und sie in Wörtern und Wortformen unterscheiden
- Homonyme und ähnlich klingende Wörter unterscheiden, z.B. Schweiz und schwarz, Wortakzent und Intonation meistern. Artikulation/Intonation und Orthographie werden regionalübergreifend betrachtet
- den Hauptinhalt des Hörtextes erschließen, ohne auf die Schwierigkeit unbekannter Wörter zu stoßen
- die Grundbedeutung bzw. dennotative Bedeutung der Wörter verstehen
- die Bedeutung von unbekannten Wörtern aus dem Kontext erschließen
- den Hauptinhalt des Hörtextes verstehen (globales Hörverstehen)
- Details identifizieren und verstehen (totales oder detailliertes Hörverstehen)
- bestimmte Informationen identifizieren und verstehen (selektives Hörverstehen)
- Textinhalte antizipieren (auf Vorwissen, Situation und Kontext zurückgreifen)

- **Sprechen**

Am Ende des 1. Jahrgangs sollen sich die Schüler zu den behandelten Themen im Teilcurriculum dialogisch und monologisch äußern können. Die optimale Entwicklung der Fertigkeit „Sprechen“ sollte die Schüler auch in die Lage versetzen, einige Gesprächsroutinen der Kontaktaufnahme und Kontaktbeendigung in Themen wie Begrüßung, Vorstellung, Bekanntschaft, Anrede etc. zu meistern und ebenso sprachlich angemessen zu bewältigen.
Sie sollen in der Lage sein, ein einfaches Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden. Ebenfalls sollen sie in ein solches Gespräch einsteigen können. Daher sollen sie auch mithilfe von crosslinguistischen Phänomenen ums Wort bitten können, den Sprechpartner höfflich unterbrechen oder ihn zum Sprechen anregen. Erwartet wird auch, dass die Schüler die Gesprächsinitiative übernehmen können und dem Gesprächspartner ihre Schwierigkeit signalisieren, wenn sie nicht verstehen. Sie können ihn bitten, langsamer und deutlich zu sprechen. Sie sollen folgende aufgelistete Kompetenzen besitzen (vgl. hierzu Borisko und Team (2004) in ihrem Curriculum für Deutsch als Fremdsprache in Ukraine).

- gezielt Fragen stellen und detaillierte Informationen erfragen
- Menschen, Orte, Gegenstände beschreiben
- kurze vertraute Geschichten relativ spontan erzählen
- einen vorbereiteten Bericht machen, - eine vorbereitete Diskussion weiterführen
- eine kleine vorbereitete Präsentation vortragen, z.B. Ergebnisse einer Kleingruppenarbeit oder einer Diskussion, Produkt einer Projektarbeit präsentieren
- Wörter, zusammengesetzte Wörter und Ausdrücke deutlich und korrekt aussprechen
- Grundstrukturen und lexikalische Einheiten dem A1/A2Niveau entsprechend gebrauchen, um Sprachfunktionen realisieren und Themen bewältigen zu können
- eigene Meinungen äußern; Meinungen und Äußerungen dritter Personen kurz kommentieren

A) Sinn des menschlichen Lebens: Individuum, Gemeinschaft und Zugehörigkeit

Die Schüler sollen in der Lage sein, sich fließend mündlich nach Namen, Vornamen, Geburtsort, Alter, Herkunft etc. vorzustellen. Sie sollen auch mündlich über ihre Freizeit, Interessen und Neigung, Hobbys, Charakter und Temperament, Aussehen, Religion, ihre Probleme reden können. Sie sollen ihre Wünsche äußern können, etwas bedauern, etwas zu schätzen wissen. Sie können auch über ihre Arbeit und Tätigkeit zu Hause oder in der Schule reden. Diese erworbene Kompetenz sollten sie auch bei der mündlichen Vorstellung ihrer Familien aufweisen können.

B) Umwelt (in den deutschsprachigen Ländern und in Kamerun)

Die Schüler sollen mündlich in kurzen Sätzen ihre Umwelt beschreiben und kommentieren können. Sie sollen auch ihre Umwelt charakterisieren und über ihren Familienhaushalt, ihre häuslichen Pflichtenberichten können. Sie sollen in der Lage sein zu sagen, wo und warum die Umwelt belastet oder verschont wird. Sie sollen sich kurz über das Leben in der Stadt und auf dem Lande äußern können:

- über Vorteile bzw. Nachteile sprechen/ feststellen oder Partei nehmen
- positiv bzw. negativ bewerten/ vergleichen, erklären, argumentieren, Pro- und Contra-Argumente anführen/ einräumen oder zusammenfassen

C) Verpflegung

Einkaufen und Verpflegung sind Alltagsthemen, mit denen die Schüler vertraut sind. Daher könnte es einfacher für sie sein, sie sprachlich zu meistern. Am Ende des ersten Jahrgangs sollen sie in der Lage sein, in kurzen Sätzen mündlich Konsumgüter und Waren des täglichen Bedarfs zu benennen und zu identifizieren, einen kamerunischen Markt und den Verhandlungsprozess Vorort, einen Laden bzw. einen Supermarkt zu beschreiben. Dies gilt für folgende Kompetenzen:

- über Einkäufe berichten, über die Bedienung berichten
- bestellen, sich über das Angebot und die Preislage informieren lassen und darüber informieren, Kaufwünsche äußern, verlangen, kaufen, bezahlen wollen
- um Hilfe bitten und helfen, -- Gefallen bzw. Missfallen ausdrücken
- Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit äußern

▪ **Schreiben**

Am Ende des 1. Jahrgangs sollen die Schüler über vertraute Themen folgende Textsorten schriftlich produzieren können.

- persönliche Briefe, Postkarten/ Plakate, Poster herstellen
- eine Einladung, eine Antwort mit Annahme/ Absage auf die Einladung, einen Dankbrief
- den eigenen Lebenslauf
- einen kurzen fiktionalen Text/ Aufsätze über Alltagsthemen
- Beschreibungen von Menschen, Orten, Gegenständen, Ereignissen;
- einfache kreative Texte wie kleine Geschichten, Aufsätze oder Gedichte
- Schriftliche Tests, Klausuren, Kontrollarbeiten u.ä.

Die Entwicklung der Schreibfertigkeit und -fähigkeit der Schüler soll folgende Kompetenzen unbedingt berücksichtigen und fördern:

- die Schüler müssen darauf achten, dass grammatische Strukturen korrekt und angemessen in ihren schriftlichen Texten gebraucht werden müssen
- die Schüler sollen ebenfalls den erforderlichen Wortschatz korrekt und angemessen gebrauchen, sie sollen Rechtschreibung und Interpunktion konform anwenden
- sie sollen einfache, logische und verständliche Texte über behandelte Themen schreiben können und auch Informationen aus einem Text zusammenfassen können
- es wird außerdem erwartet, dass sie in privater Korrespondenz ihre Gefühle, Erlebnisse persönliche Erfahrungen ausdrücken
- sie sollen, soweit es erfordert wird, eigene Meinungen und Ansichten äußern

3.3.5.2. Grammatische Kompetenz

Eine der wichtig zu entwickelnden Kompetenzen im Rahmen des Erlernens des Deutschen als Fremdsprache ist die grammatische Kompetenz. Dennoch wird Grammatik nicht als Königin betrachtet. Sie ist ein unersetzbares Sprachsystem zum korrekten und fließenden Gebrauch des Deutschen. Sie wird auch teilweise in Sprachbausteinen vermittelt und unbewusst gelernt. Sie kann später induktiv aktiviert und im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Durch diese Methode werden die Schüler sie im Prozess der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz erwerben, d.h. die Sprache korrekt und angemessen gebrauchen. Die elementare Grammatik als regionalübergreifendes Phänomen wird zwar in dem vorliegenden Curriculum berücksichtigt, aber Sprachbausteine und ihr Kommunikationspotential werden die zu behandelnden grammatischen Strukturen bestimmen. Es kann sein, dass eine Struktur wie der Bedingungssatz in ihren elementaren Grundzügen (z.B. hätte/wäre + die würde- Form) dargestellt wird.

Die Grammatik wird zum Bestandteil aller vier Sprachfertigkeiten. Für das Niveau A1/A2 sollen folgende strukturelle Kompetenzen erworben, entwickelt und gefördert werden (vgl. Borisko und Team (2004: 27):

1. den grammatischen Stoff selbstständig lernen, wiederholen und systematisieren
2. grammatische Regeln auch unter Anleitung einer Lehrperson induktiv formulieren
3. grammatische Termini wie Akkusativ, Dativ, Ergänzung, Konjunktion, etc. beherrschen
4. sich selbst oder fehlerhafte Produktionen einer Mitschüler korrigieren
3. zusammenhängende kurze monologische und dialogische Texte sowohl mündlich als auch schriftlich grammatisch korrekt verstehen und produzieren
4. Aussage-, Frage-, und Aufforderungssätze in Bezug auf kommunikative Zielsetzungen genau gebrauchen
5. Sätze beim Hören oder Lesen verstehen und interpretieren

6. Konnektoren, die zum Niveau A1/A2 geeignet sind, rezeptiv und produktiv gebrauchen

7. Verben (Modalverben, Hilfsverben, bekannte regel- und unregelmäßige Verben) zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz nach entsprechenden Personen, Modus- und Genusformen, Numerus im Präsens und Perfekt Indikativ, in der Befehlsform richtig konjugieren und in kommunikativen Situationen mündlich oder schriftlich verstehen und gebrauchen. Die Hilfsverben „haben“ und „sein“ im Präteritum gebrauchen können

8. grammatische Formen des Substantivs, Pronomens (Demonstrativ-, Interrogativ-, Indefinit-, Personal- und Possessivpronomen), Adjektivs, Adverbs, der Präpositionen (mit Akkusativ, Dativ oder Dativ und Akkusativ) verstehen und geeignet gebrauchen. Sie sollen sehr gut im Akkusativ und Dativ deklinieren können und dadurch interessante schriftliche und mündliche Texte erzeugen können.

9. Artikel (unbestimmte, bestimmte sowie Nullartikel) verstehen und genau gebrauchen

3.3.5.3 Lexikalische Kompetenz (Wortschatz) und die Fähigkeit zur Beschreibung der eigenen und fremden Welt

Die kommunikative Kompetenz kann erst erreicht werden, wenn der Wortschatz und ihr Gebrauch gewährleistet sind. Die kommunikative Zielsetzung des Deutschunterrichts erfordert die gleichzeitige Beherrschung des Wortschatzes und seinen Gebrauch zur Lösung von kommunikativen Aufgaben. Um das Niveau A1/A2 zu erreichen, sollen die Schüler den im Kapitel 8, 3.3.4. angegebenen Wortschatz beherrschen.

Am Ende des ersten Jahrgangs wird erwartet, dass die Schüler zwischen 2500 und mehr lexikalische Einheiten produktiv beherrschen, unter denen Internationalismen und andere positive Transferphänomene. Sie sollen im Hinblick auf effiziente Wortschatzarbeit folgende Kompetenzen entwickelt haben:

- ein zweisprachiges Wörterbuch gebrauchen
- effiziente Strategien zur Wortschatzarbeit wie Wortableitungen, Wortfamilien, semantische Felder, Synonymie, Antonymie, etc.
- erworbene Erschließungstechniken durch Kontext, Internationalismen, Ähnlichkeiten mit der Muttersprache oder den bereits beherrschten Sprachen adäquat einsetzen
- Vokabelhefte oder Vokabelkärtchen mit Sprachbausteinen anfertigen
- Analogien mit den bereits erworbenen Sprachen herstellen
- die kulturgeprägte Wahrnehmungstradition der Sprachen, die den ökologischen und metaphysischen Zugang zu Sprachen aufgreift

- die noch zu erforschenden und zwecks des Sprachunterrichts didaktisch zu konzipierenden traditionellen Erzähltechniken, die dabei helfen, den Inhalt auf einmal und langfristig zu speichern
- neue Vokabel durch die Anwendung von mnemonischen Techniken, den Aufbau von Erinnerungsbrücken wie die Nutzung und Speicherung von Ereignissen bei der Wortschatzvermittlung, die Theatralisierung der inhaltlichen Vermittlung, und die traditionelle kulturgprägte Wortspeicherung schnell und effektiv lernen
- den erworbenen Wortschatz rezeptiv und produktiv in mündlicher sowie schriftlicher Kommunikation genau gebrauchen

3.3.5.4 Phonologische Kompetenz

Ziel der Entwicklung und Förderung dieser Kompetenz bei den Schülern im A1/A2-Niveau ist es, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich verständlich in Deutsch zu äußern. Ebenfalls sollen sie in der Lage sein, einen Sprechpartner (Deutschmuttersprachler oder nicht) in seine Sprechweise und Äußerungen in Standartsprache zu verstehen und im Diskurs zu verfolgen.
Bei der Entwicklung dieser Kompetenz sollen Vokale und Konsonanten des Deutschen und deren Oppositionen (z.B. lange/kurze) sowie Betonungen, Akzente, der deutsche Sprechrhythmus etc. gemeistert werden. Außerdem sollen sie in der Lage sein, „eigene und fremde einfache Fehler in Artikulation und Intonation registrieren und korrigieren“ (vgl. Borisko und Team, ebd. S. 58).

3.3.5.5 Sozio- und interkulturelle Kompetenz

Die soziokulturelle Kompetenz sollte nicht losgelost von anderen Kompetenzen betrachtet werden. Dadurch dass sie auch in der Grundstufe A1/A2 den Menschen und seiner Tätigkeit fokussiert, prägt sie die lexikalische, grammatische und die pragmatische Kompetenz, insofern als sie auf emotionelle und psychologische Dimensionen aufbaut. Sie fokussiert oder besser sie sollte die Gefühle, Denkweisen und Wertesysteme der Lernenden und ihrer Gesellschaft in Betracht ziehen. Auf dieser Weise werden die Schüler erfolgreich in ihren neuen Sprachlernprozess sein. Außerdem bekommen sie eine große Chance, ihre Angst in den Griff zu bekommen und abzubauen. Borisko und Team (2004: 62) behaupten sogar, dass dieser Ansatz nur dann realisiert werden kann, wenn das „thematische Minimum und die soziokulturellen Inhalte insbesondere mit Lebenserfahrungen der [Schüler] eng verbunden sind und das ganze Unterrichtsgeschehen für die Persönlichkeit des [Schülers] interessant, bedeutungsvoll und anregend ist“. Daher ist die Entwicklung der soziokulturellen Kompetenz

der Garantiegeber für die Entwicklung der globalen Spracherwerbskompetenz und ferner der interkulturellen Kompetenz. Im Unterricht sollen auf folgende Aspekte bestanden werden:

1. die Selbstentwicklung durch Schüler der inhaltlichen Hypothesen zum Thema und ihres Ablaufs durch die Schüler; die Suche nach dem rezeptiven Wortschatz, der später im Rahmen einer systematischen Wortschatzarbeit ausgebaut wird; diese Aufgabe kann anhand eines Bildes oder einer Überschrift erfolgen
2. die Besprechung und Diskussion im Unterricht von Themen, Teilthemen und Problemen, es sollte sich hier keineswegs, wie Borisko und Team (ebd., S. 62) es feststellen, um die „Vermittlung von Faktenwissen" handeln
3. die Besprechung und die Diskussion sollen so interessant und anregend sein, dass die Schüler selbstständig die erhobene Thematik mit der eigenen oder fremden Kultur vergleichen.

3.4 Phasen des Sprachunterrichts im vorliegenden Teilcurriculum

Die Phasen des Sprachunterrichts im vorliegenden Teilcurriculum legen Wert auf den autonomen Lernprozess, wodurch die Schüler lernen, selbstständig ihr Lerntempo angemessen zu bestimmen und frei zu arbeiten. Außerdem werden die Schüler dazu gebracht, ihr Vorwissen zu aktivieren und zu vertiefen, die Fertigkeiten in unterschiedlichen Übungssorten integrativ zu gebrauchen, ihre Kreativität in Gang zu setzen und Analogien mit bekannten Sprachen herzustellen. Ebenso lernen sie ihre soziokulturellen Werte der Oralität und der Rhetorik in den Lernprozess einzubinden, das Lernpensum optimal zu verarbeiten, mit Begeisterung das Gelernte zu wiederholen und selbst ihren Lernfortschritt zu evaluieren. Selbstverständlich führt die Lehrkraft ihre Aufgabe als Helfer und Berater weiter aus.

Die Phasen des Deutschunterrichts im bestehenden Teilcurriculum verfolgen folgende Schritte:

1. **Themen und Themenschwerpunkte** werden angegeben. Sie sind anregend für das Lernen des Deutschen, sie berücksichtigen den eigenen soziokulturellen Lernprozess und beziehen die eigene soziokulturelle Welt ein.
2. **Eine Einstiegsphase,** die das Thema oder den Themenschwerpunkt angeht:

a) In dieser Phase können Bilder, Geräusche, Gerüche oder Überschriften zur Aktivierung des Vorwissens und des rezeptiven oder produktiven Wortschatzes eingesetzt werden. Die Schüler aktivieren und verwenden zugleich das deklarative Wissen (Vorwissen), d.h. sie bringen das Konzept im mentalen Lexikon zum Ausdruck: dadurch kombinieren sie ihr „Savoir être" (persönlichkeitsbezogene Kompetenz: Einstellungen zur Sprache, Motivation, Persönlichkeitsfaktoren, etc.) mit ihrem „Savoir" (Weltwissen und soziokulturelles Wissen)

ihrem „Savoir-Faire (Fertigkeiten und prozeduralem Wissen) und ihrem „Savoir-Apprendre“ (Lernfähigkeit) (vgl. Cadre Européen commun de Référence 1998: 9-18, GER 2001:103-108 und insbesondere Byram 1997: 34-54).

Sie sollen sich bei der Aktivierung ihrer Sprachenwelt und Bilder im Kopf (vgl. Neuner 2003), ihrer Kreativität, ihrer Emotionen, ihres metalinguistischen Bewusstseins bzw. ihres Bewusstseins der Symbol- und Analogienbildung bedienen. Zugleich handelt es sich darum, die Schüler bei der selbstständigen Konstruktion des thematischen Inhalts anhand angebotener Bilder, Geräusche, Gerüche oder Überschriften zu unterstützen. Die Schüler nutzen in der vorliegenden Phase angebotene Sprachbausteine. Ihnen kann geholfen werden, wenn sie Fragen nach richtiger Formulierung in Deutsch stellen (wie sagt man… auf Deutsch?). Zugleich wird die interne Grammatik aufgegriffen und angewandt (vgl. Schifko 2008: 36 zu diesem Begriff).

b) Die Schüler fördern ihre Kommunikationsfähigkeit. Crosslinguistische Phänomene wie Transfer, Code-Switching, Code-Mixing, Borrowing werden zunächst gebraucht und danach im Plenum besprochen. Alle erworbenen Sprachen (Französisch, Englisch, Mutter- oder Vatersprache, Regionalsprache, Verkehrssprache) sind hier beteiligt. Die Schüler lernen ihren Diskurs zu organisieren und zu vermitteln.

c) Die Sozialform ist vorwiegend eine Einzelarbeit. Aber sie kann auch in eine Partner- oder Kleingruppenarbeit erfolgen.

d) Danach werden Ergebnisse im Plenum präsentiert und besprochen.

e) Schüler schreiben letztlich Notizen. Der Gebrauch von Wörterbüchern und Lexika ist zugelassen. Ebenfalls hilft die Lehrkraft bei dieser Endphase, indem sie den produzierten Text, die Orthografie der neuen Wörter an die Tafel schreibt.

3. Ein kurzer Paralleltext

Üblicherweise wird in dieser Phase kein Paralleltext behandelt. Aber das Ziel des vorliegenden Teilcurriculums besteht in der Entwicklungsfähigkeit der Textproduktion der Schüler, die wiederum das Textverständnis oder die Rezeption erleichtern soll. Die eigenständige Textproduktion stimuliert und fördert die Rezeptionsfähigkeit. Die Schüler werden im Laufe ihres Lernprozesses Strategien entwickeln, die sie vom Versagen bei der Textproduktion fern halten werden. Solange sie das „Savoir Faire“ beherrschen, kann nichts schief gehen.

Ziel des Paralleltextes in dieser Phase ist es, die Schüler unmittelbar auf den Hörtext (er kann synthetischer oder authentischer Natur sein) und die mündliche Produktion vorzubereiten. Sie

sollen die ihnen angebotenen einfachen Sätze oder Texte, die inhaltlich und strukturell dem Hörtext ähnlich sind, lesen und verstehen. Dann sollen sie einen ähnlichen Text produzieren.

a) Der Paralleltext wird gelesen und besprochen. Die Besprechung bezieht sich auf den Inhalt und die Struktur des Textes. Die Schüler erzählen über den Inhalt des Textes und steuern den Wortschatz. Auf die Syntax wird vom Lehrer hingewiesen. Bei dieser Phase können der Wortsalat oder der Lückentext helfen.

b) Danach sollen die Schüler die Sätze richtig aussprechen. Hier haben sie die Möglichkeit ihre Aussprache zu schulen.

c) Die Schüler vergleichen den Paralleltext mit ihrem bereits beim Einstieg produzierten Text. In dieser Phase versuchen sie die durch Aktivierung ihrer Sprachenwelt im Kopf gestellten Hypothesen zum Thema zu bestätigen.

d) Die eigene Welt kommt ihnen jetzt sprachlich präziser vor. Sie sollen jetzt mit Hilfe der erhaltenen Sprachbausteine einen ähnlichen Paralleltext verfassen.

4. Hörtext in simplifizierter und kurzer Form

Hörtexte sind kurze und nach Möglichkeit vereinfachte Texte, die dem Sprachniveau des Lernenden gerecht werden. Ihr Schwierigkeitsgrad soll das Globalverständnis des Textes nicht beeinträchtigen. Sie bieten den Lernenden die Möglichkeit, ihre Hörverstehensfähigkeit auf die Probe zu stellen und zu schulen. .

a) Die Schüler lernen über den zu vermittelnden Inhalt im Hörtext zu antizipieren. Auch lernen sie spontan den Inhalt des Hörtextes zu konstruieren.

b) Sie entwickeln die Fähigkeit, Texte über eigene oder fremde Welt zu hören und zu verstehen, Notizen zu machen und auf Fragen zu antworten.

c) Texte dienen keiner grammatischen Progression. Sie sollen soweit wie möglich authentisch sein.

d) Texte haben einen pragmatischen und funktionalen Zweck. Sie können fiktional sein.

d) Texte beinhalten Sprachbausteine, die in der Vorentlastungsphase und im Paralleltext eingeführt und von den Schülern bereits gebraucht wurden.

e) Die Einführung und die Übung von Hörtexten gewährleistet den Schülern die Sicherheit im Umgang mit authentischen Gesprächen mit Muttersprachlern oder Deutschsprechenden.

5. Mündliche Produktion

Nun haben die Schüler alles, was sie für ihre mündliche Produktion zum gleichen Thema benötigen. Die Produktion kann gesteuert oder frei erfolgen.

1. Gesteuerte mündliche Produktion

a) Mit der gesteuerten mündlichen Produktion bekommen die Schüler ein Thema, das sie schriftlich vorbereiten und anschließend vortragen.

b) Die Schüler können eine kurze Geschichte vorbereiten und erzählen.

c) Sie können Alltagssituationen wie das Telefonieren vorbereiten und simulieren.

d) Auch können sie Interviews vorbereiten und vortragen.

e) Die gesteuerte mündliche Produktion kann auch durch Rollenspiele erfolgen.

f) Die Schüler können gelernte Gedichte frei sprechen oder Lieder singen

2. freie mündliche Produktion

Die freie Produktion erfolgt eher spontaner und impliziert vom Schüler die Fähigkeit und die Freude zur Improvisation. Dadurch lernen sie ihre Ängste abzubauen und werden sicherer im Umgang mit der Sprache.

a) Infolge eines Vortrags können die Schüler die ihnen gestellten Fragen beantworten. Allerdings sollen Fragen einfach formuliert werden.

b) Schüler können auch ihre Meinung zu bestimmten ihnen vertrauten Themen äußern und Stellung nehmen.

c) Sie können Debatte-Spiele machen, um ihre Improvisationsstärke, ihre Kreativität zu erproben.

d) Ebenso können sie Gedichte frei sprechen.

e) Sie können jemanden aus dem bekannten Kreis, der Kunst, der Politik usw. nachahmen

f) Auch Alltagssituationen können sie spontan simulieren.

Bei der mündlichen Produktion können gelernte Sprachbausteine gebraucht werden.

6. Lesetexte mit angemessenen Anspruchsniveau

Lesetexte sollen interessant, motivierend und leicht zu verstehen sein. Sie können Texte aus neuen Medien wie Emails, Chats und SMS, oder fiktionale Texte sein.

a) Es soll mehr Wert auf Texte wie Emails, SMS, Chat gelegt werden, weil sie jetzt die meisten Jugendlichen beschäftigen und ihrem Alltag entsprechen. Selbst wenn die Schüler keinen Zugang zu diesen Medien haben, ist es dennoch wichtig für sie zu erfahren, wie diese Medien funktionieren. Durch diese letzteren Medien können interessante Inhalte vermittelt werden. Hier können Sprachbausteine (lexikalischer und grammatischer Natur), aber auch korrekte flüssige und idiomatische Sprachproduktionen fast mühelos erworben und gleichzeitig mündlich oder schriftlich gebraucht werden.

b) Sachtexte mit Informationscharakter können ebenfalls eingesetzt werden. In dieser Hinsicht können Berichte, Briefe (obwohl diese Kommunikationsart immer weniger genutzt wird), Leserbriefe, Kommentare, Werbetexte (Kochrezepte), Nachrichten benutzt werden.

c) Lesetexte können darüber hinaus Interviews oder Dialoge sein. Im Rahmen der Entwicklung einer Klassenzeitung können die Schüler die Kompetenz der Interviewdurchführung und der Verfassung von Dialogen entwickeln. Aber Texte können auch Monologe sein.

d) Lesetexte werden auch Erzählungen oder Gedichte sein, um die ästhetische Kategorie im Sprachunterricht wieder nutzbar zu machen. Es geht darum, die Schüler auf die Oralität und die traditionelle Rhetorik aufmerksam zu machen. Erzählungen können aus der eigenen oder der fremden Kultur kommen. Texttypen, die gebraucht werden können, sind Märchen, Auszüge von Theaterstücken, Interviews und Dialoge, Lieder und Songs, Comics, Anekdote Sprichwörter etc.

e) Texte dieser Art sollen global gelesen werden. Aufgaben zur Unterstützung vom Globalverstehen können in der Inhaltzusammenfassung, dem Raster mit auszufüllenden Tabellen, einem Lückentext oder der Fragenbeantwortung bestehen. Von den Schülern kann gleichfalls erwartet werden, dass sie dem Text einen Titel geben, den Text gliedern, Ergänzungs- oder Multiple-Choice-Übungen machen.

Bei der Textbearbeitung werden Schlüsselwörter (Bausteine) im Text markiert und je nach Schwierigkeitsgrad in Französisch und Englisch wiedergegeben. Die Textarbeit kann auch darin bestehen, einige Schlüsselwörter herauszufinden, zu interpretieren und im Kontext zu gebrauchen. Die Arbeit kann ebenfalls darin bestehen, aus den Bausteinen (Schlüsselwörtern) Geschichten zu schreiben. Lesetexte geben also eine zusätzliche Möglichkeit, sich noch intensiver mit der Wortschatzarbeit zu befassen.

7. Übersetzung

Die Übersetzung ist eine Fertigkeit, die über den zu wiedergebenden Inhalt hinaus den Schülern ermöglicht, sich mit den Bausteinen des Deutschen, des Französischen und des Englischen in lexikalischer, grammatischer und korrekter, flüssiger und idiomatischer Form in Wechselwirkung vertraut zu machen. Es geht darum, die Übersetzungskompetenz der Schüler zu entwickeln, um ebenfalls ihre Mehrsprachigkeit zu verankern.

Grammatische Strukturen werden hier induktiv behandelt und einige Regeln formuliert. Darüber hinaus schlägt die Übersetzung eine Brücke zur fehlerfreien schriftlichen Produktion.

8. Grammatik und Wortschatzarbeit

a) Grammatik

1. Im vorliegenden Curriculum ist die Grammatik nicht Königin. Allerhöchstens ist sie Partner anderer Aspekte des zu erwerbenden Sprachsystems.

2. Das Curriculum besteht auf die Beherrschung der Syntax des Vorfelds (vgl. Mode 1997). Die Syntax des Vorfelds verweist auf die Satzteile (Objekt, Angabe oder Ergänzung, Subjekt), die am Anfang eines Satzes stehen können und auf die Umstellprobe, die daraus resultiert. Den Schülern muss mitgeteilt werden, dass die Umstellung der Satzteile den Sinn des Satzes nicht beeinträchtigt. Zum Beispiel:

(1) **Mein Vater** arbeitet jeden Tag bei der Feuerwehr.

(2) Jeden Tag arbeitet **mein Vater** bei der Feuerwehr.

(3) Bei der Feuerwehr arbeitet **mein Vater** jeden Tag.

Die Vermittlung der Grammatik hängt von den in Bausteinen enthaltenen grammatischen Pensen ab. Es kann einerseits um Verstehensgrammatik gehen. Der Verstehensgrammatik im Unterricht kommt die Aufgabe zu, die Schüler für syntaktische und morphologische Aspekte zu sensibilisieren (vgl. Kazanceva 2006: 4). Die Schüler entdecken die Phänomene und formulieren Regeln. Sie können durch dieses Beispiel auf schnellstem Wege diskursfähig gemacht werden (vgl. Kazanceva, ebd., S. 7). Der oben angegebene Ansatz der Syntax des Vorfelds erfüllt die Aufgabe einer Verstehensgrammatik.

Andererseits kann es auch um Mitteilungsgrammatik gehen. Es handelt sich um die Beschreibung der Sprache, die von kommunikativen Leistungen ausgeht. Strukturen werden vermittelt, die häufig bei der Kommunikation vorkommen. Die Mitteilungsgrammatik bedeutet, dass die Schüler selbst Strukturen in Kommunikationszusammenhängen und darüber hinaus produzieren. Stark gesteuerte Übungen wie Einsetzübungen, Lückentexte, Raster/Tabelle ausfüllen, Ergänzungsübungen sind auch wichtig für die Systematisierung der grammatischen Phänomene.

b) Wortschatzarbeit

Es geht um die Erarbeitung, Abrufung und Speicherung von gelernten Wörtern und Ausdrücken. Idiomatische Ausdrücke in Bausteinen, der Verstehens- und Produktionswortschatz sowie die Satzwahl werden noch geübt, indem sie in geeigneten Kontexten gebraucht werden. Ziel der Wortschatzarbeit ist überdies die Bewusstmachung auf regelgeleitetes Produzieren (vgl. Westhoff 2008:14).

9. Schriftliche Produktion bzw. kreatives Schreiben und Projekte

a) Schriftliche Produktion bzw. kreatives Schreiben

An diesem Aspekt scheitert der gegenwärtige Deutschunterricht in Kamerun, da das bestehende Curriculum gar keinen Wert auf die eigene Produktion bzw. das kreative Schreiben der Schüler Wert legt.

1. Es handelt sich um den Gebrauch der eigenen Kreativität und der Meisterung der erworbenen Bausteine und des gelernten Wortschatzes in kommunikativen sowie in interkulturellen Situationen. Dieser Unterrichtsbereich und sein Prozess müssen den Schülern nicht nur Spaß machen, sondern auch sie herausfordern.

2. Die schriftliche Produktion bezieht sich auf die gelenkte oder kreative Verfassung von Texten. Schüler können einen Steckbrief und einen Leserbrief, eine Postkarte, eine Email, eine SMS, einen Paralleltext, einen Text aus Stichwörtern oder Tabellen verfassen. Ihre Aufgabe kann auch in der Erfindung einer Geschichte oder der Ergänzung eines Dialogs bestehen. Die Schüler können ebenfalls ganz kreativ eigene Dialoge, Interviews schreiben, oder Bilder beschreiben und kommentieren. Sie können fiktionale Geschichten verfassen, kurze Berichte erstatten. Darüber hinaus kann von den Schülern erwartet werden, dass die Erzählung einer Geschichte kreativ fortgesetzt wird. Ebenfalls können sie schriftlich zu gegebenen Themen Stellung nehmen. Auch bei der schriftlichen Produktion werden angebotene Sprachbausteine gebraucht und das regelgeleitete Produzieren wieder geübt und automatisiert.

b) Projekte

Projekte sind das Stiefkind des Deutschunterrichts im Besonderen und des Sprachunterrichts im Allgemeinen in Kamerun. In dieser Phase sollen die Schüler autonom ihre Textproduktion vorbereiten, organisieren, verfassen und präsentieren. Sie sollen lernen, Verantwortung zu übernehmen. Sie können sich jederzeit von einem Lehrer helfen lassen. Projekte sind im besten Fall fächerübergreifend.

Folgende Aufgaben können den Schülern anvertraut werden: Verfassung eines Leserbriefes, Erfindung von Geschichten, Durchführung von Interviews, brisante Themen aus dem Alltag, Verfassung von Paralleltexten für andere Lerner zu bestimmten Themen, Emails, SMS, Chats, Werbung, Zeitungsartikel, etc.

10. Hilfestellung zur Selbstevaluation

Es handelt sich um eine Selbstevaluation, die sich beispielsweise auf eine Einheit im Lehrbuch bezieht; jede Einheit besteht aus bestimmten Pensen, die der Schüler absolvieren und beherrschen muss. Die Selbstevaluation bezieht sich auf einen summativen Test, der den Lernstand des Schülers überprüft. Die Schüler sollen diesen Test machen, um selbst von ihrem erreichten Niveau überzeugt zu werden. Sie können den Test so oft machen, bis sie den Lernstand erreichen.

11. Lernen lernen

Lerntechniken und -strategien sind wichtige Hilfen beim Sprachenlernen. Die wichtige Frage lautet „wie lerne ich effektiv und wie finde ich Spaß am Lernen?“

In Bezug auf Lerntechniken gibt Rampillon (1998:14) Tipps und Tricks zum effektiven Lernen. Lerntechniken sind ein Handlungsplan. Die Schüler lernen den Umfang des Lernstoffes zu begrenzen. Sie entscheiden über ihren Lernort und über die Haltung beim Lernen. Sie legen den Zeitpunkt und den Zeitumfang für das Lernen fest oder sie stellen Lernhilfen bereits. Darüber hinaus kann den Schülern die Benutzung vom Wörterbuch, die Führung einer Vokabelkartei, die Anwendung von Visualisierungstechniken, das nachschlagen in Grammatik, die Erschließung von Wortbedeutungen, das Ableiten von Grammatikregeln, etc. beigebracht werden. Die Schüler können lernen, das Mind Mapping zu nutzen, um ihre Ideen zu organisieren. Auch können sie lernen, ihre Projekte zu planen oder Brainstorming durchzuführen. Die Lehrkraft kann mit ihnen auf Mnemotechniken und ihren Lerntyp eingehen. Im Bereich der Notizenanfertigung kann den Schülern Lese-, Erzähl-, oder Berichtstechniken, aber auch das Schreiben von Texten beigebracht werden (vgl. Rampillon, ebd., S. 15-16). Aber Lerntechniken allein reichen nicht aus. Deshalb müssen sie mit Lernstrategien verbunden werden, die Operationen sind, bei denen unterschiedliche Lerntechniken zusammenwirken und das Lernen fördern (vgl. Rampillon, ebd., S. 15).

3.5 Beurteilung und Bewertung

a) Prüfungsformen und Testniveaus

Im Laufe des Schuljahres und des Jahrgangs werden die Schüler sowohl formativ als auch summativ getestet. Der formative Test besteht darin, den Lernfortschritt der Schüler festzustellen. Er bereitet auf den summativen Test, der zu einer gegebenen Zeit den Stand der Sprachkenntnisse der Schüler feststellt. Darüber hinaus kann der formative Test mündlich oder schriftlich durchgeführt werden. In Kamerun findet der formative Test jeden Monat statt. Aber die Schüler werden nur schriftlich getestet, weil der Unterricht nur die Fertigkeit und Kompetenz „Leseverstehen“ fördert. Anschließend an den formativen Test nimmt sich das vorliegende Teilcurriculum auch einen summativen Test vor. Am Ende jedes Trimesters oder jedes Schuljahrgangs soll der Sprachstand der Schüler mit Hilfe von Sprachstandprüfungen festgestellt werden. Die summative Beurteilung und Bewertung soll ein klares Bild des erreichten Niveaus liefern und über die kommunikative Kompetenz der Schüler Auskunft geben. Die summative Beurteilung und Bewertung soll die Hör-, die Hörschreib- und die Leseverstehenskompetenz beurteilen. Ebenso soll sie die mündliche interaktive und die

schriftliche bzw. kreative Produktion beurteilen. Durch diese Beurteilung soll festgestellt werden, ob die Schüler das Niveau A1/A2 erreicht haben.

b) Testinhalt

Der Test besteht aus fünf Teilen. Jeder Teil kann verschiedene Aufgabentypen anbieten.

Abb. 44 Inhalt des Testes

Nummer des Teiltestes	Bezeichnung der Testteile	Gewichtung der Testaufgaben
1	Hörverstehen durch Ausfüllen von Rastern, Ankreuzen, Richtig/Falsch- Aufgaben, Lückentexte, etc.	20 %
2	Sprechen (entweder monologisch durch den Vortrag eines vorbereiteten Themas oder interaktiv durch die Herausforderung der Prüfer	20 %
3	Leseverstehen gefolgt von produktiv-reproduktiven mündlichen (Antwort auf Fragen oder Bericht) oder schriftlichen Aufgaben	20 %
4	Lexikalisch-grammatischer Test; es geht darum zu überprüfen, ob der Schüler von Selbst grammatische Strukturen und Sprachbausteine erkennen und sie benennen kann. Der Prüfer soll auch feststellen, ob der Kandidat mit Wörtern und Ausdrücken umgeht	20 %
5	Schreiben bzw. kreatives Schreiben. Beim kreativen Schreiben soll der Schüler in der Lage sein, über ein ihm vertrautes Thema zu schreiben, seine Phantasie zu äußern. Ebenso muss er sich verständlich machen und möglichst fehlerfrei schreiben	20 %

B1) Teiltest 1: Hörverstehen

Der Teiltest 1 „Hörverstehen“ prüft die Fähigkeit der Schüler einen Text zu hören, zu verstehen und Fragen richtig zu beantworten. Die Schüler müssen mindestens das Niveau A1 erreicht haben, d.h. sie müssen an der Grenze A1 und A2 sein.

B2) Teiltest 2: Sprechen

Beim Teiltest „Sprechen“ müssen Schüler zeigen, dass sie sich nach Vorbereitung mündlich auf ein ihnen vertrautes Thema äußern können. Sie können einen kurzen Vortrag zum Thema halten und auf ihnen gestellte Fragen antworten. Außerdem können sie interaktiv mit einem oder vielen Prüfern über ein Thema kommunizieren, d.h. wichtige Informationen mitteilen. Auch hier sollen sich die Schüler an der Schnittstelle zwischen A1 und A2 befinden. Fleißige Schüler können sogar das Niveau A2 erreichen und an der Schnittstelle zu B1 sein.

B3) Teiltest 3: Leseverstehen

Der Teiltest „Leseverstehen“ prüft die Fähigkeit der Schüler, einen Text zu lesen und ihn global oder nach bestimmten Lesestilen zu verstehen. Hier können verschiedene Aufgaben zum Kompetenztesten verwendet. Schüler sollen das Niveau A2 erreicht haben.

B4) Teiltest 4: Lexikalisch-grammatischer Test

In Bezug auf den Teiltest 4 geht es darum, die grammatischen und lexikalischen Identifikations-, Verarbeitungs- und Kommunikationsfähigkeiten der Schüler anhand von vertrauten Themen festzustellen. Auch hier sollen die Schüler an der Grenze der Niveaus A1/A2 sein.

B5) Teiltest 5: Schreiben

Der letzte Teiltest setzt sich zum Ziel, die schriftliche kreative und spontane Fähigkeit der Schüler, selbstständig Texte zu produzieren, zu prüfen. Er soll zeigen, dass er sich verständlich machen kann. Auch hier sollen die Schüler an die Grenze zwischen den Niveaus A1 und A2 gelangt sein.

3.6 Entwicklung und Erprobung der konkreten Unterrichtsvorschläge und -materialien

Die vorliegenden Unterrichtsmaterialien werden „Melodien 1“ genannt. Es wird davon ausgegangen, dass die Sprache im afrikanischen Kontext von Emotionen als Synonymen zur Harmornie abgeleitet wird. Die Sprache ist ja auch nur Melodie und Harmonie. Zudem wird ein stressfreier Erwerb des Deutschen durch diese Arbeitsblätter angestrebt. Die Struktur der Arbeitsmaterialien besteht aus folgenden Medien:

a) Arbeitsblätter in Form eines Lehrbuches
b) Arbeitsblätter in Form eines Arbeitsheftes
c) auditives Material (für Hörtexte, Lieder, etc.)

3.6.1 Musterlernmaterialien

Die bestehenden entwickelten Lernmaterialien bestehen lediglich aus einem Modul und zwar Individuum, Gesellschaft und Kultur. Die Wahl dieses Moduls und der dazu gehörenden Themenbereiche ist darin zu begründen, dass sie die Fähigkeit zur Kommunikation, die Kreativität, Bilder im Köpf und die Fiktionalität unterstützen. Zugleich ermöglichen sie die selbstständige Konstruktion des Sprachoutputs durch den Gebrauch der erworbenen Bausteine; der Sprachoutput hilft in diesem Zusammenhang der Konstruktion, die Speicherung und die Verankerung des Inputs. Dieser praktische Teil wird in einem eigenen Dokument in Form vom Lehrbuch, Arbeitsheft und auditiven Material vorgestellt.

3.6.2 Auditives Material

Kamerunische Schüler haben fast nie mit auditiven Materialien gearbeitet, weil die Curricula sie nicht vorgesehen hatten. Diese Situation widerspricht den kulturgeprägten Realitäten der Kameruner, die in der Oralität verwurzelt sind. Das auditive Material soll die Neugierde der

Schüler erwecken und sie zu ihrer wohlbekannten Oralität einführen. Es soll auch ihre Hör- und Antizipationsfähigkeit entwickeln. Angeboten werden Hörtexte, Erzählungen und Lieder. Das auditive Material soll den Deutschunterricht entspannen und wird im Musterlehrbuch eingefügt.

3.6.3 Grammatik- und Wortschatzteil

Die Produktionsgrammatik und der Mitteilungswortschatz werden hier bevorzugt. Es handelt sich nicht darum, alle grammatischen Strukturen taxonomisch einzuführen. Dies interessiert die Schüler nicht. Ihnen ist der richtige Sprachgebrauch wichtig. Deshalb werden grammatische Pensen behandelt, die die direkte Kommunikation und die Produktion von eigenen Texten unterstützen. Eingeführt und reflektiert werden wichtige Bausteine, die ein geleitetes Produzieren und eine korrekte und flüssige Sprache vorantreiben können.
In Bezug auf die Wortschatzarbeit werden zunächst implizit lexikalische Bausteine und Strategien zur Wortschatzarbeit eingeführt. Zusammenfassend soll der Output privilegiert werden, damit der Input gespeichert und geankert werden kann. Grammatik und Wortschatz werden im Arbeitsheft weiter und gründlich geübt.

3.7 Erkenntnisse aus den Arbeitsblättern zu „Melodien 1“

Die Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Arbeitsblättern stellt die letzte Etappe zur Vollendung und Umsetzung des entwickelten Konzepts der Bildungsreform auf der Grundlage der Mehrsprachigkeit dar. Die Sprachenwellendidaktik, wie übrigens alle anderen didaktischen Richtungen, kann erst im Unterrichtsbereich nachvollziehbar und umsetzbar sein, wenn sie sich auf ein Curriculum und auf Lehrmaterialien niederschlagen kann.
Wenn man sich die Umsetzung eines entwickelten Konzepts reiflich überlegt, wirft sie die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis auf. Zu bedenken ist vorwiegend der Übertragungsmodus der Theorie in die Praxis. Von der anderen Seite wird in Bezug auf die Theorie die Rolle, die Wichtigkeit und die Auswirkung der Praxis auf die Theorie hinterfragt. Auf jeden Fall wirft die Praxisumsetzung mehr denn je die Frage nach dem verfolgten Prozess auf: Top- down- oder Bottom- up- Prozess?

3.7.1 Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis bei der Entwicklung von Arbeitsblättern: Top- down- oder Bottom- up- Prozess?

Die Begriffe „Top-down“ und „Bottom-up“ sind aus dem Englischen und bedeuten in etwa wie „von oben nach unten“ oder umgekehrt „von unten nach oben“.
Die Umsetzung des Top-down- Prozesses weist darauf hin, dass entwickelte theoretische Erkenntnisse zwangsläufig in die Praxis umgesetzt werden. Die Theorie muss die Praxis

bestimmen und regulieren. Der Praxis soll von da an losgelöst von der Theorie wenig Wert beigemessen werden. Die Praxis wird im schlimmsten Fall zur Marionette der Theorie. So entsteht eine strenge vertikale Beziehung zwischen Theorie und Praxis, was erfahrungsgemäß nicht sein darf. Letztendlich wird das Lehrbuch als Produkt der Praxis, das aus einer solchen Konstellation entsteht, in eine theoretische Zwangsjacke gesteckt. In dieser Hinsicht bevorzugt die Konzeption von Arbeitsblättern oder einem Lehrbuch mechanische Lernprozesse, die wiederum veranlassen, dass auch Lernende mechanisch das Lernpensum aufnehmen oder es im besten Fall lediglich kognitiv verarbeiten. Die Geschichte der didaktischen Umsetzung von Lehrmaterialien enthält viele solche Beispiele.

Der Bottom-up- Prozess weist hingegen darauf hin, dass die Theorie bei der Gestaltung von Arbeitsblättern die Praxis nicht reguliert und reglementiert. Die Praxis erfolgt nach den Regeln der Spontaneität, der Emotionalität, der Kreativität, der Suche nach Ästhetik und Verständlichkeit. Wichtig ist ihr der direkte Fokus auf das lernende Individuum, die Erreichbarkeit eines natürlichen Lernprozesses, die Zumutbarkeit des zu erwerbenden Pensums, die Freude und Motivation des Lernenden im Lernprozess, kurz die Realisierbarkeit und die Verlässlichkeit des vorgenommenen Lernprojekts. Diese Praxisschwerpunkte bilden die Grundlage der Sprachenwellendidaktik, an der sich die Arbeitsblätter zu „Melodien 1“ orientieren.

Die Theorie ihrerseits fällt eine eher passive Rolle beim Bottom-up- Prozess zu. Sie befindet sich im „latenten“ Zustand im Kopf des Autors und wird nicht zwangsläufig aktiviert. Die Theorie wird auch nicht vom Gestaltungsprozess der Arbeitsblätter- bzw. der Lehrbuchentwicklung völlig ausgeklammert. Im Laufe des Gestaltungsprozesses von Arbeitsblättern spielt sie höchstens die Rolle eines Monitors. Die Entwicklung von Arbeitsblättern im Bottom-up- Prozess erfolgt letztendlich wie beim Entwurf eines künstlerischen Werks. Wer sich einmal damit auseinandergesetzt hat, hat dies zu spüren bekommen, weil am Ende jeder Konzeption und Entwicklung von Arbeitsblättern fast immer ein „Aha-Effekt“ entstanden ist.

Bei der Gestaltung von Arbeitsblättern kann a priori und aus Erfahrung keine starre Theoriekonzeption mehr festgelegt und verfolgt werden. Hierdurch herrscht eine weite konzeptionelle Freiheit, die in alle erdenklichen Richtungen führen und von den Arbeitsblättern selbst angeregt werden kann. Dennoch weiß der Autor von Arbeitsblättern, der ebenso ein Theoretiker sein kann, was letztendlich angestrebt wird. Angewandte Theorien in einem Lehrbuch oder in den Arbeitsblättern erfolgen in der Regel durch und mit der Bearbeitung von ausgewählten Themen, Inhalten, Texten und Textsorten, Aufgaben,

Übungen, Medien, Verfahrensweisen und verfolgten Lernzielen. Diese Erkenntnis wurde bereits bei der kommunikativen Didaktik aufgegriffen (vgl. hierzu Neuner und Hunfeld 2000[6]: 97/119). Der Bottom- up- Prozess gibt exakt die Richtung an, wie die Arbeitsblätter technisch, visuell und konzeptionell aussehen können. Im Hinblick darauf darf der Top-down- Prozess bei der Praxisumsetzung nicht durchgesetzt werden, da die Praxis nicht in eine theoretische Zwangsjacke gesteckt werden kann.

3.7.2 Die Stellung der Theorie in ihrer Kombination mit der Praxis

Dass die Gestaltung von Arbeitsblättern oder von Lehrbüchern ohne direkte und stringente Beteiligung der Theorie erfolgt, liegt auf der Hand. Trotzdem besteht ein roter Faden zwischen Praxis und Theorie, da die Theorie die Rolle eines Monitors spielt. Letztendlich muss die Praxis die Frage beantworten können, ob sie auf die meisten theoretischen Prämissen zum Erlernen einer Sprache geachtet hat. Diese Prämissen wurden von Neuner und Hunfeld (ebd. S. 10) tabellarisch in vier Kriterien zusammengefasst: die übergreifende gesellschaftliche Ebene, die allgemein pädagogische Ebene, die Ebene des Faches und die Ebene des Unterrichts.

1. Die übergreifende gesellschaftliche Ebene: Es handelt sich um die eigenkulturellen geprägten Lerntraditionen und um die Vorrangstellung einer gegebenen Fremdsprache.
2. Die allgemein pädagogische Ebene: Es handelt sich um institutionelle Faktoren der Stellung des Faches im Fächerkanon, vom Stundenumfang pro Jahr, von allgemeinen Vorstellungen zu Bildung und Erziehung, zur Lehrerrolle und zu Aussagen zur Lerntheorie.
3. Die fachliche Ebene: Deutsch ist Unterrichtsfach an Sekundarschulen Kameruns. Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Disziplinen wie Linguistik, Literatur, Landeskunde, Philosophie etc. werden aufgegriffen, um die Qualität des Unterrichts zu verbessern.
4. Die Ebene des Unterrichts. Es handelt sich um die Unterrichtsgliederung, die Unterrichtsformen, die Unterrichtsmedien und die Unterrichtsorganisation (siehe die entwickelten Arbeitsblätter).

Die Erkenntnisse aus den drei ersten Ebenen können soweit wie möglich in Form von Erfahrungen bei der Gestaltung von Arbeitsblättern beachtet werden. Sie werden aber nicht systematisch dargestellt, sondern ihr Einfluss wird in Arbeitsblättern sozusagen „gespürt“. Dies verweist auf die Aussage, dass die Gestaltung von Arbeitsblättern eher auf künstlerischer Basis erfolgt. Umso wichtiger und realistischer werden die aus den Lehrmaterialien abgeleiteten Theorien, wenn sie in vollkommenem Einklang mit den zuvor entworfenen theoretischen Prämissen stehen können. Dadurch wird die Opposition zwischen Theorie und

Praxis überwunden, weil man von der Praxis zur Theorie gelangen und erneut in die Praxis zurück kommen kann, ohne dass dieser Gang gebrochen wird.

Wenn der Autor von Arbeitsblättern mit den theoretischen Prämissen zum Erlernen einer Sprache und auf die Erkenntnisse, dass die unabhängige Praxis die Theorie validieren soll, vertraut ist, können konsequenterweise die Arbeitsblätter gestaltet werden. Darüber hinaus soll er immer der Tatsache bewusst sein, dass die Praxis seiner Theorie widersprechen kann. In diesem Fall kann behauptet werden, dass dem Theoretiker Fehler bei der Theorieentwicklung unterlaufen sind oder dass die unabhängige Praxis nicht in Einklang mit seiner Theorie steht. Dann muss die Theorie aufgegeben oder im besten Fall umgestaltet werden.

Zum Schluss soll nun die Relation von Theorie und Praxis anhand von Arbeitsblättern zu „Melodien 1“ deutlich gemacht werden. Die Arbeitsblätter vertreten die Ebene des Unterrichts und dienen der Umsetzung der didaktischen Perspektive.

3.7.3 Bottom-up- Prozess in der Ebene des Unterrichts

Wenn nun die Theorie mit einer didaktischen Brille, also der so genannten Praxis im Bottom-up- Prozess, betrachtet wird, dann kommen neue Perspektiven ins Spiel. Es rücken Aspekte ans Licht, mit denen der Autor nicht gerechnet hatte oder die in Bezug auf die zuvor entworfenen theoretischen Prämissen nicht unbedingt erwartet wurden.

Diese neu entstandenen Perspektiven haben aber den großen Vorteil, dass sie den mehrsprachigen Erwerbsrealitäten und den Lernerfahrungen näher sind und daher im direkten Dienst der Lernenden stehen. Es kann auch sein, dass sie von der klassischen linearen bzw. „strukturalistischen“ und kleinschrittigen Präsentation von Arbeitsblättern abweichen, weil die Aufmerksamkeit eher auf die Sprache selbst gerichtet wurde. Als unverzichtbarer Teil des Gerüsts des Wesens der Arbeitsblätter und des Unterrichts tragen die neuen Perspektiven dazu bei, dass sie bei ihrer Analyse die zuvor entworfene Theorie ergänzen, gelegentlich sogar einigen Aspekten jener Theorie widersprechen können.

Im Praxisbereich sind vier Perspektiven von Bedeutung: der Unterricht selbst, die Lernerperspektive, die Lehrerperspektive und die fachliche Perspektive, d.h. Erkenntnisse aus der Wissenschaft, die den Unterricht verbessern sollen.

Auf die fachliche Perspektive wurde bereits oben eingegangen und wir befinden uns im Bereich des Unterrichts, in dem die Lerner- und Lehrerperspektiven genau zu betrachten sind.

1. Die Lernerperspektive

Bei der Untersuchung der Lernerperspektive werden wichtige Fragen aufgeworfen:

a) Was bringen die Lernenden mit an Sprache und interkultureller Kompetenz mit?

b) Was soll im Lernprozess beachtet werden?

c) Wie sollen bzw. werden ihre mitgebrachten Kompetenzen im Unterricht genutzt? Diese Lernerperspektive im Unterricht wurde im Kapitel 7 eingehend angesprochen. Nun soll sie anhand von Arbeitsblättern zu „Melodien 1“ näher betrachtet werden.

2. Die Lehrerperspektive

Die Lehrerperspektive impliziert, dass die Lehrsituation und die Lehrerqualifikation, die Stufen und die Lehrmaterialien, die Medien, die Motivation, die Lust zur Verbesserung des Unterrichts und der eigenen Fähigkeiten untersucht und geklärt werden. Es wurde darauf hingewiesen, dass der Lehrer nicht im Zentrum des Unterrichtsgeschehens steht, sondern der Lerner. Der Lehrer ist nur Helfer.

3.7.4 Präsentation der Arbeitsblätter zu „Melodien 1“

Wie im letzten Abschnitt angedeutet, unterliegen auch die Arbeitsblätter zu „Melodien 1“ dem Bottom- up- Prozess. Das Konzept der Arbeitsblätter zu „Melodien 1“ für Anfänger wird den kamerunischen bzw. frankophonen Schülern Afrikas gewidmet. Später soll das Projekt auf anglophones und portugiesischsprachiges Afrika erweitert werden. In den vorliegenden Arbeitsblättern wird lediglich ein Modul präsentiert und zwar das Modul „Individuum, Gesellschaft und Kultur“. Ziel ist es aufzuzeigen, wie die spannende und grenzenlose Europaratsphilosophie der „Education for Plurilingualism“ didaktisch-methodisch in Arbeitsblätter umgesetzt werden kann.

Die auf das frankophone Afrika gerichtete konzeptuelle Grundlage der Arbeitsblätter zu „Melodien 1“, beruht auf der Oralität und der traditionellen Rhetorik als eigenkulturelle geprägte Lerntraditionen und Voraussetzungen zur Vermittlung der Sprachenkenntnisse und der Mehrsprachigkeit. Die Aufmachung der Arbeitsblätter zu „Melodien 1“ zeigt als Kunstwerk die interne didaktische Philosophie jener Arbeitsblätter. Gesehen können ein junger Tamtamspieler, der die Rolle des Codesenders spielt, und ein Mädchen in der Rolle der Empfängerin bei diesem Kommunikationsprozess. Die Kommunikation findet nicht nur verbal statt, sie ist auch ökologisch, das heißt sie geht über das Sprachsystem hinaus. Diese beiden Tatsachen beschleunigen den mehrsprachigen Erwerb, weil sie den Erwerber gleichzeitig „bestrahlen“ und ihm zudem jeglichen Stress und jegliche Last wegnehmen.

Aber die vorliegenden Arbeitsblätter zu „Melodien 1“ richten sich spezifisch nur auf Kamerun, weil sie dem Erlass Nr. 98/004 zur Bildungsreform dieses Landes, den erzieherischen Maßnahmen, den soziokulturellen und anthropologischen Realitäten Rechnung tragen. Ebenso werden sie spezifisch als zukünftiges Gesamtprojekt für frankophones,

anglophones oder portugiesischsprachiges Afrika jedes Land individuell fokussieren. Sie zielen darauf ab, das Niveau A1/A2 des Gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen (GER) zu erreichen. Darüber hinaus werden sie in Form eines Lehrbuches und eines Arbeitshefts mit Hörmaterialien präsentiert. Bei ihrer Entwicklung mussten zuvor Antworten auf folgende Fragen gebracht werden:

a) Wo stehen die Kinder mit ihrer Lernerfahrung?
b) Gehe ich als Autor von der Sprache oder vom Sprachsystem aus?
c) Welche Texte und Textsorten sind geeignet?
d) Gibt es Märchen, die für den Sprachunterricht geeignet sind?
e) Welche Übungen und Aufgaben werden benutzt?
f) Welche Sozialformen werden angewendet?

3.7.4.1 Wo stehen die Kinder mit ihrer Lernerfahrung?

Bei der Entwicklung der vorliegenden Arbeitsblätter wurde davon ausgegangen, dass die Schüler 12, 13 oder 14 Jahre alt sind und mehrsprachig aufwachsen. Sie haben nicht nur Französisch, sondern auch eine kamerunische „Mutter-“ bzw. „Vatersprache“ oder auch eine Regionalsprache erworben. Sie haben mindestens zwei, drei oder mehrere Jahre zuvor mit dem Englischunterricht begonnen. Sie besitzt bereits eine feste Sprachlernerfahrung und weiß in etwa wie sie selbstständig vorankommen kann.

3.7.4.2 Gehe ich als Autor von der Sprache oder vom Sprachsystem aus?

Wer einmal mit einer mehrsprachigen Zielgruppe gearbeitet hat, weiß, dass sie von der ersten Unterrichtsstunde an von der schnellen Beherrschung der neuen Zielsprache besessen ist. Die Lernenden sind motiviert und wollen ihren Familien, Verwandten und Freunden zeigen, dass sie sich mehrsprachig weiter entwickelt haben. Sie wollen sich „profilieren“. Diese Bereitschaft, besser diese besondere Veranlagung zum schnellen Erwerb der Zielsprache soll zum Zweck einer psycholinguistischen Immersion in die neue Sprache aufgegriffen werden.

Wer dann mit einer solchen Zielgruppe eher das Sprachsystem fokussiert, erfährt bald von ihnen ein fallendes Interesse für die neue Sprache. Die Lernenden sind sich schnell der Sache bewusst, dass sie die neue Sprache nicht pragmatisch gebrauchen können und dass die Beherrschung des Sprachsystems ihnen nicht viel bringen würde. Schlimmer wird noch die Situation, wenn ihre Leistungen schlechter werden und sie von der Nichtversetzung bedroht werden. Es entsteht folglich einen Konflikt zwischen den Schülern und dem Lehrer, der zum Sündenbock für den nicht erfolgreichen Schüler erklärt werden kann. Von dieser Erkenntnis ausgehend, wird eher Wert auf die Sprache und nicht auf das Sprachsystem bei den

Arbeitsblättern zu „Melodien 1“ gelegt. Wichtig ist der flüssige und nicht der korrekte Gebrauch der Zielsprache „Deutsch“. Dies heißt jedoch nicht, dass das Sprachsystem vernachlässigt wird. Das Ziel ist eindeutig die Entwicklung des Sprachgefühls, das durch die Einführung der Sprachbausteine erfolgen soll.

3.7.4.3 Welche Texte und Textsorten sind geeignet?

In Bezug auf den Anfängerunterricht für frankophone Schüler Kameruns werden teils authentische, teils selbst verfasste Texte gebraucht (Neuner und Hunfeld 2000: 16-17). Selbst verfasste Texte sind Neuner und Hunfeld (ebd.) zufolge „grammatikalisierende“ oder „synthetische“ Texte. Ihr Ziel ist es, ein grammatisches Phänomen oder einen neuen Wortschatz einzuführen.

Aber die selbstverfassten Texte in „Melodien 1“ erfüllen jedoch keine „grammatikalisierende“ Rolle. Sie sind keine didaktisierten Texte in dem Sinne, dass sie der Vermittlung und Beschreibung von grammatischen Erscheinungen dienen sollen. Sie dienen auch nicht primär der Einführung eines bestimmten in sich aufzunehmenden Wortschatzes. Sie wurden einfach nicht für diesen Zweck konzipiert. Sie beziehen sich eher auf Themen und Inhalte, für die keine authentischen Texte vorhanden sind, welche die Kultur und die Soziologie der Zielgruppe hervorheben und vermitteln. Auch werden kaum authentischen Sachtexten begegnet, deren Inhalte und Sprachniveau in Bezug auf die Kultur und die Soziologie (Oralität und Rhetorik) der Zielgruppe spannend und faszinierend sein könnten.

Zum einen ist das Nichtvorhandensein afrikanischer Jugendliteratur in deutscher Sprache eine zu überwindende Schwierigkeit. Zum anderen befassen sich keine Zeitungen oder Zeitschriften, keine objektiven Berichte, keine Comics und letztendlich keine klischeefreie Jugendromane mit dem Alltag junger Afrikaner. Daher fehlt einfach der Stoff. Aber diese Schwierigkeit wurde glücklicherweise durch selbst verfasste Texte mit geeigneten Sprachbausteinen umgangen.

Als Autor von Arbeitsblättern empfinde ich keine Hemmung, authentische Texte in das interne Curriculum der Arbeitsblätter zu „Melodien 1“ aufzunehmen. Die gängigen Vorbehalte gegen die Einführung von authentischen Texten in das interne Curriculum eines Lehrbuches bringen eindeutig die Angst jener Erwachsenen zum Ausdruck, die das Verstehen und die Beherrschung eines authentischen Textes, wie übrigens auch einer Fremdsprache, mit der „Einnahme einer Festung“ vergleichen. Natürlich ist nicht jeder authentische Text für den Unterricht geeignet (vgl. Neuner 1996[10]-153), aber es gibt keinen Grund authentische Texte zu fürchten. Darüber äußert sich Neuner (ebd.) ganz eindeutig:

„[…] Nicht jeder Text wirkt allein schon dadurch motivierend, dass er „echt“ ist. Andererseits ist aber auch kein authentischer Text zu schwer. Die Frage ist, was der Schüler an einem Text lernen soll (globales Verstehen des inhaltlichen Zusammenhangs; einzelne Details; Jede Einzelheit? und wie ihm hilft, die gesteckten Ziele zu erreichen.“

Von Neuners Aussage kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Bearbeitung von authentischen Texten auch der Lesedidaktik überlassen werden soll. Der Autor von Arbeitsblättern oder der Lehrer soll selbst entscheiden, welcher Lesestil und welche Lesestrategien für den anzubietenden authentischen Text und für die Zielgruppe geeignet sind (vgl. Buhlmann und Laveau (1992). Am besten lesen wir zum Schluss Neuners (1996$_{10}$- 153) Ratschläge für eine gute und Erfolg versprechende Textarbeit.

„Für Textarbeit entscheidend ist nicht, dass sie den Text durch die Angabe aller unbekannten Wörter ‚vorentlasten’, sondern dass die Lernenden allmählich Strategien des Sich-Zurechtfindens in neuen Texten lernen.“

Neuners Ratschläge zur Arbeit mit authentischen Texten und die Anregungen von Buhlmann und Laveau wurden bei der Arbeit mit einem afrikanischen Märchen befolgt. Interessant war zudem die Erkenntnis, dass ein authentischer Text aus einer ästhetischen Kategorie umso wichtiger ist, als dass er die Interaktion mit der eigenen soziokulturellen Welt und die Reflexion darüber fördert.

In den Arbeitsblättern zur „Melodien 1“ wurden unterschiedliche Textsorten wie eine Landkarte, Interviews, Dialoge, Märchen und ein Sachtext (eine Art Bibliographie) gebraucht (vgl. Buhlmann und Laveau (1992: 73). Die Landkarte hilft dabei, einen Ort zu situieren und sich womöglich mit geographischer, familiärer oder sozialer Herkunft, Wohnort, Familienstand, beruflichen Tätigkeiten oder eigener bevorzugter Freizeit vorzustellen. Eine Landkarte kann manchmal auch zur Vorstellung von Persönlichkeiten nützlich sein. In dieser Hinsicht werden Fotos benutzt, um die Präsentation attraktiver und spannender zu machen. Dieses Vorgehen macht einen Sprachunterricht interessanter für die Lernenden.

Interviews und Dialoge sollen rezeptiv oder produktiv die Fähigkeit der Lernenden zur Kommunikation fördern. Oben genannte Themen und Tätigkeiten zum Modul „Individuum, Gesellschaft und Kultur“ finden hierdurch ein geeignetes Sprachvermittlungsmittel.

Ein Sachtext (Bibliographie) gibt die Möglichkeit zur Textarbeit und verstärkt die Themen, die aus der Landkarte abgeleitet wurden, wobei ein Märchen Anlass gibt, sich mit einer literarischen Gattung im Unterricht für Anfänger auseinander zu setzen.

3.7.4.4 Gibt es Märchen, die für den Sprachunterricht geeignet sind?

Dass Märchen im Fremdsprachenunterricht angewendet werden, ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass sie dabei helfen, das Denkvermögen der Kinder zu strukturieren. Märchen gehören zur literarischen Gattung. Wie Sachtexte sind auch sie wichtig für den Sprachunterricht. Dennoch ist nicht jedes Märchen für den Unterricht geeignet. Märchen der Brüder Grimm können zum Beispiel schwer im Unterricht für Anfänger im kamerunischen bzw. afrikanischen Kontext angewendet werden. Ihre Sprache ist altmodisch, sie gebrauchen schwer für den Anfangsunterricht zu erklärende Wörter und vermitteln fremde soziokulturelle Realitäten. Sie können bei fortgeschrittenen Schülern didaktisiert und eingeführt werden.

Einige afrikanische Märchen sind erfahrungsgemäß für den Anfängersprachunterricht geeignet. Sie haben den Vorteil, dass sie die Kultur vermitteln, mit der die Lernenden vertraut sind. Ihre Erzählstruktur und ihre Zielsetzung – Märchen werden erzählt, damit Zuhörer Spaß haben und zugleich eine Lehre für das eigene Leben daraus ziehen- sind den Lernenden nicht fremd. Darüber hinaus gebrauchen sie eine Gegenwartsprache und werden meistens von Afrikanern selbst verfasst.

Wie bei Sachtexten bedürfen auch Märchen einer angepassten didaktischen Anwendung. Die Vorentlastungsphase ist entscheidend und soll in der Weise konzipiert sein, dass die Lernenden Sprachmittel, so genannte Sprachbausteine, in die Hand bekommen und sie kreativ und kooperativ benutzen, indem sie selbständig ihre eigenen kurzen Geschichten schreiben. Die Geschichten werden im Plenum vorgestellt und die Leistung der Lernenden positiv verstärkt, auch wenn sie nicht unbedingt ganz befriedigend gewesen ist. Wichtig ist hier die Förderung ihrer emotionalen Intelligenz, denn nur so können Schüler Spaß bei der weiteren Bearbeitung des Märchens haben. Die weiteren Phasen sollen auch nicht weit von der vertrauten Erzählkultur sein (siehe den E-Teil der Arbeitsblätter zu „Melodien 1“, Arbeitsbuch und Arbeitsheft).

3.7.4.5. Welche Übungen sind geeignet?

Bei der Entwicklung von Arbeitsblättern, die sich eher auf die Sprache als auf das Sprachsystem beziehen, ist es ein Rätsel, kurz davor genau zu wissen, welche Übungen gestellt werden sollen. Ein Übungs- und Aufgabenkatalog lässt sich erst nach dem Entwicklungsprozess der Arbeitsblätter aufstellen. Übungen werden manchmal vom Stoff angeregt. Aber die Aufgaben gehen den Übungen voran. Sie weisen auf Pflichtaktivitäten im Unterricht hin, die durch gegebene Übungen ausgeführt werden.

Die Arbeitsblätter zu „Melodien 1“ sehen es als Pflicht an, die Lernenden von Anfang an in die Selbstreflexion über angebotene Themen einzuführen. In dieser wichtigen Lernphase bilden die Lernenden ihre Hypothesen und versuchen sie im Verarbeitungsprozess zu bestätigen. In „Melodien 1“ wird die Selbstreflexion im A-Teil durch Denksprechblasen angeregt. Die Denksprechblasen werden von einer fiktiven Person in Worte gefasst. Die Lernenden, die sich zum ersten Mal mit Deutsch auseinandersetzen und bereits erfahrene Sprachlernende sind, sollen ihre Lernerfahrung zum Erschließen der Denksprechblasen nutzen. Sie sind auf Internationalismen aufmerksam gemacht worden und können intuitiv und emotional andere Wörter im Kontext erschließen. Die erstellten Hypothesen in den Denksprechblasen helfen ihnen danach, weitere Hypothesen bei normalen Sprechblasen zu bilden, die aber Antworten auf Denksprechblasen bringen. So können sie allein, spontan und emotional den ganzen Text (Denk- und Normalsprechblasen) rekonstruieren.

Die Erkenntnisse sind Selbstvertrauen, Bagatellisieren der aufkommenden Schwierigkeiten, Motivation und Nutzung ihrer kreativen Fähigkeiten. Sie können dann rezeptiv oder produktiv die Fertigkeiten anwenden, üben und beherrschen. Folgende Schritte sind bei der Überlegungsphase wichtig.

1 die Überlegung strukturieren,
2. die Überlegung äußern
3. die Überlegung kontrollieren
4. die Überlegung mit anderen teilen

Die zweite Aufgabe besteht in der gleichzeitigen Anwendung, Übung und Beherrschung der Fertigkeiten. Obwohl bei jedem Teil ein Schwerpunkt auf eine präzise Fertigkeit gelegt wird, kann diese Fertigkeit erst in Kooperation mit anderen optimal beherrscht werden. Dies wird in der didaktisch-methodischen Präsentation veranschaulicht. Übungen zu Hör- oder Lesetexten lassen sich in rezeptive, reproduktive und produktive Übungen stellen. Da diese Arbeitsblätter hauptsächlich auf die Sprache bezogen sind, werden die vorgeschlagenen Übungen darauf gerichtet. Daher werden Satz- und Dialogergänzungen, Lückentexte, Zuordnungen, Dialogvariationen und offene Dialoge angewendet. Darüber hinaus werden auch Bilder und eigene Erfahrungen beschrieben, Redewendungen benutzt und gelernt sowie Raster ebenfalls ausgefüllt.

In Bezug auf Verstehensleistungen werden mechanisch reproduktive Übungen wie Richtig-Falsch, Lückentext u.a. angewendet. Die vorliegenden Arbeitsblätter bevorzugen in ihrer

Methodologie viel mehr die Textproduktion und Textreproduktion. Hier werden auch Satzergänzungen, Dialogübungen, Zuordnungen; Dialogvariationen etc. gebraucht.

3.7.4.6 Sozialformen

Sozialformen für jeden Teil sind Einzelarbeit, Partner- bzw. Kleingruppenarbeit und Arbeit im Plenum. Die Einzelsozialform passt zu der ersten Aufgabe, die auf die Selbstreflexion aufbaut. Es wird davon ausgegangen, dass der Lernende zuerst seinen Verstand gebraucht, seine Möglichkeiten ausschöpft, bevor er mit anderen in Kooperation arbeitet.

Es gibt auch Übungen, bei denen allein die Einzelarbeit erwartet wird. Partner- und Kleingruppenarbeiten werden konstituiert, wenn die Übung schwer von einem einzigen Lernenden bewältigt werden kann. Darüber hinaus ist diese Form angenehmer für die Lernenden, die dadurch lernen sich den „Rücken zu stärken“ und im Team zu arbeiten. Die Arbeit in Plenum ermöglicht es den Lernenden, vor ihre Mitschüler aufzutreten und sich mit ihnen auszutauschen. Sie hilft auch dabei, ihre Angst zu überwinden und sich mehr zuzutrauen. In jedem Teil werden die drei angesprochen Sozialformen angewendet.

3.7.4.7 Didaktisch-methodische Präsentation der Arbeitsblätter zu „Melodien 1“

Die methodologische Struktur der Arbeitsblätter zu „Melodien 1“ beschränkt sich auf 5 Teile. Die Teile sind A, B, C, D und E.

1. <u>Der A-Teil: Reflexion und Selbstentdeckung der Sprache und deren Regelmäßigkeiten</u>

Der A-Teil ist der Reflexionsteil. Der Lernende muss seinen Verstand gebrauchen. Er braucht keine äußere Hilfe. Er muss lernen sich zu trauen und mündig zu sein. Er muss die ihm angebotenen Sprachmittel selbst erschließen können und Regelmäßigkeiten im Sprachsystem entdecken. Der A-Teil entspricht in etwa der starken Umgebung in der konstruktivistischen Didaktik.

Abb. 45 Struktur des A-Teils: Reflexion und Selbstendeckung der Sprache

Zusammenfassung für den A-Teil: Reflexion + Hypothesenbildung + Entdeckung des inhaltlichen roten Fadens + sprachliche Tätigkeit + (Re)produktive Arbeitsphase +Ausspracheschulung & Lieder singen.

2. Der B-Teil: (Re)produktive Arbeitsphase als Verstärkung des A-Teils und Vorbereitung auf den D-Teil

Der B-Teil soll den A-Teil verstärken. Die Lernenden nutzen schriftlich die vorgegebenen Bilder, um Themen, Situationen und Kontexte in Worte zu fassen. Sie bekommen für jedes Bild eine Hilfe. Danach sollen sie mündlich und in einem Monolog oder einem Dialog anhand von gezeigten Bildern Persönlichkeiten vorstellen und ihre Umgebung beschreiben. Sie besprechen ihre Strategien im Plenum.

Diese ersten inhaltlich produktiven Phasen sollen die Lernenden auf das Hörverstehen vorbereiten und ihnen wiederum die Möglichkeit geben, spontan, emotional und kreativ ihre Sprachkenntnisse in einem Rollenspiel festzusetzen.

Abb. 46 Struktur des B-Teils: (Re)produktive Arbeitsphase

Zusammenfassung für den B-Teil: Verstehen und aufschreiben + Schriftliche Dialogvariationen und kreatives Schreiben + mündliche Tätigkeit + Besprechung der Lernstrategien + Förderung der Hörkompetenz durch eine Auseinandersetzung mit der Aussprache + Rollenspiel zum fließenden Gebrauch der Zielsprache.

3. Der C-Teil: Lesen, Verstehen, üben und sich auf den D-Teil bzw. E-Teil vorbereiten

Die Lernenden bekommen einen kurzen Text, der inhaltlich das Modul zusammenfasst. Sie sollen ihn lesen und verstehen. Sie beantworten anschließend die Fragen zu dem Text und verarbeiten induktiv das Sprachsystem. Danach schulen sie ihre Aussprache und entwickeln ihre Hörkompetenz weiter. Der Paralleltext und die Verarbeitung des Sprachsystems setzen sich zum Ziel, die Lernenden auf den D-Teil (die noch komplizierte Phase der Förderung der Hörkompetenz) und den E-Teil (das eigentliche Leseverstehen im Bereich einer ästhetischen Kategorie) vorzubereiten.

Abb. 47 Struktur des C-Teils: Paralleltext zum Lesen und Verstehen als Vorbereitung auf den D-Teil

Zusammenfassung für den C-Teil: Lesen und verstehen + Schriftlich üben + Ergebnisse vergleichen und Strategien besprechen + Induktive Verarbeitung der Grammatik + (Re)Produktion und kreatives Schreiben + Ausspracheschulung + Strategiebesprechung 2.

4. <u>Der D-Teil:</u> Entwicklung der Hörkompetenz + Reflexion + (Re)Produktion + Aussprache und Rollenspiel zum fließenden Gebrauch der Sprache

Der Schwerpunkt „Entwicklung der Hörkompetenz“ lässt sich als einer der wichtigsten in Bezug auf die eigenkulturellen geprägten Lerntraditionen (Oralität und Rhetorik) der Lernenden einstufen. Deshalb hat es sich für wesentlich herausgestellt, die Lernenden ab dem A-Teil darauf vorzubereiten. Die Themen und Situationen der Hörtexte entsprechen genau denen, denen die Lernenden in der Realität begegnen könnten.

Beim Hören eines Textes bilden sich die Lernenden mental ihre Hypothesen zu bereits gelernten Themen. Die Situationen und Kontexte sind etwas anders. Dennoch unterscheiden sie sich nicht grundsätzlich von den bereits gelernten. Neu ist aber die Reflexion über die in Hörtexten enthaltenen interkulturellen Differenzen und Ähnlichkeiten.

Um ihre Sprache zu variieren, lernt die Zielgruppe inhaltsbezogene Begriffe und Sätze zusammenzubringen. Dadurch können sie im Bereich des kreativen Schreibens interessante

Texte verfassen. Auch in dieser Phase schulen die Lernenden ihre Aussprache und spielen Rollenspiele vor.

Abb. 48 Struktur des D-Teils: Entwicklung der Hör- und Sprachkompetenz

Zusammenfassung für den D-Teil: Hören und mentale Hypothesenbildung + Hörtätigkeit 1& 2 Reflexion + (Re)Produktion + Ausspracheschulung und Rollenspiel

5. Der E-Teil: Ein Märchen lesen und Verstehen (Arbeit mit einem literarischen Text)

Selten wird ein Märchen im Deutschunterricht für Anfänger angewendet. Wenn überhaupt Märchen im fortgeschrittenen Unterricht für frankophone Lernende Afrikas vorgeschlagen werden, fehlt ihnen ein didaktisches Konzept zu ihrer Verarbeitung.

Die Einführung eines Märchens stellt den Höhepunkt der inneren Philosophie der vorliegenden Arbeitsblätter dar, denen Oralität und Rhetorik zugrunde liegen. Mit der Einführung eines Märchens sollen die Lernenden noch an Selbstvertrauen gewinnen.

Die Lernenden setzten sich mit den empfohlenen Sprachbausteinen auseinander, suchen den roten Faden und klassifizieren die Sprachbausteine nach der Rahmenhandlung. Nun können sie kreativ einen eigenen Text schreiben, der dem Märchen in seinen Grundzügen ähneln wird. Dadurch wird der Rahmen der Verarbeitung des Märchens gesteckt.

Die von den Lernenden verfassten Geschichten werden im Plenum vorgelesen. Strategien werden besprochen und die Lernenden lassen ihre Produktionen von ihren Mitlernenden gegen lesen. Weitere Texte zu Bildern oder zu einer besonderen Anweisung werden verfasst. Dann kommen ein Einführungstext zum Märchen und anschließend das Märchen selbst. Der E-Teil wird mit der Wortschatzarbeit, der Konjugation und der Ausspracheschulung abgeschlossen.

Abb. 49 Struktur des E-Teils: Ein Märchen vorbereiten und verarbeiten

Zusammenfassung für den E-Teil: Hypothesenbildung und Selbstentdeckung der Sprache + Klassifizierung der Sprachbausteine nach Rahmenhandlung + Eigene Textverfassung + Weiteres kreatives Schreiben + Märchen.

4 Abschließende Bemerkungen zu Teil 3

Ziel dieses Teils war es, einerseits den Stand der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung darzustellen, und andererseits ein für Kamerun oder Afrika entsprechendes didaktisches Konzept der Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Bezug nehmend auf den Stand der allgemeinen Forschung über die Mehrsprachigkeit und ihrer Didaktik wurden zwei fremdsprachendidaktische Richtungen dargestellt: die traditionelle einerseits und die neue integrative und humanistische Fremdsprachendidaktik. Die traditionelle Fremdsprachendidaktik fokussierte hauptsächlich das Fach und die Lehrperspektive. Die neue integrative und humanistische Fremdsprachendidaktik legt in Gegensatz zu der traditionellen mehr Wert auf die Lernerperspektive und versucht dadurch Fragen der Lern- und Lehrprozesse aufzugreifen, wobei „neue" Begriffe wie Sprachbesitz, retrospektive, prospektive und retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit, Sprachbedürfnisse, Spracherfahrungen, und Sprachprofile eingeführt werden. Als führendes Beispiel einer lernerorientierten Fremdsprachendidaktik wurde auf die Tertiärsprachendidaktik und das Tertiärsprachenlernen eingegangen. Ziele des Tertiärsprachenlernens sind die Erweiterung des Sprachbesitzes oder der Spracherfahrungen (Transfer 1) und der Sprachlernerfahrungen (Transfer 2). Prinzipien des Tertiärsprachenlernens sind u.a. kognitives Lernen, Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens, Inhaltsorientierung, Textorientierung und Ökonomisierung des Lernprozesses.

Zur Entwicklung eines für Kamerun spezifischen didaktischen Konzepts der Mehrsprachigkeit hat die Tertiärsprachendidaktik als Anstoß gedient. In Anbetracht der Sprachensituation in Kamerun, wo die Mehrsprachigkeit einen Habitus darstellt, wurde die Sprachenwellendidaktik entwickelt. Als Grundlage zu ihrer Überlegung setzt sie die Nichtlinearität des Spracherwerbs voraus und problematisiert Begriffe wie Mutter- und Erstsprache.

Die Sprachenwellendidaktik geht von zwei Annahmen aus (der nativistischen und der konstruktivistischen) und bemüht sich beide zusammenzubringen. Die nativistische Annahme betont die eingeborene Sprachfähigkeit des Menschen und wurde in einer Abbildung (die innere Sprache des Menschen oder ‚Sprache Plus') präsentiert, wobei die konstruktivistische Sprachfähigkeit des Menschen in der Interaktion mit der Außenwelt zustande kommt.

Dennoch geht es bei der Sprachenwellendidaktik um eine gemäßigte konstruktivistische Annahme, weil sie der Meinung ist, dass die Rationalität allein den komplexen Mehrsprachigkeitserwerbsprozess nicht bewältigen kann. Das Sprachenwellenlernen, das eine

Umsetzung der Sprachenwellendidaktik darstellt, teilt sich in zwei Wellen, deren Strukturen durch die Abb. 53 und Abb. 54 dargestellt werden.
Zur Umsetzen des Sprachenlernens werden zwei Phasen benötigt: 1) die Immersion oder Submersion, die schon im Kindergarten anfängt und in der Grundschule fortgesetzt wird.
2) die zweite Phase des Sprachenwellenlernens, die Aspekte des Tertiärsprachenlernens aufgreift und sie durch eigene spezifische vervollständigt.

Das Sprachenwellenlernen in seiner zweiten Phase wird eindeutiger durch das entwickelte Musterteilcurriculum für Deutsch als Fremdsprache am Kameruner Sekundarschulwesen praktiziert. Dieses Mustercurriculum ist das erste Fremdsprachencurriculum, das auf der Grundlage der neuesten mehrsprachigkeitsdidaktischen Befunde entsteht. Hier wurden eine Zielgruppe (die Anfänger), deren Lernbereich und -niveau bestimmt. Innovative Charakteristika für das Curriculum, Ziele des Sprachunterrichts DaF, Aufgaben des Sprachunterrichts wurden genauer identifiziert. Adäquate Lernmittel (Verfahren zum Erreichen der Ziele) wurden zugeordnet. Die Sprachvermittlung und die Förderung der Lernkompetenzen wurden nach Themen organisiert. Die pragmatische Kompetenz (Sprachfertigkeiten), die grammatische, lexikalische, phonologische, soziolinguistische und interkulturelle Kompetenzen wurden besonders berücksichtigt. Zum Schluss wurde Aufmerksamkeit auf die Phasen des Sprachunterrichts, die Beurteilung, die Bewertung der erreichten Kompetenzen und die Entwicklung von entsprechenden Arbeitsblättern gelegt.

Zusammenfassung und Ausblick

Das kamerunische Gesetz zur Bildungsreform vom April 1998 hat zur Entstehung der vorliegenden Arbeit geführt. Dieses erlassene Gesetz besagt, dass auch Nationalsprachen von diesem Zeitpunkt an in Schulcurricula eingeführt werden sollen. Die seit der Kolonialzeit bestehende Opposition zwischen Formalem und Unformalem bzw. Offiziellem und Inoffiziellem und letztendlich Fremdem und Eigenem wird dadurch beendet. Gewählt wird an dieser Stelle die Mehrsprachigkeit, d.h. die selbstverständliche Kontinuität zwischen dem Fremden und dem Eigenen. Dadurch dass für den jetzigen didaktischen Stand kein erarbeitetes Konzept der Mehrsprachigkeitsvermittlung im Bildungsbereich in Kamerun vorhanden ist, hat sich die Auseinandersetzung mit diesem Thema als dringend und überlebensnotwendig herausgestellt.

Hauptanliegen der Arbeit sind die Untersuchung des schwer in Begriff zu fassenden Phänomens der „Mehrsprachigkeit" und die Entwicklung eines ihm entsprechenden didaktischen Konzepts gewesen, das in besonderer Weise auf mulilinguale Länder wie Kamerun bezogen wird. Ein weiteres nicht zuletzt spezifisches Anliegen ist die Umsetzung in die Praxis des entwickelten didaktischen Konzepts der Mehrsprachigkeit mittels eines entworfenen Mustercurriculums und entwickelter Lernmaterialien (Melodien 1) für den Deutschunterricht im Sekundarschulwesen gewesen. Zusammenfassend wird nun auf die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit eingegangen.

Schon ab dem ersten Kapitel wurde eindeutig dargestellt, dass eine umfassende Konzeptualisierung des Phänomens der Mehrsprachigkeit im Dienst der Bildung einer interdisziplinären Betrachtung notwendig ist. Daher wurden im Laufe dieser Untersuchung historische, linguistische bzw. sozio- und psycholinguistische, philosophische bzw. sprachphilosophische, kulturwissenschaftliche und mehrsprachigkeitsdidaktische Erkenntnisse u.a. aufgegriffen, um sich dem Ziel einer umfassenden Konzeptualisierung zu nähern.
Die Untersuchung von zwei philosophischen Strömungen (der Hermeneutik und der Dekonstruktion) haben sich als notwendiges Paradigma einerseits zum gründlichen Verstehen des Phänomens der Mehrsprachigkeit und andererseits zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit herausgestellt. Zum gründlichen Verstehen des Phänomens der Mehrsprachigkeit setzen sie voraus, dass auch die Phänomenologie zur Erörterung der Mehrsprachigkeit betrachtet werden soll.

Im historischen Bereich wurde auf eine diachronische Betrachtung der Sprachenpolitik und der Bildungssysteme von der Kolonialzeit bis heute eingegangen. Untersucht wurden ebenfalls die Geschichte des Deutschunterrichts, seine heutige institutionelle Situation, sein Curriculum seit 1992 und eine Analyse der bestehenden Lehrmaterialien. Daraus wurden folgende Erkenntnisse gewonnen:

1. Kamerun hat eine dreifache Kolonisation erlebt, die eine gerechte Sprachenpolitik und ihre Umsetzung in Schulcurricula behindert hat.
2. Kameruner hatten im Anfang des 19. Jahrhunderts bewusst angefangen, ihr Bildungssystem an den Sozialwandel anzupassen, ehe die Kolonialherren sie in diesem Prozess gestoppt hatten. Die Mehrsprachigkeit auch mit fremden Sprachen aus Europa wurde als eine Daseinsberechtigung angesehen. Die Bildungsprinzipien waren die ganzheitliche Ausbildung junger Kameruner, die Förderung der kognitiven und der affektiven Fähigkeiten, der Emotionen, der Kreativität sowie der autonomen Erfahrungssammlung.
3. Die Kenntnisvermittlung erfolgte durch den Gebrauch der Oralität, der Rhetorik und des alphabetischen Schriftsystems als andere Möglichkeit der Sprachfixierung.
4. Das deutsche Kolonialschulsystem sowie die danach Etablierten wandten sich von den Zielsetzungen des Bildungssystems der Kameruner ab. Es ging von nun an um die offizielle Einsprachigkeit (das Formale) und nicht mehr um die Mehrsprachigkeit (das Unformale und das Inoffizielle). Deutsch wurde die offizielle Sprache und die einzige Schulsprache. So endete die endogene Entwicklung zugunsten der exogenen.
5. Die Bildungskonferenz von 1995, 35 Jahre nach der Unabhängigkeit, wurde als erste Chance zur Entwicklung einer Schulreform angesehen. Dies erforderte den Gebrauch eines angemessenen Konzepts der Mehrsprachigkeit, das leider nicht vorlag.
6. Aber der Deutschunterricht wird nicht mehr als Muttersprachenunterricht angeboten, sondern als Fremdsprachenunterricht. Darüber hinaus hat das vorliegende angewandte Curriculum des Deutschunterrichts in Kamerun vieles versäumt, weil es an dem inneren Curriculum des Lehrbuchs „Ihr und Wir“ orientiert ist. Dieses Lehrbuch hat wegen des Fehlens eines erarbeiteten Lehrplans als stiller Lehrplan funktioniert. Darüber hinaus ist das Lehrbuch ein internationales Lehrbuch und kein regionales, zumal Afrika ein Kontinent mit sehr unterschiedlichen Kulturen und Lebensweisen ist.
7. Von einem Deutschlehrerteam aus Kamerun wurde ein Versuch unternommen, die Lücken des Lehrbuchs Ihr und Wir’ zu schließen. Das Lehrbuch heißt ‚Bano und Bana sind dran’. Auch das Konzept dieses Lehrbuchs, das in Vergleich zu ‚Ihr und Wir’ den Realitäten der Lernenden näher war und ihre Sorgen teilte, war revisionsbedürftig geworden.

9. Daher war es dringend notwendig geworden, ein didaktisches Konzept der Mehrsprachigkeit (die Sprachenwellendidaktik) und ein dem heutigen Stand der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung entsprechendes Mustercurriculum zu entwickeln, das später ergänzt und bereichert werden sollte.

Im linguistischen bzw. sozio- und psycholinguistischen Bereich konnte festgestellt werden, dass Kamerun ein multi- und plurilinguales Land ist, in dem die Mehrsprachigkeit ein Habitus darstellt. Sprachen weisen im multilingualen Sinne Ähnlichkeiten auf und können daher voneinander nicht getrennt werden. Diese Feststellung hat zur Entwicklung des Konzepts der Intra-, Inter- und Transarchitektur geführt, das sich in Bezug auf die individuelle Mehrsprachigkeit in einem Konzept der Inter- und Transarchitektur zusammenfassen lässt, in der ein intra- und ein interlinguales Assoziieren vorausgesetzt werden.
Auch wurde dargestellt, dass die linguistische Erklärung der individuellen Mehrsprachigkeit Erkenntnisse aus der Chaostheorie benötigt. Hinsichtlich der Chaostheorie und ihrer Einflüsse auf den Spracherwerb wurde ein Zusammenhang zwischen MIT (Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion) und DMM (Dynamisches Modell des Multilingualismus) bewiesen. Die MIT und das DMM teilen die ökologische Auffassung der Multilingualität, der Organisation im individuellen Bereich und des Interaktionismus. Sie sind ebenfalls der Auffassung, dass die Mehrsprachigkeit ein dynamisches und komplexes System ist. Dennoch unterscheidet sich die MIT vom DMM dadurch, dass das DMM ein systemtheoretisches Modell ist.
Das DMM ist strukturalistisch und formalistisch orientiert. Die MIT hingegen stellt eine Praxis dar und funktioniert nach einem ökosystemischen Modell, d.h. auch nichtsprachliche Sachverhalte stehen in direkter Verbindung zum Sprachensystem. Darüber hinaus bringt das ökosystemische Modell das Individuum, seine gebildeten Sozialsysteme, die Sprache und die nichtsprachliche Umwelt miteinander in Verbindung.
Die Annahme des ökosystemischen Modells impliziert psycholinguistisch gesehen die notwendige Berücksichtigung der emotionalen Intelligenz für einen erfolgreichen Mehrsprachigkeitserwerbsprozess der Lernenden. Aus diesem Grund könnte die Tradition des Spracherwerbs von Nationalsprachen, die „unbewusst“ sowohl die emotionale Intelligenz als auch Erkenntnisse aus der Chaostheorie und der MIT anwendet, beim gleichzeitigen Erwerb von fremden, Amts- und Nationalsprachen helfen.

Die kulturwissenschaftliche Perspektive dieser Arbeit hat sich mit Mitteln zur optimalen Umsetzung der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext in Kamerun auseinandergesetzt. Untersucht und diskutiert wurden Themen wie die Oralität und die Rhetorik. Die Oralität wird

als traditionell geprägte Lerntradition und erstes Werkzeug für die Entwicklung und die Implementierung des Mehrsprachigkeitskonzepts angesehen.
Die Rhetorik wird ihrerseits als Werkzeug zur Umsetzung der Oralität und der Mehrsprachigkeit betrachtet. In der afrikanischen oralen Kultur wird sie wie ein Spiel oder ein Theater vorgeführt. Sie besteht im Zusammenwirken von Emotionalität, Spontaneität, Genie und Rationalität. Sie ist das, was die Lernenden zur Entwicklung ihrer Hör- und mündlichen Kompetenz unbedingt brauchen. Sie kann auch der schriftlichen Kompetenz dienen. Sie ist im Spannungsfeld zwischen Oralität und Schriftlichkeit.

Ebenfalls wurde auf das Thema der Gedächtniskunst und des kulturellen Gedächtnisses eingegangen. Gedächtniskunst und kulturelles Gedächtnis stellen die weitere Entfaltung des Gehirns dar und sind im Dienst der Rhetorik und der Oralität. Die Gedächtniskunst bezieht sich auf die Fähigkeiten des menschlichen Gehirns. Das kulturelle Gedächtnis als weitere Entfaltung der Gedächtniskunst ist kollektiv und fördert die Erinnerungsfähigkeit. Leider werden die beiden momentan trotz ihrer Relevanz für die Förderung der Mehrsprachigkeit im kamerunischen „modernen“ Bildungssystem kaum berücksichtigt.

Auch die Schrift bzw. die Schriftlichkeit wurde für eine umfassende kulturwissenschaftliche Untersuchung berücksichtigt. Aufgrund ihres äußerst empfindlichen Charakters in der modernen und postmodernen Diskussion wurde sie angegangen, um die Grenzen der Subjektivität und der herrschenden Ideologien zu zeigen. Die Schrift lässt sich mit Rhetorik und Oralität vernetzen. Deshalb wird die so genannte „archi-écriture“ empfohlen, die die Summe von phono-, ideo- und logographischer Schrift, der Oralität und der Rhetorik ist.

Die mehrsprachigkeitsdidaktische Perspektive hat sich mit der Untersuchung der Geschichte der Mehrsprachigkeit in Europa befasst. Es hat sich herausgestellt, dass die Sprachen-problematik in der Moderne durch unterschiedliche Wertschätzungen der Sprachen charakterisiert wurde. Untersucht wurde ebenfalls die Tertiärsprachendidaktik. Danach wurde ein Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik für Kamerun bzw. Afrika entworfen: die Sprachenwellendidaktik, die auf der Nichtlinearität des Spracherwerbs im kamerunischen Kontext ruht.
Die Methode zur Umsetzung der Sprachenwellendidaktik weist zwei Etappen auf: Die erste Etappe befasst sich mit der Umsetzung der ersten Sprachenwelle, die nach einer angemessenen immersiven Methode durchgeführt werden kann. Die zweite Etappe befasst

sich zum Teil mit Elementen der Tertiärsprachendidaktik und fügt dazu eigene am Beispiel des Prinzips der Synergie, der ökosystemischen Faktoren, und der Faktoren der emotionalen Intelligenz.
Ein Mustercurriculum für den Deutschunterricht im Sekundarschulwesen sowie die ihm entsprechenden Arbeitsblätter wurden entwickelt. Dieses Mustercurriculum ist das erste nach dem heutigen didaktischen Stand für Kamerun. Es ist auch nur ein Teilcurriculum, weil es den Anfangsunterricht und wenige Themenschwerpunkte berücksichtigt. Später wird es von einem Spezialistenteam weitergeführt.

Die vorliegende Arbeit, die eine interdisziplinäre Betrachtung zur umfassenden Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit für Kamerun bzw. Afrika benötigte, konnte das Thema nicht ausschöpfen. Sie stellt dennoch einen ersten entscheidenden Schritt zu weiteren und tiefgründigen Untersuchungen im Dienst der Verbesserung des Bildungssystems dar. Es soll in Zukunft Wert auf die Untersuchung der Phänomenologie in Bezug auf die Mehrsprachigkeit gelegt werden. Die weitere Untersuchung der Ökosystemmetapher in Bezug auf die Chaostheorie und die emotionale Intelligenz ist ein anderer wichtiger Sockel neben der Phänomenologie zur Bereicherung der Sprachenwellendidaktik. Ebenfalls ist es wichtig, eine weitere gründlichere Studie über die traditionsgeprägten Techniken und Strategien der Sprachvermittlungskenntnisse zu unternehmen und ihre Ergebnisse mit den Erkenntnissen der Sprachenwellendidaktik zu vergleichen.

Eine andere wichtige Beschäftigung nach Beendigung dieser Arbeit soll die Nutzung der empirischen Forschung zur Feststellung des Standes der mehrsprachigen und multikulturellen Kompetenz der Kinder, der Jugendlichen und darüber hinaus der Erwachsenen in Kamerun sein. Diese Untersuchung sollte dabei helfen, die Mehrsprachigkeit optimal im Bildungssystem zu nutzen. Einstweilen wird nach Beendigung dieser Arbeit die weitere Entwicklung des Mustercurriculums und der Arbeitsblätter zu „Melodien 1“ für Deutsch als Fremdsprache weitergeführt.

Literatur

Primäre Literatur

Achebe, Chinua (1983): Okonkwo oder das Alte stürzt. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Aguado, Karin (2008): Wie beeinflussbar ist die lernersprachliche Entwicklung? Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen. In: Fremdsprache Deutsch 38/2008. Ismaning: Hueber, 53-58.

Aguado, Karin/ Hu, Adelheid (Hrsg.) (2000): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Dortmund, 4.-6. Oktober 1999. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (1998³): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Kleinhardt.

Ammon, Ulrich (2003): The Decline of German and the Rise of English as International Languages of Sciences. In: Ahrens, Rüdiger (Hrsg.): Europäische Sprachenpolitik. European Language policy. Heidelberg: Winter-Verlag, 215- 223

Ammon, Ulrich (1994): Deutsch als internationale Verkehrssprache in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik. In: Emert, Karl (Hrsg.): Sprache zwischen Markt und Politik. Über die internationale Stellung der deutschen Sprache und die Sprachenpolitik in Europa. Rehburg: Evangelische Akademie Loccum.

Amougou Ada, Jérôme/ Bassock, Jacques/Nameni, Marguerite/ Nonga, Louis Dieudonné (1996): Bano und Bana sind dran, Begegnung. Yaoundé: Imprimerie Saint Paul.

Andersen, Øivind (2001): Im Garten der Rhetorik. Die Kunst der Rede in der Antike. (Aus dem Norwegischen von Brigitte Mannsperger und Ingunn Tveide). Darmstadt: wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Arntz, Reiner (1997): Passive Mehrsprachigkeit- eine Chance für die ‚kleinen' Sprachen Europas. In: Ammon, Ulrich/ Mattheier, Klaus J./ Nelde, Peter H. (Hrsg.): Einsprachigkeit ist heilbar. Monolingualism is curable. Tübingen: Niemeyer, 166-177.

Assmann, Jan (2002): Sieben Funktionen der ägyptischen Hieroglyphenschrift. In: Greber, Erika/ Ehlich, Konrad/ Müller, Jan-Dirk (Hrsg.): Materialität & Medialität von Schrift. Bielefeld: Aisthesis-Verlag, 31- 50.

Assmann, Jan (1999): Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck.

Atangana, Engelbert (1996): Cent ans d'éducation scolaire au Cameroun. Paris: L'Harmattan.

Austin, Elisabeth J./ Saklofske, Donald H. (2006): Viel zu viele Intelligenzen? Über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sozialer, praktischer und emotionaler Intelligenz. In: Schulze, Ralf/ Freund, P. Alexander / Roberts, Richard D. (Hrsg.): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. Göttingen et. al: Hogrefe, 116-120.

Audibert, Mireille/ Chatenet, Claudine/ Frènes, Christian/ Halberstadt, Wolf/ Dalmas, Martine/ Lanfranchi-Veyret, Christiane (2005): Alternative. Allemand 1ère. Paris: Editions Didier.

Baggioni, Daniel/ Calvet, Louis- Jean/ Chaudenson, Robert/ Manessy, Gabriel/ Robillard, Didier de (1992): Multilinguisme et développement dans l'espace francophone. Paris: Didier Erudition.

Bahmer, Lonni (2000): Schriftlichkeit und Rhetorik: Das Beispiel Griechenland. Ein Beitrag zur historischen Schriftlichkeitsforschung. Hildesheim u.a.: Olms.

Bailly, Sophie/ Devitt, Sean/ Gremmo, Marie-José/ Heyworth, Frank/ Hopkins, Andy/ Jones, Barry/ Makosch, Mike/ Rilly, Philip/ Stocks, Gé/ Trim, John (2001): Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Baldegger, Markus/ Müller, Martin/ Schneider, Günther (1980): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

Bambou, François (2009): Richesses minières. Le Cameroun, un nouveau scandale géologique. In: La Nouvelle Expression Nr. 2414 vom 02.06.2009 und http://www.lanouvelleexpression.info/index.php?view=article&id=5058%3Arichesses-minieres-le-cameroun-un-nouveau-scandale-geologique-&option=com_content&Itemid=73

Bär, Marcus (2004): Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik. Aachen: Shaker.

Barkhoff, Jürgen/ Böhme, Hartmut/ Riou, Jeanne (Hrsg.) (2004): Netzwerke. Eine Kulturtechnik der Moderne. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

Barkowski, Hans (2003): Skalierte Vagheit- der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion.

Arbeitspapiere der 22. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 22-28.

Barkowski, Hans/ Esser, Ruth (2001): „Haltet den Dieb…“. Von der Schwierigkeit, den Faktor Kultur in seiner Bedeutung für methodische Arrangements fremdsprachlichen Lernens und Lehrens dingfest zu machen. In: Funk, Herman/ Koenig, Michael: Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, 83- 93.

Bassock, Jacques (2007): Das Wesen der Mehrsprachigkeit im Erwerbsprozess am Beispiel Afrikas. In: http://www.eurac.edu/NR/rdonlyres/A310AEFB-5018-4991-9A3B-0E22472A0D7A/15611/additionalpapersonlinefinal.pdf (22. Juni 2007).

Bassock, Jacques (Hrsg.) (1999): L’examen d’allemand au second cycle. Nkongsamba: Imprimerie Protestante.

Bassock, Jacques Hrsg.) (1999): L’examen d’allemand au premier cycle et au ZDaF. Nkongsamba: Imprimerie Protestante.

Bausch, Karl-Richard (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber…! In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 29-35.

Beacco, Jean-Claude/ Byram, Michael (2002): Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education, Main Version. Draft 1. Strasbourg: council of Europe.

Berger, Albert/ Moser, Gerda Elisabeth (Hrsg.) (1994): Jenseits des Diskurses. Literatur und Sprache in der Postmoderne. Wien: Passagen.

Bertram, Georg W. (2002): Hermeneutik und Dekonstruktion. Konturen einer Auseinandersetzung der Gegenwartphilosophie. München: Fink.

Bimmel, Peter/ Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin, München et. al.: Langenscheidt.

Biondi, Jean-Pierre (1993): Senghor. Ou la tentation de l’universel. Paris: Denoël.

Birago, Diop (1960): Leurres et lueurs. Paris: Présence africaine.

Bitjaa Kody, Zachée Denis (2001): Attitudes et représentations linguistiques à Yaoundé. In: Tadadjeu, Maurice und Mutaka, Nguessimo (Hrsg.): African Journal of Applied linguistics Nr. 2. Yaoundé, 100- 124.

Biyogo, Grégoire (1998): Aux sources Egyptiennes du savoir. Généalogie et enjeu de la pensée de Cheikh Anta Diop. Vol. 1. Vincennes. Menaibuc.

Björklund, Siv (1996): Learning a language takes time even in immersion. Focus on form has to be considered so that the second language will not be merely an interlanguage. In: http://www.wasa.fi/avoin/lang.pdf25. (am 25. Juli 2005).

Bode, Gérard (1991): L'école et le plurilinguisme en France (1789-1870). In: Coste, Daniel/ Hébrard, Jean (Hrsg.): Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique. Paris: Hachette, 33- 43.

Böhme, Hartmut (2004): Einführung. Netzwerke. Zur Theorie und Geschichte einer Konstruktion. In: Barkhoff, Jürgen/ Böhme, Hartmut/ Riou, Jeanne (Hrsg.): Netzwerke. Eine Kulturtechnik der Moderne. Köln, Weimar: Böhlau, 17- 36.

Bohm, Michael Anton (2003): Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs-sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik. Frankfurt/Main u. a.: Lang.

Boyer, Henri (1991): Eléments de sociolinguistique. Langue, communication et société. Paris: Dunod.

Bressand, Jean- Marie (1995): Pax Linguis. Education bilingue et plurilinguisme européen. In: Dodelinger, Germain/ Wengler, André (Hrsg.): Plurilinguisme et identité culturelle. Actes des assises Européennes pour une éducation plurilingue. Leuven: Peeters, 38- 51.

Breton, Gilles/ Riba, Patrick (2006): DELF scolaire. Fit für das DELF. Niveau A1 du Cadre européen commun de référence. Livre du professeur. Berlin: Cornelsen.

Breton, Gilles/ Riba, Patrick (2006): DELF scolaire; Niveau A1 du Cadre européen commun de référence. Livre du professeur. Berlin: Cornelsen.

Breton, Roland (1991): Géographie du plurilinguisme. In: Coste, Daniel/ Hébrard, Jean (Hrsg.): Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique. Paris: Hachette, 20-32.

Bretonnier, Marie/ Godar, Emmanuel/ Liria, Philippe/ Mistichelli, Marion/ Sigé, Jean-Paul (2007) Les clés du nouveau DELF B2. Tout pour réussir le DELF nouvelle formule. Paris: Editions Lazaro.

Bretonnier, Marie/ Godar, Emmanuel/ Liria, Philippe/ Mistichelli, Marion/ Sigé, Jean-Paul (2007) Les clés du nouveau DELF B2. Guide du professeur. Paris: Editions Lazaro.

Buhlmann, Rosemarie/ Laveau, Ingeborg (1992): Arbeit mit Sachtexten. Berlin, München et al: Langenscheid

Bußmann, Hadumod (1983): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.

Byram, Michael (2003a): Plurilingualism, Identity and a guide for Language Education Policy. In: Ahrens, Rüdiger (Hrsg.): Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy. Heidelberg: Winter, 57- 73.

Byram, Michael (2003b): Introduction. In: Byram, Michel (Hrsg.): Intercultural competence. Strasbourg. Council of Europe, 5-13.

Byram, Michael (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Calame- Griaule, Geneviève (1965): Ethnologie et langage. La parole chez les Dogon. Paris: Gallimard.

Calvet, Louis- Jean (2002)4: Linguistique et colonialisme. Petit Traité de glottophagie. Paris: Payot.

Calvet, Louis- Jean (1996): Les politiques linguistiques. Paris: Presses Universitaires de France.

Calvet, Louis- Jean (1993): L'Europe et ses langues. Paris: Plon.

Camus, Albert (1942): Le mythe de Sisyphe. Paris

Cantz, Hatje (2002): Documenta 11_plattform 5: Ausstellung/Exhibition. Kurzführer/Short Guide. Kassel.

Castelloti, Veronique/ Moore, Daniel (2002): Social Representations of Languages and Teaching. Strasbourg: Council of Europe.

Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (2003): Why investigate the multilingual Lexicon? In: Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (Hrsg.): The multilingual Lexicon. Dordrecht, Boston, London: Kluwer, 1- 9.

Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001): Introduction. In: Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (Hrsg.): Cross- linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Clevedon u.a.: Multilingual Matters, 1- 7.

Cenoz, Jasone (2001): The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In: Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (Hrsg.): Cross- linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Clevedon u.a.: Multilingual Matters, 8.

Chevallier, Dominique/ Gourgaud, Nicole/ Mègr, Bruno (2005): DELF scolaire; Niveau B1 du Cadre européen commun de référence. Paris: Les éditions Didier.

Chevallier, Dominique/ Gourgaud, Nicole/ Mègr, Bruno (2005): DELF scolaire; Niveau B1 du Cadre européen commun de référence. Livre du professeur. Paris: Editions Didier.

Chomsky, Noam (2002)²: Cartesian Linguistics. A Chapter in the History of Rationalist Thought. United States of America: Cybereditions.

Clapadère (1948)³: Préface. In: Piaget, Jean: Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchâtel, Paris, 5- 10.

Clauss, Manfred (2001): Das alte Ägypten. Berlin: Fest.

Coste, Daniel/ Hébrard, Jean (1991): Ecole et plurilinguisme. In: Coste, Daniel/ Hébrard, Jean (Hrsg.): Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique. Paris: Hachette, 5-17.

Coulmas, Florian (2008): Wer die Macht hat, sagt, wie sie geschrieben wird. In: Süddeutsche Zeitung (SDZ) vom 16.05.2008.

Coulmas, Florian (Hrsg.) (2003): Writing systems. An Introduction to their Linguistic Analysis. Cambridge. Cambridge University Press.

Coulmas, Florian (1991): European Integration and the Idea of the National Language. Ideological Roots and Economics Consequences. In: Coulmas, Florian (Hrsg.): A Language Policy for the European Community: Prospects and Quandaries. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1- 43.

Crismat, Anne/ Economides-Fincke, Francoise/ Grunwald, Bernd/ Jouvet, Laurent/ Sandrine, Lamer/ Schröder, Brigitte/ Tegethoff, Gudrun, Theinert, Kerstin (2008): Tous ensemble 1: für den schulischen Französischunterricht. Stuttgart et al.: Ernst Klett.

Cyffer, Norbert (2003): Afrikas Sprachenreichtum oder „Liegt Babylon in Afrika"? In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):Sprachenvielfalt. Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance. Innsbruck, Wien u.a.: Studien Verlag, 83-96.

Dahlhaus, Barbara (20004): Fertigkeit Hören. Berlin, München, Leipzig u.a.: Langenscheidt.

Dalgalian, Gilbert (2000): Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue. Paris. L'Harmattan.

Darbène, Louise (1994): Repères socio- linguistiques pour l'enseignement des langues. Paris: Hachette.

De Florio- Hansen, Ines (2007)²: Plurilingualität und Identität: zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg.

De Florio-Hansen, Inez (2006): Intercomprehension- and beyond? Anmerkungen zu einem Gesamtsprachenkonzept. In: Martinez, Hélène und Reinfried, Marcus (Hrsg.):

Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 27-35.

Derrida, Jacques (2003): Einsprachigkeit. München: Fink.

Derrida, Jacques (1996): Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine. Paris: Galilée.

Derrida, Jacques (Hrsg.) (1995): As if I were dead, an interview with Jacques Derrida. Als ob ich tot wäre, ein Interview mit Jacques Derrida. Wien: Turia und Kant.

Derrida, Jacques (1972): La différance. In: Derrida, Jacques: Marges de la philosophie. Paris: Edition de Minuit.

Derrida, Jacques (1972)²: La voie et le phénomène. France: Presse Universitaire de France.

Derrida, Jacques (1967): De la grammatologie. Paris. Edition de Minuit.

Deutscher Taschenbuch Verlag-Lexikon (1996): Ein Konversationslexikon in 20 Bänden. Band 9. München: dtv.

Die Bibel (1985), nach Martin Luthers Übersetzung: Herausgegeben von der Evangelischen Kirche in Deutschland und dem Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR.

Diop, Ibrahima (2000): Das Selbstverständnis von Germanistikstudium und Deutschunterricht im frankophonen Afrika. Vom kolonialen Unterrichtsfach zu eigenständigen Deutschlandstudien und zum Praxisbezogenen Lernen. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Diouf, Abdou (1971): Négritude et développement. In: Le Soleil (Nr. 305/ 1971): Spécial Colloque sur la Négritude. Dakar, 29- 30.

Djoufack, Patrice (2006): Dekonstruktion, Postkolonialität und Hybridität . Über Sprache und Identität bei Jacques Derrida, Edouard Glissant und Abdelkebir Khatibi. In: Kreutzer, Leo und Simo, David (Hrsg.) (2005): Weltengarten. Deutsch-Afrikanisches Jahrbuch für interkulturelles Denken. Hannover: Revonnahverlag, 211-234.

Doyé, Peter (2006): Allgemein-pädagogische Aspekte einer Didaktik der Interkomprehension. In: Martinez, Hélène und Reinfried, Marcus (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 13-26.

Dondelinger, Germain/ Wengler, André (Hrsg.) (1995): Plurilinguisme et identité culturelle. Actes des assises européennes pour une éducation plurilingue. Louvain-La-Neuve: Peeters.

Døør, Jørgen/ Bang, Jørgen Chr. (1996): Language, Ecology & Truth – Dialogue & Dialectics. In: Fill, Alwin (Hrsg.): Sprachökologie und Ökolinguistik. Tübingen: Stauffenburg, 17-25.

Dumont, Pierre (1990): Le Français langue africaine. Paris: L'Harmattant.

Dürscheid, Christa (2002): Einführung in die Schriftlinguistik. Wiesbaden: westdeutscher Verlag.

Ebobisse, Karl (1986): Recherches sur les langues camerounaises pendant la période coloniale allemande. In: Kum'a Ndumbe III (Hrsg.) (1986): L'Afrique et l'Allemagne de la colonisation à la coopération 1884- 1986. Douala: AfricAvenir, 236- 244.

Ebong, Balbina (2004): The use of indigenous techniques of communication for language Learning: The case of Cameroon. In: http://Archiv.tu-chemnitz.de/pub/2004/0114 /data/ebong_indigenoustechniques.pdf. (am 19.11.2006).

Eboussi Boulaga, Fabien (1977): La crise du Muntu. Authenticité africaine et philosophie. Paris: Présence Africaine.

Echu, George (2003): Multilingualism as a source: the lexical appropriation of Cameroon indigenous languages by englisch and French. In: Internetzeitschrift für Kulturwissenschaften, Nr. 13/ April 2003.

Edmondson, Willis (2004): Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig). In: Bausch, Karl- Richard/ Königs, Frank G. / Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Focus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 39- 44.

Edmondson, Willis (2003): Bildungspolitik und Referenzrahmen. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 67-74.

Edmondson, Willis/ House, Juliane (2000²): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen und Basel: A. Francke.

Eidam, Heinz/ Hermenau, Frank (Hrsg.) (2003): Praktische Philosophie und Pädagogik. Kassel: Kassel University Press.

Elisabeth, Gerda (Hrsg.) (1994): Jenseits des Diskurses. Literatur und Sprache in der Postmoderne. Wien: Passagen-Verlag, 79- 101.

Emert, Karl (1994): Deutsch zwischen Markt und Politik: Einführung und Vorwort. In: Emert, Karl (Hrsg.): Sprachen zwischen Markt und Politik. Über die internationale Stellung der deutschen Sprache und die Sprachenpolitik in Europa. Rehburg: Evangelische Akademie Loccum, 7-10.

Ender/ Gloker/Koné/Lawson/ Müller/ Schroeder (1987): Guten Tag, Mamadou. Deutsch für Spätanfänger. Text- und Arbeitsbuch. Classe de Seconde. Hamburg, Dakar: Otto Heinevetter/ Nouvelles Editions Africaines.

Ender/ Gloker/Koné/Lawson/ Müller/ Schroeder (1987): Guten Tag, Mamadou. Deutsch für Spätanfänger. Text- und Arbeitsbuch. Band 1 und Band 2. Hamburg, Dakar: Otto Heinevetter/ Nouvelles Editions Africaines.

Essome, Emmanuel (1987): Nuits chez l'ancêtre. Châtillon-Sous-Bagneux.

Europäische Kommission (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft; Weißbuch. Europäische Kommission, Generaldirektion 22, Allgemeine und Berufliche Bildung und Jugend. Luxembourg. Amt für Amtl. Veröffentlichungen der EG.

Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York. Walter de Gryter.

Fehling, Sylvia (2005): Language Awarness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles u.a. Lang.

Federl, Thomas (2001): Chaostheorie, Fuzzy-Logik und systemische Pädagogik: komplexe, unscharfe Lernstrukturen als Basis einer neuen Beobachterperspektive in der Behindertenpädagogik. Günsterleben: Knowledge Management Verlag.

Fill, Alwin (Hrsg.) (1996): Ökologie der Linguistik – Linguistik der Ökologie. In: Fill, Alwin (Hrsg.): Sprachökologie und Ökolinguistik. Tübingen: Stauffenburg, 3-16.

Finnegan, Ruth H. (1977): Oral poetry. It's Nature, significance and social context. Cambridge: Cambridge University Press.

Fonlon, Bernard (1968): The language problem in Cameroon (an historical perspective): In: Abbia 22/1968. Yaoundé, 11-15.

Frank, Nikolaus (Hrsg.) (2002): Umweltkompetenz als neue Kulturtechnik. Donauwörth: Auer

Freudenstein, Reinhold (2003): Richtlinien gehen, der Referenzrahmen kommt. Wie sich ineffektives Sprachenlernen durch neue Begriffe perpetuieren lässt. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 75-84.

Frijhoff, Willem (1991): Le plurilinguisme des Elites en Europe de l'ancien régime au début du xxe siècle. In: Coste, Daniel/ Hébrard, Jean (Hrsg.): Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique. Paris: Hachette, 120-129.

Funk, Herman/ Neuner, Gerhard (1996): Verstehen und Verständigung in Europa : Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen.

Gadamer, Hans- Georg (1965)²: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.

Gadamer, Hans- Georg (1997): Lesebuch. Herausgegeben von Grondin, Jean. Tübingen: Mohr

Gadamer, Hans- Georg/ Dottori, Ricardo (2002): Die Lektion des Jahrhunderts: ein philosophischer Dialog mit Riccardo Dottori. Münster: Lit.

Gadamer, Hans-Georg/ Vietta, Silvio (2002): Im Gespräch. München: Fink

Gardt, Andreas/ Hüppauf, Bernd (Hrsg.) (2004): Globalization and the future of German. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Gauger, Hans- Martin (2004): Was wir sagen, wenn wir reden. Glossen zur Sprache. München, Wien: Carl Hanser Verlag.

Gfeller, Elisabeth (2000): La société et l'école face au multilinguisme. L'intégration du trilinguisme extensif dans les programmes scolaires du Cameroun. Paris: Karthala.

Gilroy, Paul (1993): The Black Atlantic: Modernity and Double consciousness. London, New York: Verso.

Girard, Denis (1991): L'Europe dans toutes ses langues: Vingt ans d'action au Conseil de l'Europe. In: Coste, Daniel/ Hébrard, Jean (Hrsg.): Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique. Paris: Hachette, 62- 76.

Glissant, Edouard (1981): Le discours antillais. Paris: Seuil.

Godard, Emmanuel/ Liria, Philippe/ Mistichelli, Marion/ Sigé, Jean-Paul (2007)²: Les clés du nouveau DELF (B1). Tout pour réussir le DELF nouvelle formule. Barcelone: Editions Lazaro.

Godard, Emmanuel/ Liria, Philippe/ Mistichelli, Marion/ Sigé, Jean-Paul (2006): Les clés du nouveau DELF (B1). Guide du professeur. Barcelone: Editions Lazaro.

Goetz, Thomas/ Frenzel, Anne C./ Pekrun, Reinhard/ Hall, Nathan (2006): Emotionale Intelligenz im Lern- und Leistungskontext. In: Schulze, Ralf/ Freund, P. Alexander /

Roberts, Richard D. (Hrsg.): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. Göttingen et. al: Hogrefe, 239-251

Gogolin, Ingrid (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 85- 94.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Goleman, Daniel (1995): Emotionale Intelligenz. Aus dem Englischen von Friedrich Griese. München Wien: Cartl Hanser.

Gomsu, Joseph (1985) La problématique de la collaboration: Les chefs traditionnels du Sud-Cameroun dans l'administration Coloniale allemande. In: Kum'a Ndumbè III: L'Afrique et l'Allemagne. De la coopération à la colonisation. Douala: AfricAvenir, 121-122.

Goody, Jack (1987): The interface between the written and the oral. Cambridge et. al.: Cambridge University Press.

Götz, Dieter/ Haensch Günther/ Wellmann, Hans (2000): Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen. München: Langenscheidt.

Goetze, Lutz/ Pommerin, Gabriele (1995)³: Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbt und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke, 355-360.

Götze, Lutz (1994²): Grammatik: In Kast und Neuner: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin und München: Langenscheidt, 29-30.

Götze, Lutz / Pommerin, Gabriele(1993) ³: Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Walter de Gruyter, 355- 360.

Götze, Lutz (2003): Sprachen trennen- Sprachen verbinden. Von den Vorzügen einer frühen Mehrsprachigkeit. In: Ahrens, Rüdiger (Hrsg.): Europäische Sprachenpolitik. European Language policy. Heidelberg: Winter, 337- 345.

Greber, Erika/ Ehlich, Konrad/ Müller, Jan-Dirk (Hrsg.) (2002): Materialität & Medialität von Schrift. Bielefeld: Aisthesis Verlag.

Greenberg, Joseph H. (2005): The Languages of Africa. Bloomington: Indiana University Press.

Grin, François (2002): L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Grin, François (1997): Gérer le plurilinguisme européen: approche économique au problème. In: Ammon, Ulrich/ Mattheier, Klaus J./ Nelde, Peter H. (Hrsg.): Einsprachigkeit ist heilbar. Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Monolingualism is curable. Tübingen: Niemeyer, 1- 15.

Grondin, Jean (1994): Der Sinn für die Hermeneutik. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Grondin, Jean (1991): Einführung in die philosophische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Grotjahn, Rüdiger (2000): Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: Agauado, Karin (Hrsg.): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Hohengehren: Schneider Verlag, 19- 26.

Groothoff, Hans- Hermann. (1975)13: Pädagogik. Frankfurt am Main: Fischer- Bücherei.

Guillou, Michel (1993): La francophonie. Nouvel enjeu. Paris. Hatier.

Güney, Azime (2001): Das europäische Sprachenportfolio. In: Almanca 1/ 2001. Türkei.

Haken, Hermann (2004): Die Selbstorganisation komplexer Systeme – Ergebnisse aus der Werkstatt der Chaostheorie. Wien: Picus

Haken, Hermann/ Schiepek, Günter (2006): Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten. Göttingen, Bern und Wien: Hogrefe.

Hankins, Frank (1935): La race dans la civilisation. Critique de la doctrine nordique. Paris: Payot.

Hartenburg, Jörg/ Kone, Mamadou/ Ouattara, Moussa/ Diallo, Mbaye/ Fall, Mariama/ Massin, Rolf/ Thalmann, Karl-Heinz/ Natabou, Benoît/ Boly, Mamadou/ Evembe, Pierre/ Niederberger, Hans-Peter/ Nyankam, Jean/ Wolf, Roland/ Dakouo, Barthélémy/ Feidangai, Luc/ Kponton, Quam Kouakou/ Kouame, Benoît (1998)²: Ihr und Wir. Text- und Übungsbuch 2. Versailles: Les classiques africains.

Hartenburg, Jörg/ Kone, Mamadou/ Ouattara, Moussa/ Diallo, Mbaye/ Fall, Mariama/ Massin, Rolf/ Thalmann, Karl-Heinz/ Natabou, Benoît/ Boly, Mamadou/ Evembe, Pierre/ Niederberger, Hans-Peter/ Nyankam, Jean/ Wolf, Roland/ Dakouo, Barthélémy/ Feidangai, Luc/ Kponton, Quam Kouakou/ Kouame, Benoît (1997)4: Ihr und Wir. Text- und Übungsbuch 1. Versailles: Les classiques africains.

Hartmann, Harald (2003): Weltsprachen, Universalsprachen und kultureller Realismus. In: Ahrens, Rüdiger (Hrsg.): Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy. Heidelberg: Winter, 139- 161.

Hartmann, Harald (2002): Geschichte der Schrift. München: Beck.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1955)5: Die Vernunft in der Geschichte. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Heidegger, Martin (1987)5: Einführung in die Metaphysik. Tübingen: Niemeyer.

Heine, Bernd/ Nurse, Derek (Hrsg.) (2000): African Languages. An Introduction. Cambridge et al.: Helmut Buske Verlag.

Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die Struktur des Faches. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gryter, 1- 11.

Herdina, Philip/ Jessner, Ulrike (2002): A dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon: Multilingual Matters.

Heredia- Duprez, Christine (1991): Les représentations du plurilinguisme urbain contemporain: le cas parisien. In: Coste, Daniel/ Hébrard, Jean (Hrsg.): Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique. Paris: Hachette, 131- 142.

Herwig, Anna (2001): Plurilingual lexical organisation: Evidence form lexical Processing in L1- L2- L3- L4 Translation. In: Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (Hrsg.): Cross- linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Clevedon u.a.: Multilingual Matters, 115- 137.

Heuer, Helmut (1972) : Curriculum, Englisch: Literatur und Auswahlbibliographie. Dormund: Lensing.

Holtzer, Gisèle (2001): Plurilinguisme et pluralité linguistique en Europe: une difficile diversification des langues. In: Abendroth-Timmer, Dagmar und Bach, Gerhard: Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. Tübingen Narr, 3-14.

Hotho-Jackson, Sabine (1994): Transfer als Möglichkeit der Motivations- und Lernsteigerung im fortgeschrittenen Unterricht. In: Info DaF, 4/1994. Stuttgart, 444-455.

House, Juliane (2004): Mehrsprachigkeit. Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa! In: Bausch, Karl- Richard/ Königs, Frank G. / Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.) (2004): Mehrsprachigkeit im Focus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 62- 68.

House, Juliane (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen- Anspruch und Realität. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 95-104.

Hufeisen, Britta (2006): DaFnE, EuroComGerm, EaG- Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtsprachencurriculums. In: Martinez, Hélène und Reinfried, Marcus (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 111-122.

Hufeisen, Britta (2004): „Das haben wir doch immer schon gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung. In: Bausch, Karl- Richard/ Königs, Frank G. / Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Focus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachen-unterrichts. Tübingen: Narr, 77- 87.

Hufeisen, Britta (2003a): Grundlagen. Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta/ Neuner, Gerhard: *Mehrsprachigkeitskonzept- Tertiärsprachen-Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Europarat, 7- 11.

Hufeisen, Britta (2003b): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen. Forschungsfelder- und Methoden. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache- Tagungsdokumentation 2003*. Kassel: Kassel University Press, 11- 21.

Hufeisen, Britta. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiple. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8(2/3). 1-13.). http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm (25.07.2004/29.08.2009).*

Hunfeld, Hans (2004): Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik- Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur. Klagenfurt, Meran: Alpha Beta Verlag.

Institut für Auslandsbeziehungen/ Bernzern, Rolf/ Glück, Helmuth/ Jacobs, Thomas (Hrsg.): Sprachenpolitik in Europa – Sprachenpolitik für Europa. Materialien zum internationalen Kulturaustausch. Band 36, Stuttgart: Heinrich Fink

Jelloun, Tahar Ben (2000): Papa, was ist ein Fremder? Hamburg: Rowohlt.

Jessner, Ulrike/ Herdina, Philip (1996): Interaktionsphänomene im multilingualen Menschen: Erklärungsmöglichkeiten durch einen systemtheoretischen Ansatz. In: Fill, Alwin

(Hrsg.): *Sprachökologie und Ökolinguistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 217-229.

Jucquois, Guy (1995): Les revendications de la langue en Europe. In: Dodelinger, Germain/ Wengler, André (Hrsg.): *Plurilinguisme et identité culturelle. Actes des assises Européennes pour une éducation plurilingue*. Louvain-la-Neuve: Peeters, 110- 130.

Kang, Sun-Mee /Day, Jeanne D./Meara, Naomi M. (2006): Soziale und emotionale Intelligenz: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Schulze, Ralf/ Freund, P. Alexander / Roberts, Richard D. (Hrsg.): *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch*. Göttingen et. al: Hogrefe, 101-115

Kange Ewane, Fabien (1986): L'émerge et l'immerge dans la conférence de Berlin: Application dans la rencontre Germano- Camerounaise (1884- 1916). In: Kum'a Ndumbe III (Hrsg.): *L'Afrique et l'Allemagne de la colonisation à la coopération 1884- 1986.* Douala: AfricAvenir, 3-14.

Kazanceva, Julija M. (2006): Diskursive Kompetenz: Was? –Wann? –Warum? –Wie. In: http://www.daad.ru/wort/wort2006/16_Kazanceva_Diskursive%20Kompetenz.pdf. (31.07.2008).

Kast, Bernd (2000)²: Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit. München: Langenscheidt.

Kästner, Jens (2000): Politik und Postmoderne. Libertäre Aspekte in der Soziologie Zygmunt Baumans. Münster: Unrast.

Kleppin, Karin (2004): Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl- Richard/ Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): Mehrsprachigkeit im Focus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen Narr, 88- 95.

Knape, Joachim (2000): Was ist Rhetorik. Stuttgart: Reclam.

Knöbl, Ralf (2006): Binnensprachliche Variation: Code-Switching und Mixing im Schwäbischen: In: Wolff, Dieter (Hrsg.): Mehrsprachige Individuen – vielsprachige Gesellschaften. Frankfurt: Lang, 59-86.

Koenig, Michael (2000): Der Lerner als Konsument und/oder als Produzent: Rollenzuweisungen in Lehrwerken und Unterricht. In: *Börner, W./ Vogel, K. (Hrsg.) (2000): Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht: Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum: AKS-Verlag, 67-90.

Königs, Frank G. (2004): Mehrsprachigkeit. Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In Bausch, Karl- Richard/ Königs, Frank G. / Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.) (2004): *Mehrsprachigkeit im Focus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 96- 104.

Krumm, Hans- Jürgen (2001): Lehren ist Dienstleistung für Lernen. Qualitätsevaluation, Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenunterricht. In: Funk, Herman/ Koenig, Michael: *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München: Iudicium, 129- 147.

Krumm, Hans- Jürgen/ Ohms- Duszenko, M. (2001): Lehrbuchproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin, New York: Walter de Gryter,. 1029- 1041.

Krumm, Hans- Jürgen (2003): „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (2003) [Online], 8(2/3). 1-5. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Krumm1.htm (November 2003)

Krumm, Hans- Jürgen (2004): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. 105-112.

Krusche, Dieter (1999)4: Kafka in Japan, Goethe am Äquator: deutsche Literatur im Ausland. Bonn: Internationes.

Kum’a Ndumbe III, Alexandre (1985): Les traité camerouno-germaniques: 1884-1907. In: Kum’a Ndumbè III: *L’Afrique et l’Allemagne. De la coopération à la colonisation.* Douala: AfricAvenir, 42-68.

Kursisa, Anta/ Neuner, Gerhard (2006): Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen “Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht mit eingelegter Audio-CD. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Larralde, Jean- Manuel (2003): Les langues régionales et minoritaires en droit français. In: Ahrens, Rüdiger (Hrsg.) (2003): *Europäische Sprachenpolitik. European Language policy. Heidelberg*: Winter, 191-214.

Lenneberg, Eric H. (1972): Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lepape Racine, Christine (2003): Mehrsprachigkeit und Immersion. In Hufeisen, Britta/ Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept- Tertiärsprachen- Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Europarat, 107- 135.

Les Atlas Afrique (1979): République Unie du Cameroun. Paris: Jeunes Afriques.

Leuninger, Helen (1989): Neurolonguistik: Probleme, Paradigmen, Perspektiven. Opladen: westdeutscher Verlag.

Leupold, Aynard (1998): Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: (noch) ein Leitmedium? In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.) (1998)²: Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main et al: Lang.

Liria, Philippe/ Sigé, Jean-Paul (2005): Les clés du nouveau DELF (A1). Tout pour réussir le DELF nouvelle formule. Barcelone: Editions Lazaro.

Locke, John (2004): Essai philosophique concernant l'entendement humain. Traduit par Pierre Coste. Paris: Honoré Champion.

Lyotard, Jean-François (1979): La condition postmoderne. Rapport sur le savoir. Paris. Edition de Minuit.

Madiba Essiben (1980): Colonisation et Evangélisation en Afrique. L'héritage scolaire du Cameroun (1885- 1956). Berne, Francfort/Main, Las Vegas: Lang.

Madiba Essiben (1986): Enseignement scolaire et expansion économique au Cameroun sous administration allemande. In: Kum'a Ndumbè III: *L'Afrique et l'Allemagne. De la coopération à la colonisation.* Douala: Afric'Avenir, 69-85.

Makkai, Adam (1996): Die Welt als Bewusstsein und Paraphrase. Zur gesamtökologischen Fundierung des menschlichen Sprachverständnisses mit besonderer Berücksichtigung der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts und ihrer Relevanz für die theoretische Sprachwissenschaft des 21. Jahrhunderts. In: Fill, Alwin (Hrsg.): *Sprachökologie und Ökolinguistik*. Tübingen: Stauffenburg, 77- 91.

Makoni, Sinfree / Meinhof, Ulrike (Hrsg.) (2003): Africa and Applied Linguistics. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Martin, Peter (2001): Schwarze Teufel, edle Mohren: Afrikaner in Geschichte und Bewusstsein der Deutschen. Hamburg: Hamburger Edition.

Marx, Nicole (2005): Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFnE). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Mazur, James E. (2006)6: Lernen und Verhalten. Eine Übersetzung von Elisabeth Steinweg-Fleckner. München: Pearson Studium.

Mbassi, Joseph (1986): Les écoles au Cameroun en période allemande -Témoignages vivants, 1884-1914. In Kum'a Ndumbe III (Hrsg.): *L'Afrique et l'Allemagne de la colonisation à la coopération 1884- 1986.* Douala: AfricAvenir, 246 – 267.

Meißner, Franz- Joseph (2003): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache- Tagungsdokumentation 2003. Kassel*: Kassel University Press, 23-42.

Melone, Thomas (1971): Négritude et humanisme; ou la Négritude comme humanisme de la différence. In: *Le Soleil (Nr. 305/ 1971): Spécial colloque sur la Négritude*. Dakar. S. 19- 20.

Meyers Taschenlexikon (Hrsg.) (1999), Band 8.

Mode, Donatien (1987): Syntax des Vorfelds: Zur Systematik und Didaktik der deutschen Wortstellung. Tübingen: Niemeyer.

Morison, Stanley (1948): Schrift, Inschrift, Druck. Hamburg: Hauswedell.

Moyal, Georges (2004): Avant - Propos. In: Locke, John: *Essai philosophique concernant l'entendement humain.* Traduit par Pierre Coste. Paris: Honoré Champion, 1- 100.

Müller- Lancé, Johannes (2000): Mehrsprachiges Assoziieren und Inferieren von Bedeutung. In: Aguado, Karin/ Hu, Adelheid (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*, *Dortmund, 4.-6. Oktober 1999. Veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 145-158.

Mveng, Engelbert (1971): Négritude et civilisation gréco-latine. In: *Le Soleil (Nr. 305/ 1971): Spécial colloque sur la Négritude*. Dakar, 15- 17.

Mvesso, André (2006): Assister son enfant dans ses études aujourd'hui au Cameroun: Quel paradigme, quelle méthodes? Yaoundé: Presse Universitaires de Yaoundé.

Ndong, Norbert (1993): Afrikanische Germanistik. Ein Entwicklungshilfeprojekt oder eine interkulturelle Literaturwissenschaft? In: Janota, Johannes (Hrsg.): *Kultureller Wandel und die Germanistik in der Bundesrepublik (Band 4).* Tübingen: Max Niemeyer, 119- 128.

Neubauer, Aljoscha C./ Freudenthaler, H. Harald (2006): Modelle emotionaler Intelligenz. In: Schulze, Ralf/ Freund, P. Alexander / Roberts, Richard D. (Hrsg.): *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch.* Göttingen et. al: Hogrefe, 39- 59.

Neukirchen, Thomas (1999): Inscriptio. Rhetorik und Poetik der Scharfsinnigen Inschrift im Zeitalter des Barocks. Tübingen: Niemeyer.

Neumann, Gerhard/ Weigel, Sigrid (Hrsg.) (2000): Lesbarkeit der Kultur. Literaturwissenschaften zwischen Kulturtechnik und Ethnographie. München: Fink.

Neuner, Gerhard (2004): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik in Europa: Beispiel Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. In Annas, Rolf (Hrsg.)(2004): Deutsch als Herausforderung. Fremdsprachenunterricht und Literatur in Forschung und Lehre. Stellenbosch: Sun Press. S. 37-53.

Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003a): Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema: "Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache" 27. – 29. Juni 2003. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache-Tagungsdokumentation 2003*. Kassel: Kassel University Press.

Neuner (2003b): Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In: Michael Byram (Hrsg.) (2003): *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, 15-62.

Neuner, Gerhard (2003c): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In Hufeisen, Britta/ Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen- Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Europarat, 13- 34.

Neuner, Gerhard (2003d): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)- neue Impulse für die Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik und die Sprachlehrforschung. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 140-144

Neuner, Gerhard (2001): Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz/.Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin*. Walter de Gryter, 797- 810.

Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans (2000): Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Eine Einführung. Berlin, München: Langenscheidt.

Neuner, Gerhard (1999): Entwicklungen in der Didaktik/ Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In: *IDV – Rundbrief* (Oktober 1999), 28- 35.

Neuner, Gerhard (1996): Faktoren von Sprachpolitik und Rahmenbedingungen von Fremdsprachenpolitik am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. In: Funk, Hermann/

Neuner, Gerhard(Hrsg.): *Verstehen und Verständigung in Europa*. Berlin: Cornelsen, 11- 21.

Neuner, Gerhard (1994a): Lehrwerkforschung- Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München, Wien: Langenscheidt, 9- 22.

Neuner (1994b): Fremde Welt und eigene Erfahrung- Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Funk, Hermann/ Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel, 14- 39.

Neuner, Gerhard (1986): Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachendidaktik. In: Neuner, Gerhard/ Krüger, Michael/ Grewer, Ulrich (Hrsg.): (1986): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin, München, Wien, Zürich, New York. S. 7- 12.

Neuner, Nikolas (2005): Zur Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums an der Schule. In: *Sorger, Brigitte (Hrsg.): Begegnungssprache Deutsch. Motivation- Herausforderung- Perspektiven. Thesenband der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Graz*, 1.-6.8.2005. Wien/Graz: Internationaler Deutschlehrerverband, 335.

Newby, David (2000): Syllabus and Curriculum design. In: Byram, Michael: Routledge Encyclopedia of language Teaching and Learning. London/ New York: Routledge, 590-594.

Nganang, Patrice (2006): Writing without France. In: Arndt, Susan / Berndt, Katrin (Hrsg.): *Words and Worlds. African Writing, Literature and Society.* Trenton: Africa World Press, 10 Seiten.

Nganang, Patrice‘ (2006): Das Bewusstsein der Sprache, ihr Gewissen. Übersetzt ins Deutsche von Viola Prueschek. In: Arndt, Susan / Naguschewski, Dirk & Stockhammer, Robert (Hrsg.): *Anderssprachigkeit (in) der Literatur*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 10 Seiten.

Nganang, Patrice (2001): Temps de chien. Chronique animale. Roman. Paris: Le serpent à plume.

Ngatcha, Alexis: Deutschunterricht und Germanistikstudium in Kamerun (2001). In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz/.Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin*. Walter de Gryter, 1619-

Ngatcha, Alexis (1991): Inhalte und Methode des Deutschunterrichts an Kameruner Sekundarschulen. Hamburg: Peter Jensen.

Ngijol, Pierre (1964): Nécessité d'une langue nationale. In : *Abbia, 7.* Yaoundé, 83-99.

Nguiffo, Noé (2001): Enseignement des Langues Africaines: Nécessité d'un pont entre l'école et la communauté. Le cas de quelques communautés au Cameroun. In*:* Tadadjeu, Maurice und Mutaka, Nguessimo (Hrsg.): *African Journal of Applied linguistics Nr.2.* Yaoundé, 86- 99.

Njoh Mouelle, Ebénezer (1998)³: De la médiocrité à l'excellence. Essai sur la signification humaine du développement. Yaoundé: Editions Clé.

Nodari, Claudio (1995): Perspektive einer neuen Lehrwerkkultur. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Verlag Sauerland.

Nyankam, Jean (1989): Ein Interview mit Jean Nyankam: in: „Cahier du département d'allemand", Zeitschrift für Lehrer und Lehrerinnen am Sekundarschulwesen in Kamerun. Yaoundé: Ministère de l'Education Nationale, 8.

Obenga, Théophile (1990): La philosophie africaine de la période pharaonique- 278- 330 avant notre ère. Paris: L'Harmattan.

Oliviéri, Claude (1991): Plurilinguisme et enseignement: l'exemple africain. In: Coste, Daniel/ Hébrard, Jean (Hrsg.): *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*. Paris: Hachette, 152- 160.

Ong, Walter J. (1982): Orality and Literacy. The Technologizing of the Word. Great Britain: Routledge.

Organization for Economic Co-Operation and Development- OECD (Hrsg.) (2001): Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Paris: OECD.

Pádraig Ó Riagáin (2002): Les conséquences des tendances démographiques sur l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Parin, Paul/ Morgenthaler, Fritz/ Parin-Matthèy, Goldy (1985)4: Die Weißen denken Zuviel. Psychoanalytische Untersuchungen bei den Dogon in Westafrika. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Piaget, Jean (1948)³: Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchâtel & Paris: Delachaux & Niestlé.

Pinker, Steven (1996): Der Sprach Instinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. Aus dem Amerikanischen von Martina Wiese. München: Kindler.

Pommerin, Gabrielle (1998)³ : Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben für den DaF-Unterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Pommerin, Gabriele (1996): Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Unterricht in den Klassen 1-10. Weinheim, Basel: Belt.

PONS (1999): Großwörterbuch für Experten und Universitäten. Französisch- Deutsch. Stuttgart et al: Ernst Klett.

Pott, Hans- Georg (1994): Die Wiederkehr der Stimme. In: Berger, Albert/ Moser, Gerda Elisabeth (Hrsg.): *Jenseits des Diskurses. Literatur und Sprache in der Postmoderne*. Wien: Passagen, 79-101.

Profili, Olga (1997): Un aspect négligé du plurilinguisme: Les atlas linguistiques et leur contribution potentielle à la normalisation. In Ammon, Ulrich/Mattheier, Klaus J./ Nelde, Peter H. (Hrsg.): Einsprachigkeit ist heilbar. Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Tübingen: Niemeyer, 123- 129.

Puchta, Herbert/ Krenn, Wilfried (2008): Ideen. Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch. Ismaning: Hueber

Quetz, Jürgen (2004): Polyglott oder Kauderwelch? In: In Bausch, Karl- Richard/ Königs, Frank G. / Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Focus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 181-190.

Raasch, Albert (2003): Europäische Sprachenpolitik- bottom up. Persönliche Erfahrungen und subjektive Perspektiven. In: *Ahrens, Rüdiger (Hrsg.): Europäische Sprachenpolitik. European Language policy*. Heidelberg: Winter, 257- 266.

Ramge, Hans (1993)³: Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes. Tübingen: Niemeyer.

Rampillon, Ute /1998): Lernen leichter machen: Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber.

Ratenhaus, Heike (1995): Differenzierung und Individualisierung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen und Basel: Francke, 211- 213.

Raupach, Manfred (2003): Mehrsprachigkeit als ökologisches System. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache- Tagungsdokumentation 2003. Kassel: Kassel University Pres, 109- 124.

Rausch, Alain/ Kober-Kleinert, Corinne/ Mineni, Elettra/ Rainoldi, Marielle (2006): DELF Junior Scolaire B1. 200 activités. Paris: Clé International.

Reh, Mechthild und Heine, Bernd (1982): Sprachpolitik in Afrika. Hamburg: Helmut Buske.

Riehl, Claudia Maria (2001): Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit: zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Riagáin, Padraig Ó (2002): Les conséquences des tendances démographiques sur l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Strasbourg. Conseil de l'Europe.

Sadembouo, Etienne (2005): Enseignement bivectoriel en contexte multilingue au Cameroun. Graz: European Centre for Modern Languages.

Schaub, Horst / Zenke, Karl G. (2000)4: Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

Scholze-Stubenrecht (1993): Duden: das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: Dudenverlag.

Schulze, Ralf/ Roberts, Richard D./ Zeidner, Moshe/ Matthews, Gerald/ Kuhn, Jörg-Tobias/ Freund, P. Alexander: Theorie, Messung und Anwendungsfelder emotionaler Intelligenz: Rahmenkonzepte. In: Schulze, Ralf/ Freund, P. Alexander / Roberts, Richard D. (Hrsg.) (2006): *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch*. Göttingen et. al: Hogrefe, 11- 35.

Skutnab-Kangas, Tove (2002): Pourquoi préserver et favoriser la diversité linguistique en Europe? Quelques arrangements. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Schmied- Kowarzik (2003): Praktische Philosophie und Pädagogik. In: Eidam, Heinz/ Hermenau, Frank (Hrsg.): Praktische Philosophie und Pädagogik. Kassel. S.11- 33.

Schmidt, Heinrich (1991)[22]: Philosophisches Wörterbuch. Stuttgart. Neu bearb. von Schischkopff, Georgi.

Schneider, Günther (2003): Der Europäische Referenzrahmen und die Mehrsprachigkeit. In Neuner, Gerhard (Hrsg.): Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache-Tagungsdokumentation 2003. Kassel: Kassel University Press, 87- 108.

Schneider, Günther (2001): Mehrsprachigkeit sichtbar machen. In: Deutsch mit Links. Informationen zu Deutsch als Fremdsprache in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz. Germany.

Schönpflug, Ute (2003): The Transfer- Appropriate- Processing Approach and the Trilingual Organisation of the Lexicon. In: Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (Hrsg.): *The multilingual Lexicon.* Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer, 27- 43.

Schwerdtfeger, Inge Christine (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: *Info DaF, 5/1997.* Stuttgart. 587-606)

Schwerdtfeger, Inge Christine (2003): Der europäische Referenzrahmen- oder das Ende der Erforschung des Sprachenlernens? In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr, 173-179.

Seck, Alassane (1971): Négritude et éducation. In: Le Soleil (Nr. 305/ 1971): *Spécial colloque sur la Négritude.* Dakar, 31- 32.

Senghor, Léopold- Sédar (1971): Problématique de la Négritude. In: Le Soleil (Nr. 305/ 1971): *Spécial colloque sur la Négritude*. Dakar, 5- 10.

Senghor, Léopold Sédar (1988): Ce que je crois: négritude, francité et civilisation de l'universel. Paris: Grasset.

Simo, David (1986): L'intelligentsia allemande et la question coloniale: les fondements idéologiques et culturels de la colonisation. In: Kum'a Ndumbe III (Hrsg.*): L'Afrique et l'Allemagne de la colonisation à la coopération 1884- 1986.* Douala: AfricAvenir, 181- 202.

Skutnab- Kangas, Tove (2002): Pourquoi préserver et favoriser la diversité linguistique en Europe? Quelques arguments. Strasbourg. Conseil de l'Europe.

Steiner, George/ Ladjali, Cécile (2003): Eloge de la transmission. Le maître et l'élève. Paris : Albin Michel.

Stenschke, Oliver (2002): Welches Interesse hat die diskursanalytische Forschung daran, Ordnung ins Dickicht der Textdefinition(en) zu bringen? In Fix, Ulla/ Adamzik, Kirsten/ Antos, Gerd/ Klemm, Michael (Hrsg.) (2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage. Frankfurt am Main, Berlin u.a.: Lang, 113- 120.

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik. München: Wilhelm Fink.

Strohner, Hans (1996): Die neue Systemlinguistik: Zu einer ökosystemischer Sprachwissenschaft. In: Fill, Alwin (Hrsg.): Sprachökologie und Ökolinguistik. Tübingen: Stauffenberg,, 49- 58.

Störig (1990): Das Wörterbuch der deutschen Sprache. Erarbeitet von Ursula Herman, unter Mitarbeit von Horst Leisering du Hellerer. Stuttgart: Parkland.

Tabi Manga (2001): Les politiques linguistiques du Cameroun. Paris: Kartala.

Tadadjeu, Maurice (1985): Pour une politique d'intégration linguistique camerounaise: le trilinguisme extensif. In: Minfoc (Hrsg.): L'identité culturelle camerounaise. Yaoundé: Ministère de l'information et de la culture, 187- 201.

Tadadjeu, Maurice und Mba, Gabriel (2000): Notes on oral L1 Instruction. In: Tadadjeu, Maurice und Mutaka, Nguessimo (Hrsg.): *African Journal of Applied linguistics Nr.1.* Yaoundé, 146- 150.

Tall, Papa Ibra (1971): Négritude et arts plastiques contemporain. In: Le Soleil (Nr. 305/ 1971): *Spécial colloque sur la Négritude*. Dakar, 27- 28.

Tchitnga, Robert (1996): Technik als Lernfeld an allgemein bildenden Schulen in Kamerun: Entwicklung eines weiterführenden Technikcurriculums unter Berücksichtigung sozialer, ökonomischer, technologischer und schulischer Gegebenheiten des Landes. Münster: Lit.

Tchoumy, Jacques- André (1991): Un modèle europhonique: le cas de la Suisse. In: Coste, Daniel/ Hébrard, Jean (Hrsg.): Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique. Paris: Hachette, 77- 90.

Testu, François/ Fontaine, Roger (2001): L'enfant et ses rythmes: Pourquoi il faut changer l'école. Mesnil-sur-l'Estrée: Calmann-Lévy.

Thomassen, Beroald (1985): Metaphysik als Lebensform. Untersuchungen zur Grundlegung der Metaphysik im Metaphysikkommentar Alberts des Großen. Münster: Aschendorff.

Trim, John/ North, Brian/ Coste, Daniel/ Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt.

Truchot, Claude (1998): Introduction à la politique linguistique. Graz: CELV.

Truchot, Claude (2002): L'anglais en Europe. Repères. Strasbourg. Conseil de l'Europe.

Tubessing, Holger (1985: Interview mit Papa Lambè. Eine Audio-Kassette.

Uzuegbu, Ifeyinwa (2002): Zur Stellung der englischen und der einheimischen Sprachen im Bildungssystem Nigerias und deren Bedeutung für den Deutscherwerb. In: *Info DaF, 4/2002.* Stuttgart, 317-330.

Vielau, Axel (2000)4: Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Berlin: Cornelsen.

Vignier, Gérard (1991): Ecole et choix linguistiques: le cas du Cameroun. In: Coste, Daniel/ Hébrard, Jean (Hrsg.): Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique. Paris: Hachette, 100- 117.

Vygotskij, Lev Semënovic (2002): Denken und Sprechen: psychologische Untersuchungen. Hrsg. von Joachim Lompscher. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Vohl, Andreas (2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Der schreibende Affe. In Fix, Ulla/ Adamzik, Kirsten/ Antos, Gerd/ Klemm, Michael (Hrsg.): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage. Frankfurt am Main, Berlin u.a.:Lang, 121- 124.

Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper.

Warnke, Ingo (2002): Adieu Text–bienvenue Diskurs? Über Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs. In Fix, Ulla/ Adamzik, Kirsten/ Antos, Gerd/ Klemm, Michael (Hrsg.) (2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antwort auf eine Preisfrage. Frankfurt am Main, Berlin u.a.: Lang, 125- 141.

Weber, Peter J. (1997): Sind Mehrsprachige erfolgreicher im neuen Europa? In: Ammon, Ulrich/ Mattheier, Klaus J./ Nelde, Peter H. (Hrsg.): Einsprachigkeit ist heilbar. Monolingualism is curable. Tübingen: Niemeyer, 184- 191.

Welsch, Wolfgang (1994)[3]: Wege aus der Postmoderne: Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Berlin: Akademiker.

Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45/1, 39- 44.

Westhoff, Gerhard (2008): Über die Lernwirksamkeit von Sprachlernaufgaben am Beispiel von „WebQuests“. In: Fremdsprache Deutsch 38/2008. Ismaning: Hueber, 12-18.

Westphalen, Klaus (1985): Lehrplan, Richtlinien, Curriculum. Stuttgart: Klett.

Wienold, Götz (1995): Inschrift und Ornament oder die Entfärbung der Objekte: Englische Inschriften in der japanischen Kultur der Gegenwart. Tübingen: Stauffenburg.

Wiese, Heike (1994): Integration des Transfers in eine Theorie des Zweitspracherwerbs. In*: Info DaF, 4/1994.* Stuttgart, 397-408.

Wilde- Stockmeyer, Marlis (2001): Landeskunde = Kulturwissenschaft? In: Funk, Herman/ Koenig, Michael (2001): Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, 69- 82.

Wode, Henning (1995): Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht. Ismaning: Hueber.

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main, u.a.: Lang.

Wolff, Dieter (2000): Sprachen lernen als Konstruktion: einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: FLUL 2000: Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik, 91- 105.

Yomb May (2000): Die Fabeldichtung zwischen Oralität und Literalität. Untersuchung zu heutigen Bassaa- und zu deutschen Fabeln des 18.Jahrhunderts. Oberhausen: Athena.

Zarate, Geneviève (2003): Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences. In: Byram, Michael (Hrsg.): Intercultural competence. Strasbourg: Council of Europe, 85- 117.

Zeuner, Ulrich (1999): Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm. (am 22.05.2002)

Zima, Peter (2001)²: Moderne/Postmoderne“: Gesellschaft, Philosophie, Literatur. Tübingen: Francke.

Zydatiß, Wolfgang (2000): Mit drei Sprachen aufwachsen. Soziokulturelle Theorie und individuelle Mehrsprachigkeit. In: Abendroth-Timmer, Dagmar und Gerhard Bach (Hrsg.): Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. hrsg. von und Gerhard Bach. Tübingen: Narr, 39-54.

Zumthor, Paul (1983): Introduction à la poésie orale. Paris: Editions du Seuil.

Internetquellen:

http://johan.lemarchand.free.fr/cartes/img/CMR03.jpg.16.07.2008 (Landkarte von Kamerun)

http://de.wikipedia.org/wiki/Joseph_Greenberg. am 25.Juli 2007 (zu Sprachfamilien in Afrika)

www.ethnologue.com/show_country.asp?name=cameroon. Am Juli 2007. Internetzeitschrift.

Liste der verwendeten Abbildungen

Abb. 1 Erkenntnistheoretischer Zusammenhang zwischen Dekonstruktion und Hermeneutik ... 25
Abb. 2 Heutige Landkarte von Kamerun ... 31
Abb. 3 Das Sprachenpanorama von Kamerun (vgl. Les Atlas Afriques 1979) ... 32
Abb. 4 Vereinfachte Darstellung der Sprachenverteilung in Kamerun nach Ebot Boulleys ... 33
Abb. 5 Landkarte des englischen und französischen Kameruns (nach Abbia, 1968) ... 39
Abb. 6 Landkarte Kameruns nach dem Referendum von 1961 (nach Abbia, 1968) ... 40
Abb. 7 Die Landkarten von Kamerun während der englischen und französischen Kolonialzeit und nach der Unabhängigkeit und der Wiedervereinigung (nach Abbia, 1968) ... 40
Abb. 8 Das deutsche „Großkamerun“ (nach Abbia 1968) ... 42
Abb. 9 Beispiel der Verschriftlichung kamerunischer Sprachen (Duala) ... 43
Abb. 10 Das Curriculum in den staatlichen und katholischen Schulen nach Engelbert Atangana (1996: 48) ... 61
Abb. 11 Curriculum der Regionalschulen ... 63
Abb. 12 Tabelle der künftigen Bildungsreform in Kamerun ... 71
Abb. 13 Zusammenfassende Bemerkungen zum inneren Curriculum von ‚Ihr und Wir 1’ 94
Abb. 14 Nina beim Arzt, ‚Ihr und Wir 1’ ... 98
Abb. 15 Landeskunde in ‚Ihr und Wir 1’, S. 12 u. 34 und Arbeitsheft Übung 17, S. 21 ... 99
Abb. 16 Der Lerner als Adressat und Brückenbauer im interkulturellen Lernen ... 106
Abb. 17 Der Lerner als Produzent im interkulturellen Lernen ... 107
Abb. 18 Konzeptuelle Ausrichtung von ‚Bano und Bana sind dran’ ... 108
Abb. 19 Ein Beispiel dieser Ausrichtung aus ‚Bano und Bana sind dran1’, S. 79/80 ... 108
Abb. 20 Das innere Curriculum von ‚Bano und Bana sind dran’ ... 109
Abb. 21 Zusammenfassung des methodischen Aufbaus von ‚Bano und Bana sind dran’ 111
Abb. 22 Mehrsprachigkeit der Überlagerung ... 118
Abb. 23 Mehrsprachigkeit der Aneinanderreihung ... 119
Abb. 24 Definition der Mehrsprachigkeit nach dem GER ... 123
Abb. 25 Definition der Mehrsprachigkeit nach dem “Guide for the development of Language Education Policies in Europe” ... 124
Abb. 26 Referenzniveaus (vgl. den GER (2001: 35) ... 125
Abb. 27 Schema der Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion ... 134
Abb. 28 Oralität nach Mouralis ... 153
Abb. 29 Schema der Metaphysik ... 161
Abb. 30 Wesen der Mehrsprachigkeit im Erwerbsprozess am Beispiel Afrikas ... 164
Abb. 31 Oralität als individuelle und kollektive Erfahrungsquelle ... 166
Abb. 32 Die dreifache Realität von Rhythmen ... 168
Abb. 33 Rhetorik aus der humanistisch traditionellen Sicht ... 182
Abb. 34 Rhetorikverständnis und -kommunikation ... 186
Abb. 35 Kommunikatives und kulturelles Gedächtnis nach Assmann ... 193
Abb. 36 Zusammenfassendes Schema zum Mehrsprachigkeitserwerb ... 194

Abb. 37 Schrift/Schriftlichkeit und ihre Ansätze 196
Abb. 38 Schema der „archi- écriture“ 202
Abb. 39 Die innere Sprache des Menschen oder „Sprache Plus“ 228
Abb. 40 Die erste Sprachenwelle 230
Abb. 41 Zweite Sprachenwelle 231
Abb. 42 Inhalt der Language Immersion 235
Abb. 43 Schema der Language Immersion 236
Abb. 44 Inhalt des Testes 272
Abb. 45 Struktur des A-Teils: Reflexion und Selbstendeckung der Sprache 285
Abb. 46 Struktur des B-Teils: (Re)produktive Arbeitsphase 286
Abb. 47 Struktur des C-Teils: Paralleltext zum Lesen und Verstehen als Vorbereitun auf den D-Teil 287
Abb. 48 Struktur des D-Teils: Entwicklung der Hör- und Sprachkompetenz 288
Abb. 49 Struktur des E-Teils: Ein Märchen vorbereiten und verarbeiten 289

Liste der verwendeten Abkürzungen

ALM: Audio Linguale Methode

AVM: Audio Visuelle Methode

Abb.: Abbildung

BVA: Bundesverwaltungsamt

CABTAL: Cameroonian Association for Bible Translation and Literacy

CEMAC: Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale

CDCC: Conseil De Coopération Culturelle

DaF: Deutsch als Fremdsprache

DnE: Deutsch nach Englisch

DMM: Dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit

DKZ: Deutsche Kolonialzeitung

DL: Diversité Linguistique

ENS Ecole Normale Supérieure (Pädagogische Hochschule)

EI: Emotionale Intelligenz

EWG: Europäische Wirtschaftsgemeinschaft

FSU: Fremdsprachenunterricht

EU: Europäische Union

EEG: Elektronenenzephalogramm

GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprache

Guide: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe

GÜM: Grammatik-Übersetzungs-Methode

L1 Mutter- oder Erstsprache

L2: Erste Fremdsprache

L3: Zweite Fremdsprache

Ln: Weitere Fremdsprachen

LAD: Language Acquisition Device

LP: Langue Plus (Sprache Plus)

LA: Langue Articulée (Artikulierte Sprache)

MIIT: Mehrsprachigkeit der Intra-, Inter- und Transarchitektur

MIT: Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion

NACALCO: National Association of Cameroonian Language Committees

PROPELCA: Programme de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues au Cameroun

SIL: Section Internationale de Linguistique

Melodien 1

Deutschlehrbuch für Frankophones Afrika

Arbeitsheft 1

MELODIEN 1 ARBEITSHEFT

Version camerounaise

Conçu pour le cours d'allemand chez les débutants (Niveau A1/A2 du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues Vivantes)

Par

Jacques Bassock

En considération de la loi d'orientation scolaire 98/004 du Cameroun, de la didactique des ondes linguistiques et du nouveau curriculum

Vorwort

Liebe Lernende,

hiermit bekommt ihr die Arbeitblätter, die euch ohne weiteres in die deutsche Sprache einführen sollen.

Ich weiß, dass ihr sehr positiv auf Deutsch eingestellt seid und dass die Arbeitsblätter zu eurer mehrsprachigen Bereicherung beitragen werden. Ich weiß auch, dass ihr gerne jede Herausforderung annehmt und bereit seid, euer Können aufzuweisen. Ich vertraue euch vollkommen!

Nun ist die Zeit gekommen, Deutsch in einem relativ kurzen Zeitraum schnell, effizient und optimal zu lernen. Macht nur Gebrauch von eurem Können, eurem Savoir-Faire, eurer Intuition, eurer Kreativität, eurer Improvisationsfähigkeit und eurem Genie. Ihr werdet sehen, dass ihr alle sprachbegabt seid.

Auch wenn ihr in den kommenden Jahren nicht unbedingt nach Deutschland oder einem deutschsprachigen Land kommen werdet, könnt ihr diese Sprache in eurem Leben gebrauchen und davon profitieren. Ihr könnt eure Realitäten beschreiben und sie vermarkten. Ihr könnt von Kamerun aus mit Deutschen wissenschaftlich oder technisch austauchen. Und das ist ein großer Gewinn.

Denkt daran, viel Glück und Spaß beim Arbeiten mit Arbeitsblättern zu „Melodien 1“!

Der Autor

Avant-propos

Chers apprenants,

Vous avez entre vos mains un matériel de travail qui vous fera entrer sans difficulté dans l’univers de la langue allemande.

Je sais que l’allemand vous intéresse et que le présent matériel enrichira votre compétence plurilingue. Mais je sais aussi que vous aimez les défis et que vous êtes prêt à prouver votre savoir- faire. Je vous fais entièrement confiance!

Le temps est à présent venu d’apprendre l’allemand de manière efficiente, optimale et en un temps relativement court. Faites donc œuvre de votre savoir, de votre savoir-faire, votre intuition, votre créativité, de votre force d’improvisation et de votre génie. Et vous verrez que vous êtes doués en langue.

Même si vous ne visitez pas absolument l’Allemagne ou les pays germanophones dans les toutes prochaines années, n’oubliez pas que vous pouvez faire œuvre utilise de cette langue dans votre vie et en profiter. Vous pourrez décrire les réalités de votre quotidien et les vendre. Vous pourrez échanger à partir du Cameroun avec des allemands sur le plan scientifique ou technique. Et c’est un grand bénéfice!

Pensez-y, bonne chance et beaucoup de plaisirs au travail avec « Melodien 1»!

L’auteur

INHALTSVERZEICHNIS

TABLE DES MATIERES

Individuum, Gesellschaft und Kultur

Individu, Société et Culture

Modul 1

Lektion 1 Bissoum und Nlombo kommen aus Kamerun

A Afrikakarte

A 1 Übersetzt die Ausdrücke ins Französische! traduisez les expressions en francais! Seite 3

A2 1.Textverständnis Compréhension de texte 2. Tu te présentes à un nouveau voisin Seite 3

A3 Konjugation und Syntax -Verben in der 1. , 2. & 3. Person Singular & ihre Subjekte Seite 5 - Verben in der 3. Person Plural & ihre Subjekte + Verben im Infinitiv Seite 5

B Ich stelle Familien und Persönlichkeiten vor (Je présente des familles et personnalités)!

Ba1 Stell die Personen und die Gruppen vor! Seite 7

B2 Welches Bild passt zu welchem Text? Seite 7

Ba3 Welches Foto passt zu welchem Text? Seite 7

Ba4 Hör den Text zu B2 und füll die Lücken aus Seite 8

Ba5 Hör den Text zu B3 und füll die Lücken aus Seite 8

Bb Hör und kreuz die richtige Antwort! Ecoute & coche la bonne réponse! Seite 8

C 1 Magne ist aus Bandjoun im Westen Kameruns

C1 Fais des associations avec le mot « Vorstellung » (Présentation) et écris un petit texte! Seite 10

C2 Findet Synonyme und Bildet Sätze! Seite 10

C3 Stell deinen Freund oder deine Freundin (ami ou amie) vor! Page 11

C4 Schreibt ein Interview! Seite 11

C 5 Konjugation Seite 11

D Lea kommt aus Vellmar und

D 1 Schreibt (Ecrivez) Ideen aus dem transkribierten Text et besonders interkulturelle Differenzen und Ähnlichkeiten (Ressemblances)! Seite 12

Discutez- les avec vos camarades de classes!

D2 Übersetzt die Ausrufe (Exclamations) ins Französische! Seite 12

E 2 Der Hase und die Schildkröte: ein Märchen

E1a Schreibt die Wörter in Paare in dein Heft Seite 13

E1b Schreibt danach (ensuite) einen Dialog zwischen dem Hasen und der Schildkröte! Seite 13

E2 Onkel Essomè, ein genialer Märchenerzähler und Mver-Spieler: Vokabular, Textanalyse und Textproduktion Seite 14

E3 Der Hase und die Schildkröte Seite 16

1. Vokabular Seite 16

2. Konjugation Seite 17

Discutez- les avec vos camarades de classes!

3 Hören und aufschreiben Seite 19

Individuum, Gesellschaft und Kultur Individu, Société et Culture

Modul 1

Lektion 1: Bissoum kommt aus Kamerun

A **Afrikakarte**

A1. Donnez la signification des expressions suivantes en français

1. Ich komme aus: _____
2. Ich bin aus: _____
3. Kamerun liegt in: _____
4. Meine Familie wohnt in: _____
5. Meine Mutter arbeitet als Sekretärin: _____
6. Mein Onkel arbeitet bei einer agroindustriellen Firma: _____ ____

_____

7. Ich lese gerne Romane: J'aime bien _____
8. Wer: Qui Wer ist das?_____
9. Ich gucke gerne Dokumentarfilme: J'aime bien _____
10. Mein Hobby ist Basketball spielen: _____
11. Mein Bruder hasst (déteste) Fussball spielen: _____
12. Er mag gerne Basketball:_____
13. Mein Heimatdorf heißt Benga. Benga liegt bei Yabassi: Mon village natal_____

_____

A2. Inhalt des Textes (Contenu du Texte)!

1. **Wer stellt Fragen** (Qui pose les questions)

Ein Tourist aus Deutschland _____Fragen.

Ein Schüler (élève) aus _____

Ein Brieffreund _____stellt _____

Wer antwortet auf die Fragen (Qui répond aux questions)?

Bissoum antwortet auf _____

Nl_____ _____

Bisoum und Nlombo antworten

_____

Was passiert im Text? Schreib ein Resümee!

Ein _____

Bissoum und Nlombo_____

Bissoum ko_____. Nlombo _____auch_____

Das Heimatdorf von Bissoum_____. Die Heimatstadt von Nlombo _____

_____. Nlombos Familie _____jetzt_____ und Bissoums Familie wohnt auch

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. Observe encore bien les questions et les réponses dans ton livre de lecture. Ecris ton propre dialogue en t'inspirant de ces dernières. Tu te présentes à **un voisin (der Nachbar)** étranger qui vient de s'installer dans votre quartier. Fais-toi confiance, tu en capable !

(dein Name) _ _ _ _ _ _ _:

_____

Der Nachbar (le voisin):

_____

_ _ _ _ _ _ _:

_____

Der Nachbar:

_____

_ _ _ _ _ _ _ _

_____

Der Nachbar:_____

_ _ _ _ _ _ _ _:

_____

Der Nachbar:

_____

_ _ _ _ _ _ _ _

_____

Der Nachbar:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

A3 Struktur des Textes „Bissoum kommt aus Kamerun“

1. Observe bien le texte! Note les phrases où les verbes sont à la 1ère personne du singulier. Encadre le verbe et souligne le sujet!

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

2. Note quelques phrases où les verbes sont à la 3ème personne du singulier. Encadre le verbe et souligne le sujet!

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

3. Note les phrases où les verbes sont à la 3ème personne du pluriel. Encadre le verbe et souligne le sujet !

a) _____

b) _____

c) _____

4. Note les phrases où les verbes sont à la 2ème personne du singulier.

a) _____

b) _____

5. Donner l'infinitif des verbes utilisés dans le texte! NB: la terminaison des verbes est en « en ».

_____

_____

_____

_____

6. Konjugiert in Partnerarbeit die Verben im Text in allen Personen im Präsens! Conjuguez en petits groupes de 2 les verbes au présent de l'indicatif et à toutes les personnes (Faites dans votre Cahier d'exercices.)

7. Schreibt Nomen nach ihrem Geschlecht in die Tabelle. Ecrivez les substantifs selon leur genre dans le tableau ci-dessous.

Der (le) **Mein** (mon)	**Die** (la) **Meine** (ma) **Deine** (ta)	**Das** (Neutre) **Mein** (mon) **Dein** (ton)	**Die** (Pluriel) **Meine** (mes) **Deine** (tes)
1. Name	1. Heimatstadt	1. Heimatdorf	1. Eltern,

8. Schreibt die fehlenden Personalpronomen. Notez les pronoms personnels manquants.

Singular	Traduction	Plural	Traduction
Erste Person =	Je	Erste Person = **Wir**	Nous
Zweite Person =	Tu	Zweite Person= **Ihr**	Vous
Dritte Person = **Er/ Sie/Man**	Il/Elle/On	Dritte Person = **Sie**	Ils/ Elles

B/a Ich stelle Familien und Persönlichkeiten vor (Je présente des personnalités)!

1. Stell einen Fußballstar, einen Künstler (Artiste), einen Politiker und eine Athletin deiner Wahl (de ton choix) vor.

a) Ich stelle einen Fußballstar vor!

_____

_____

_____

_____

b) Ich stelle einen Künstler vor!

_____

_____

_____

_____

c) Ich stelle einen Politiker vor!

_____

_____

_____

_____

d) Ich stelle eine Athletin vor!

_____

_____

_____

_____

2. Welches Bild passt zu welchem Text (Quel image correspond à quel texte)?

A B C D

Bild A mit Text Nr. ___ Bild B mit Text ____ Bild C mit Text _____ Bild D mit Text _____

E F

Bild E mit Text _____ Bild F mit Text _____

3. Welche Foto passen zu welchem Text?

A B C D

Foto A mit Text Nr. _____ Foto B mit Text Nr. _____ Foto C mit Text Nr. _____ Foto D mit Text ___

E

F

Foto E mit Text Nr._____ Foto F mit Text Nr. _____

4. Hör den Text zu Übung 2 und füll die Lücken aus! Ecoute le texte de l'exercice 2 et complète!

Text 1: Ich _____ dir eine Familie vor. Die Familienmitglieder sind der Vater, die _____ und zwei Kinder. Diese Familie ist typisch für moderne Familien. Die Familie kommt _____ Amerika.

Text 2: Ein Junge _____ seine Hausaufgaben. Er ist konzentriert _____fleißig.

Text 3: Eine Mutter liest ein interessantes _____. Die Kinder sind aufmerksam. Das _____ ein Märchen aus Les „contes d'Ahmadou Koumba".

Text 4: Ein _____ liest ein Buch. Jonas und Annika hören aufmerksam zu. Das ist die _____ von Kunta Kinte.

Text 5: Die Studenten einer _____ in Afrika feiern ihren Studienabschluss.

Text 6: Eine Lehrerin unterrichtet Schüler in _____. Sie ist schwarz und _____ aus Afrika.

5. Hör den Text zu Übung 3 und füll die Lücken aus! Ecoute le texte de L'exercice 3 et complète!

Text 1: Sie ist alt. Sie _____ gut singen. Sie ist die Mutter der kamerunischen _____. Alle Generationen lieben Anne-Marie _____.

Text 2: Sie machen _____. Sie sind Fußballsuperstars, _____ in Europa und haben viel Geld. Man nennt sie „Die unbezähmbaren Löwen". Hier ist die Fußballnationalmannschaft von _____.

Text 3: Dieser _____ ist Bürgermeister in Souza bei Douala. Er war Mitglied der „Black Styls". Er kann sehr gut Makossa _____. Ich _____ euch Nkotti Francois, alias Desto Peller vor.

Text 4: Sie ist US-Amerikanerin. Sie ist ein _____ und liebt Kamerun und „Die unbezähmbaren Löwen". Sie _____ Serena Williams und sie spielt gerne mit einem _____ Kameruns.

Text 5: _____ ist 25 Jahre alt und sehr hübsch. Sie ist eine _____ Bikutsi-Sängerin. Sie hat viele Preise gewonnen. Alle Kameruner lieben sie. Wie heißt sie?

Text 6: Ihr _____ ist ‚Mama' Nguea, die Kamerunerin. Sie ist eine große _____ der kamerunischen Musik und _____. Sie lebt in Douala. Alle Kameruner lieben sie.

B/b ich stelle Persönlichkeiten vor (Je présente des personnalités)!

1. Hör und kreuz die richtige Antwort !

Lis en une minute les recommandations et les questions. Tu écouteras deux fois de suite chaque texte sonore. Entre les deux écoutes, tu auras une minute pour cocher la bonne réponse. Après la deuxième écoute, tu auras deux minutes pour compléter tes réponses.

a. Ein Fernsehmoderator stellt Meiway vor!

	Richtig	Falsch
1. Meiway stellt einen Künstler (Artiste) vor.		
2. Er ist ein berühmter Fußballspieler in Côte d'Ivoire und Frankreich.		
3. Meiway hat einen Orchester.		
4. Meiway lebt in Frankreich		

b. Ein Fachjournalist stellt Cristiano Ronaldo vor!

	Richtig	Falsch
1. Ronaldo ist ein berühmter Künstler in England.		
2. Ronaldo wurde der beste Fußballspieler der Welt im Jahr 2008		

3. Ronaldo lebt nicht in Portugal.		
4. Ein Fachjournalist macht ein Interview mit Cristiano Ronaldo.		

c. Eine Fachjournalistin stellt seine Exzellenz Roger Milla vor!

	Richtig	Falsch
1. Albert Roger Milla wurde 1990 in Italien berühmt.		
2. Er ist ein alter Fußballstar aus Kamerun.		
3. Er ist nicht mehr Botschafter in Kamerun.		

d. Ein Fernsehjournalist stellt die Olympiasiegerin Francoise Mbango vor!

	Richtig	Falsch
1. Frau Mbango lebt in Frankreich und in Kamerun.		
2. Sie ist Olympiasiegerin im Weitsprung von Damen.		
3. Sie mag Kinder und Jugendliche.		
4. Frau Mbango hat ein Kind.		

e. Eine Reportage über Herrn Obama, den Kandidaten der Demokraten!

	Richtig	Falsch
1. Ein Fernsehjournalist macht eine Interview mit Herrn Obama.		
2. Der Kandidat der Demokraten tritt gegen den Kandidaten der Republikaner ein.		
3. Afrika wünscht Obama alles Gute.		
4. Vielleicht ist John McCain der erste schwarze Präsident im weißen Haus.		

f. Präsident Mandela und Suoerstar Samuel Eto'o!

	Richtig	Falsch
1. Präsident Mandela ist sehr alt.		
2. Präsident Mandela feiert seinen Geburtstag mit Samuel Eto'o.		
3. Eto'o spielt nicht Fußball bei Barcelona in Spanien und auch nicht bei den „unbezähmbaren Löwen" von Kamerun.		
4. Präsident Mandela arbeitet in Pretoria in Südafrika.		

g. Pia Kronenberg stellt die deutsche Kanzlerin vor

	Richtig	Falsch
1. Die deutsche Kanzlerin, Frau Merkel, ist auch die Chefin ihrer Partei.		
2. Die Deutschen lieben Frau Merkel.		
3. Sie ist sehr elegant im roten Anzug.		
4. Frau Kanzlerin hat einen Mann.		

h. Manu Dibango, ein Genie der modernen Musik Afrikas

	Richtig	Falsch
1. Manu Dibango ist ein Genie des Klaviers.		
2. Michael Jackson ist der Vater von Soul Makossa.		

C **Vorstellung (Présentation):** Magne ist aus Bandjoun im Westen Kameruns

C1 a) Fais des associations avec le mot « Vorstellung » (Présentation)! Inspire-toi des textes vus!

Vorstellen wo präsentieren

woher kommen

Vorstellung

ist geboren

b) Schreib einen kleinen Text mit den erhaltenen Wörtern! Ecris un petit texte avec les mots ainsi obtenus!

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

C2 Finde Synonyme und bilde Sätze im Kontext (Trouve des synonymes et forme des phrases selon le contexte).

1.	Ich *stelle* Magne *vor*.	Ich präs_____
2.	Sie ist Magne.	Sie _____
3.	Ich buchstabiere ihren Namen.	Ich schr_____
4.	Bandjoun liegt bei Bafoussam.	Bandjoun i_ _ _ _____
5.	Magne ist in Bandjoun zur Welt	_____
	(au monde) gekommen.	_____
6.	Magne ist 18 Jahre alt.	Magne w_ _ _ 18 _____
7.	Sie lernt Physik an der Universität in Maroua.	Sie _____
8.	Sie bekommt gute Noten in Chemie.	Sie h_ _ gute _____
9.	Die Familie lebt jetzt in Maroua.	Die Familie _____
10	Magnes Vater ist Hochschullehrer an der Uni.	_____
11.	Frau Fotso arbeitet in einem Krankenhaus.	_____
12.	Magnes Mutter ist aus Burkina-Faso.	_____
13.	Sie hat Medizin in Guinea gelernt.	_____
14.	Sie mag gerne Filme.	_____
15.	Magne hat heute nicht Geburtstag.	_____
16.	Guten Tag, meine Damen und Herren!	_____
17.	Grüß dich, Sylvie!	_____
18.	Eto'o ist ein guter Fußballspieler.	_____

C3 Stell deinen Freund oder deine Freundin vor (Présente ton ami/ copain ou ton amie/ ta copine)!

Wie heißt er oder sie? Woher kommt er/sie? Buchstabiere seinen/ihren Namen! Wo ist er/sie geboren? Wo wohnt er/sie? Wie heißt die Stadt oder das Dorf? Was macht er/sie im Leben (dans la vie) [studiert er/sie oder geht er/sie in die Schule?]? Hat er/sie Hobbies? Wo leben seine/ihre Eltern? Was sind die Eltern von Beruf? Hat er/sie eine große Familie? Was macht die Familie?

C4 Schreibt einen Dialog. Ein Journalist der Schulzeitung macht ein Interview mit dir. Du stellst dich, deine Schule, deinen Lehrer oder deine Lehrerin und deine Klasse vor.

C5 Schreib die Verben des Textes in der Grundform (Note les verbes du texte à l'infinitif)!

1. vorstellen	2. s.....	3. buch.....	4. li ..... en
Ich stell**e** vor			
	Du bist	Du buchstabier**st**	
	Wir sind		
Ihr stell**t** vor	Ihr seid		Ihr lieg**t**
	Sie sind	Sie buchstabier**en**	

5. wer.....n	6. stu.....en	7. wo.....	8. arb.....
Ich werde			
Du wirst			
			Sie arbeitet
Wir werden			
	Ihr studier**t**		
		Sie wohnen	

9. leiten	10. Lieb.....	11. k.....men	12. h.....en
		Ich	
Du leitest			Du hast
	Er/Sie/Es/Man lieb**t**		
		Wir komm**en**	
Ihr leitet	Ihr liebt		Ihr hab**t**

13. mö.....	14. g.....ken	15. machen	16. leben
	Ich gucke		
Du mag**st**			
Wir mögen			
Ihr mögt			
	Sie gucken		

D Lea kommt aus Vellmar in Deutschland (Teil 1 und Teil 2)

D1 Lest den Text zu zweit durch und schreibt die Ideen aus dem Text auf (Lisez le texte en petits groupes de 2 et notez les idées qui y sont contenues)! Zum Beispiel (Par exemple): Lea besucht ihre Tante in Kamerun

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

D2 Intuition, Emotionalität und Genie! Übersetzt die Ausrufe (les exclamations) ins Französische!

Hallo! _____! Grüß dich! _____! Grüß euch! _____

Guten Morgen! _____! Guten Nachmittag! _____! Guten Abend! _____

Geil! _____! Du sprichst ja Deutsch! _____! Sag mal! _____ !

Super!_____! Wunderbar! _____ Nicht so gut! _____ Egal! _____

Sorry! _____! Ist schon gut! _____! Schön! _____! Genau! _____

Das stimmt ! _____ ! Danke! _____ ! Ja! _____ Jawohl! _____!

Oj ja, Fußball! _____! Ich hasse Fußball! _____!

Toll! _____! Das ist schon mal gut _____!

E Der Hase und die Schildkröte: ein Märchen (Le lièvre et la tortue: un conte)

E1 **a)** Schreibt die angegebenen Wörter in Paare und übersetzt sie in euer Heft (Ecrivez les mots donnés en paires et traduisez-les dans votre cahier)

Der Hase schläft (dort)
rennen lachen der Wettlauf (la course)
Ich gewinne das Rennen **Der Fuchs gibt das Startzeichen** in der Sonne
ich kann antworten Onkel Essomè erzählt Märchen ich sehe
Der Hase neckt (taquine) die Schildkröte **Der Hase öffnet die Augen**
Die Schildkröte ist weise Der Panther ist dumm
Die Schildkröte ist bescheiden (humble) Die Rennstrecke
Onkel Essomè sitzt auf einer Bank **Keiner kann gegen mich gewinnen**
Die Sonne brennt heiß Im Mondschein weinen stehen
ich kann sagen ich vermute Onkel Essomè steht auf einer Terrasse
Die Kinder **Die Geschichte spielt sich im Dschungel ab** Die Schildkröte läuft weiter (continue sa cours)
Keinen kann mich schlagen ich bin sicher **Der Hase ist hochmütig**
Der Hase liegt vorne (est devant) Der Elefant ist intelligent Der Mond scheint
Der Hase ist klug **Die Geschichte spielt in der Savanne ab** Die Kinder sind traurig
Onkel Essomè spielt Mvet Die Schildkröte läuft durch das Ziel
Die Schildkröte trotzt den HasenIch glaube **Ich verliere das Rennen**
Der Hase schließt die Augen Die Kinder freuen sich
Die Erwachsenen **Die Schildkröte liegt zurück** (est derrière)

b) Schreibt mithilfe der Übung a) einen Dialog zwischen dem Hasen und der Schildkröte (Ecrivez, en vous servant de l'exercice a), un dialogue entre le lièvre et la tortue)!

E2 Onkel Essomè, ein genialer Märchenerzähler und Mvet-Spieler

1. Wortschatzarbeit. Exploitation lexicale: vocabulaire et expressions

a) Schreib die angegebenen Wörter in Paare und übersetz sie in dein Heft (Ecris les mots donnés en paires et traduis-les dans ton cahier)

sitzen (être assis) der Märchenerzähler die Stadt
tragen (porter) Jeden Montagabend **sein Ruf** klug Die Erwachsenen
kommen das Auge **die Hütte** das Dorf **haben** (avoir) **Mvet- Spieler**
laufen (courir) der Abend **eine Perücke** **die Grenze** (la frontière) (les amis) Freunde
das Märchen das Land **Seine Füße** **bedecken** (couvrir) **singen** (chanter)
jung (jeune) die Sonne **die Nation** genial **erzählen** die Kinder
Das Land **eine Mütze** **verhüllen** (cacher) Kameraden **gehen** (aller, partir)
antworten **fragen** Jeden Samstagabend **stehen** (être débout) **alt** (vieux)
die Geschichte der Morgen **hören** **die Region** **sagen** (dire)
Sein Renommee der Mond der Mund der Onkel das Auge
Seine Hände **das Haus** Die Tante

b) Schreib die angegebenen Wörter in Paare und übersetz sie in dein Heft (Ecris les mots donnés en paires et traduis-les dans ton cahier)

der Märchenerzähler der Onkel Jeden Montagabend sein Ruf klug
Die Erwachsenen (les adultes) die Sonne die Tante der Morgen genial die Region
erzählen die Kinder hören antworten die Stadt die Geschichte Sein Renommee Freunde
der Mond der Mund im Mondschein kommen Das Land gehen das Auge
Kameraden fragen Jeden Samstagabend das Dorf Der Mvet-spieler das Märchen der Abend

2) Kreatives Schreiben (Production écrite- Fiction): Stell Onkel Essomè vor und beschreib ihn! Présente et décris oncle Essomè!

3) Textverständnis (Compréhension de texte):

Füll den Raster mit Informationen aus dem Text aus (Complète le tableau par des informations Contenues dans le texte)!

Onkel Essomè	1. Onkel Essomè ist berühmt. 2. _____ 3. _____ 4.
Die Kinder	1. Die Kinder hören (écoutent) Märchen. 2. _____ 3._____ 4. _____ 5.
Die Erwachsenen	1. 2.
Der Mond	

c) Schreib einen Dialog zwischen Onkel Essomè und den Kindern von Benga! Onkel Essomè erzählt, warum er spät kommt.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

E3. Der Hase und die Schildkröte : ein Märchen

1. Wortschatzarbeit (Exploitation lexicale):

Schreib Nomen aus dem Text nach ihren Artikeln und Verben im Infinitiv in die Tabelle (Ecris les noms du texte selon leurs articles et les verbes à l'infinitif dans le tableau)!

Nomen im Maskulinum	Nomen im Femininum	Nomen im Neutrum	Nomen im Plural	Verben im Infinitiv

2. Schreibt Verben, ihre Grundform und ihre französische Übersetzung in die Tabelle (Ecrive les verbes, leur infinitif et leur traduction allemande dans le tableau)!

Verben	Die Grundform – l'infinitif	Französische Übersetzung

Verben	Die Grundform – l'infinitif	Französische Übersetzung

Verben	Die Grundform – l'infinitif	Französische Übersetzung

E3 2. Hör und Schreib auf (Ecoute et transcris)!

_____ _____ _____
_____ _____ _____
_____ _____ _____
_____ _____ _____
_____ _____ _____
_____ _____ _____
_____ _____ _____

TRANSCRIPTION DES TEXTES SONORES

Les textes sonores pour Cahier D'exercice B/a

B/a1 Ich stelle Familien und Persönlichkeiten vor (Je présente des personnalités)! (Arbeitsheft)

Text 1: Sie ist alt. Sie kann gut singen. Sie ist die Mutter der kamerunischen Musik. Alle Generationen lieben Anne-Marie Nzié.

Text 2: Sie machen Sport. Sie sind Fußballsuperstars, spielen in Europa und haben viel Geld. Man nennt sie „Die unbezähmbaren Löwen". Hier ist die Fußballnationalmannschaft von Kamerun.

Text 3: Dieser Mann ist Bürgermeister in Souza bei Douala. Er war Mitglied der „Black Styls". Er kann sehr gut Makossa singen. Ich stelle euch Nkotti Francois, alias Desto Peller vor.

Text 4: Sie ist US-Amerikanerin. Sie ist ein Tennissuperstar und liebt Kamerun und „Die unbezähmbaren Löwen". Sie heißt Serena Williams und sie spielt gerne mit einem Trikot Kameruns.

Text 5: Sie ist 25 Jahre alt und sehr hübsch. Sie ist eine berühmte Bikutsi-Sängerin. Sie hat viele Preise gewonnen. Alle Kameruner lieben sie. Wie heißt sie?

Text 6: Ihr Name ist ‚Mama' Nguea, die Kamerunerin. Sie ist eine große Dame der kamerunischen Musik und Kultur. Sie lebt in Douala. Alle Kameruner lieben sie.

B/a2 Ich stelle Familien und Persönlichkeiten vor (Je présente des personnalités)! (Arbeitsheft)

Text 1: Ich stelle dir eine Familie vor. Die Familienmitglieder sind der Vater, die Mutter und zwei Kinder. Diese Familie ist typisch für moderne Familien. Die Familie kommt aus Amerika.

Text 2: Ein Junge macht seine Hausaufgaben. Er ist konzentriert und fleißig.

Text 3: Eine Mutter liest ein interessantes Buch. Die Kinder sind aufmerksam. Das ist ein Märchen aus Les „contes d'Ahmadou Koumba".

Text 4: Ein Vater liest ein Buch. Jonas und Annika hören aufmerksam zu. Das ist die Geschichte von Kunta Kinte.

Text 5: Die Studenten einer Universität in Afrika feiern ihren Studienabschluss.

Text 6: Eine Lehrerin unterrichtet Schüler in Europa. Sie ist schwarz und kommt aus Afrika.

B/b (Pour cahier d'activités)

1. Ein Fernsehmoderator stellt Meiway vor!

Hallo!

Ich stelle euch einen Künstler vor. Sein Name ist Meiway. Er kommt aus Côte d'Ivoire. Er ist berühmt in Afrika und in Frankreich. Sein Land liegt in Westafrika. Er lebt in Abidjan und tanzt sehr gut. Er hat einen Orchester.

2. Ein Fachjournalist stellt Cristiano Ronaldo vor!

Grüß dich!

ich stelle dir einen Sportler vor. Er heißt Cristiano Ronaldo. Er ist aus Portugal. Sein Land liegt in Europa. Er lebt jetzt in England und ist ein berühmter Fußballer. Er hat viele Preise bekommen. Er wurde als bester Fußballspieler der Welt für das Jahr 2008/2009 nominiert.

3. Eine Fachjournalistin stellt seine Exzellenz Roger Milla vor!

Guten Abend!

Ich stelle euch Albert Roger Milla vor. Er ist ein alter Fußballsuperstar aus Kamerun.1990 wurde er bei der Fußballweltmeisterschaft in Italien noch berühmt. Er ist jetzt Botschafter in Kamerun.

4. Ein Fernsehjournalist stellt die Olympiasiegerin Francoise Mbango vor!

Guten Tag!

Ich stelle euch Françoise Mbango Etonè vor. Frau Mbango ist eine berühmte Dame. Sie kommt aus Kamerun. Sie ist eine Leichtathletin. Sie ist die Königin des Weitsprungs der Damen und Olympiasiegerin 2008. Frau Mbango lebt in Paris und in Yaoundé. Sie hat eine Familie. Sie hat einen Sohn. Sie mag Kinder und Jugendliche.

5. Eine Reportage über Herrn Obama, den Kandidaten der Demokraten!

Guten Morgen!

Es ist 9 Uhr in den USA (Vereinigten Staaten von Amerika) und wir sind im Oktober 2008. Es ist Wahlkampf – oui une campagne électorale. Die Demokraten treten gegen die Republikaner an. Der Kandidat der Demokraten heißt Barack Hussein Obama. Er möchte Präsident in Amerika werden. Er bringt Hoffnung für Amerika. Er tritt gegen John McCain ein. John McCain ist der Kandidat der Republikaner. Vielleicht wird Obama der erste schwarze Präsident im weißen Haus in den USA.

6. Präsident Mandela und Superstar Samuel Eto'o!

Guten Tag!

Ich stelle euch Präsident Nelson Mandela aus Südafrika und den Fußballsuperstar Samuel Eto'o aus Kamerun vor. Präsident Mandela ist alt, oui très vieux. Er ist nicht mehr amtierender Präsident in Pretoria. Er feiert seinen Geburtstag. Superstar Samuel Eto'o kommt zum Geburtstag-anniversaire von Präsident Mandela. Eto'o aime trop les fêtes. Er feiert mit Nelson Mandela. Eto'o spielt Fußball bei FC Barcelona und in der Nationalmannschaft Kameruns.

7. Pia Kronenberg stellt die deutsche Kanzlerin vor

Guten Tag!

Ich stelle euch heute die deutsche Kanzlerin vor. Sie heißt Angela Merkel. Sie regiert die Bundesrepublik Deutschland. Oui, elle dirige la République Fédérale d'Allemagne. Sie ist die Chefin ihrer politischen Partei. Die Deutschen mögen Frau Merkel. Ich mag sie auch. Sie ist sehr elegant im schwarzen Anzug.

Frau Merkel ist mutig und kompetent. Sie ist die erste Kanzlerin in der deutschen Geschichte. Wer hätte das geglaubt! Eine Frau als Kanzlerin in Deutschland! Deutschland ist sicher besser geworden!

Frau Kanzlerin ist verheiratet. Elle est mariée. Ihr Mann ist Professor für Physik. Aber sie haben keine Kinder.

8. Manu Dibango, ein Genie der modernen Musik Afrikas

Hallo!

Hier ist Manu Dibango: ein Genie der modernen Musik Afrikas und des Saxophons. Er kommt auch aus Kamerun. Er ist der Vater von Soul Makossa. Michael Jackson und Rihanna haben Soul Makossa für sich gespielt.

Verben	**Die Grundform – l'infinitif**	**Französische Übersetzung**
Sitzt	Sitzen	Être assis
Hat	Haben	Avoir
Lächelt	Lächeln	Sourire
Begrüßt	Begrüßen	Saluer
Entschuldigt	Sich entschuldigen	S'excuser
War	Sein	Être
Spielt	Spielen	Jouer
Singt	Singen	Chanter
Verben	Die Grundform – l'infinitif	Französische Übersetzung
Jubeln	Jubeln	Jubiler
Lachen	Lachen	Rire
Spielt weiter	Weiterspielen	Continuer le jeu
Genießt	Genießen	Savourer, jouir
Schweigen	Schweigen	Se taire
Kann	Können	Pouvoir
Beginnt	Beginnen	Commencer
Neckt	Necken	Taquiner
Sagt	Sagen	Dire
Ist	Sein	Être
Halt	Halten	Tenir, fermer (sa bouche)
Brüllt	Brüllen	Rugir, vociférer
Wollen	Wollen	Vouloir
Wissen	Wissen	Savoir
Versteht	Verstehen	Comprendre
Soll	Sollen	Devoir

Verben	**Die Grundform – l'infinitif**	**Französische Übersetzung**
Spricht	Sprechen	Parler
Weiß	Wissen	Savoir
Muss	Müssen	Devoir
Erwidert	Erwidern	Répliquer
Sagte	Sagen	Dire
Erzählt	Erzählen	Raconter
Laufen	Laufen	Courir
Schlagen	Schlagen	Battre
Rennen	Rennen	Courir
Glaube	Glauben	Croire
Hör auf	Aufhören	Cesser
Reicht aus	Ausreichen	Suffire
Wette	Wetten	Parier
Machen	Machen	Faire
Gewinnen	Gewinnen	Gagner, remporter
Komm!	Kommen	Venir
Laß	Lassen	Laisser
Starten	Starten	Commencer, demarrer
Wirst	Werden	Devenir
Erleben	Erleben	Vivre
Ausmachen	Ausmachen	Deranger
Bloßzustellen	Bloßstellen	Ridiculiser, se faire ridiculiser
Bitten	Bitten	Prier
Liegt zurück	Zurückliegen	Être à la traîne
Schaffen	Schaffen	Réussir
Setzt	Sich setzten	S'asseoire

Verben	**Die Grundform – l'infinitif**	**Französische Übersetzung**
Warten	Warten	Attendre
Läuft	Laufen	Courir
Scheint	Scheinen	Briller
Bemerkt	Bemerken	Remarquer
Kommt	Kommen	Venir
Schläft	Schlafen	Dormir
Öffnet	Öffnen	Ouvrir
Sieht	Sehen	Voir
Bleibt	Bleiben	Rester
Zugeben	Zugeben	avouer

Melodien 1

Deutschlehrbuch für Frankophones Afrika

MELODIEN 1 DEUTSCHLEHRBUCH FÜR FRANKOPHONES AFRIKA

Version camerounaise

Musterlernmaterialien

Matériel d'accompagnement pour élèves et professeurs

Cahier d'activités (Schülerheft)

Matériel auditif

CD pour élèves et professeurs contenant les textes oraux, les exercices de prononciation, les poèmes, des chansons et des extraits de bandes dessinées.

© Jacques Bassock, November 2008 in Kassel

MELODIEN 1 DEUTSCHLEHRBUCH FÜR FRANKOPHONES AFRIKA

Version camerounaise

Conçu pour le cours d'allemand chez les débutants (Niveau A1/A2 du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues Vivantes)

Par

Jacques Bassock

En considération de la loi d'orientation scolaire 98/004 du Cameroun, de la didactique des ondes linguistiques et du nouveau curriculum

Vorwort

Liebe Lernende,

hiermit bekommt ihr die Arbeitblätter, die euch ohne weiteres in die deutsche Sprache einführen sollen.

Ich weiß, dass ihr sehr positiv auf Deutsch eingestellt seid und dass die Arbeitsblätter zu eurer mehrsprachigen Bereicherung beitragen werden. Ich weiß auch, dass ihr gerne jede Herausforderung annehmt und bereit seid, euer Können aufzuweisen. Ich vertraue euch vollkommen!

Nun ist die Zeit gekommen, Deutsch in einem relativ kurzen Zeitraum schnell, effizient und optimal zu lernen. Macht nur Gebrauch von eurem Können, eurem Savoir-Faire, eurer Intuition, eurer Kreativität, eurer Improvisationsfähigkeit und eurem Genie. Ihr werdet sehen, dass ihr alle sprachbegabt seid.

Auch wenn ihr in den kommenden Jahren nicht unbedingt nach Deutschland oder einem deutschsprachigen Land kommen werdet, könnt ihr diese Sprache in eurem Leben gebrauchen und davon profitieren. Ihr könnt eure Realitäten beschreiben und sie vermarkten. Ihr könnt von Kamerun aus mit Deutschen wissenschaftlich oder technisch austauchen. Und das ist ein großer Gewinn.

Denkt daran, viel Glück und Spaß beim Arbeiten mit Arbeitsblättern zu „Melodien 1“!

Der Autor

Avant-propos

Chers apprenants,

Vous avez entre vos mains un matériel de travail qui vous fera entrer sans difficulté dans l’univers de la langue allemande.

Je sais que l’allemand vous intéresse et que le présent matériel enrichira votre compétence plurilingue. Mais je sais aussi que vous aimez les défis et que vous êtes prêt à prouver votre savoir- faire. Je vous fais entièrement confiance!

Le temps est à présent venu d’apprendre l’allemand de manière efficiente, optimale et en un temps relativement court. Faites donc œuvre de votre savoir, de votre savoir-faire, votre intuition, votre créativité, de votre force d’improvisation et de votre génie. Et vous verrez que vous êtes doués en langue.

Même si vous ne visitez pas absolument l’Allemagne ou les pays germanophones dans les toutes prochaines années, n’oubliez pas que vous pouvez faire œuvre utilise de cette langue dans votre vie et en profiter. Vous pourrez décrire les réalités de votre quotidien et les vendre. Vous pourrez échanger à partir du Cameroun avec des allemands sur le plan scientifique ou technique. Et c’est un grand bénéfice!

Pensez-y, bonne chance et beaucoup de plaisirs au travail avec « Melodien 1»!

L’auteur

INHALTSVERZEICHNIS TABLE DES MATIERES CONTENT

Individuum, Gesellschaft und Kultur Individu, Société et Culture

Modul 1

Lektion 1 Bissoum und Nlombo kommen aus Kamerun

A Afrikakarte (Prends connaissance de la carte et du texte et réfléchis !)

A 1 Nutze (utilise) deine Intuition, deine Emotionalität, dein Genie & schreib auf (exprime-toi par écrit)! Seite 5-6

A2 Textrekonstruktion Seite 6

A3 Textübersetzung/ Traduction de Texte Seite 7

A 4 Ausspracheübung Seite 8

(Exercice de Prononciation)

Ein Lied Seite 8

B Ich stelle Persönlichkeiten vor (Je présente des personnalités)!

B1 Stell die Personen und die Gruppen vor!

Dialogvariationen

Ensuite, lis tes textes à tes camarades! Seite 9-11

B2 Verbale & spontane Kommunikation Seite 12

B3 Francoise & Samuel nach den olympischen Spielen Seite 12

B 4 Rollenspiel

Joue le rôle de Samuel ou de Françoise avec ton voisine/ ta voisine! Seite 13

Stratégies d'apprentissage

C 1 Magne ist aus Bandjoun im Westen Kameruns

C Magne ist aus Bandjoun

Lecture autonome Seite 14

C1 Internationalismen

C3 Antworte (Répond) auf die Fragen Seite 15

C2 Übersetz Ausdrücke & Sätze!

(Traduis les expressions et les phrases!) Seite 14

Ensuite, lis tes textes à tes camarades et parlez de vos stratégies de traduction!

C 4 Exploitation lexicale du texte « Magne ist aus Bandjoun »

Seite 15

C5 Ausspracheschulung Seite 16

C6 Hör & schreib auf! Seite 16

D Übe (Renforce) und entwickele (développe) deine Hörkompetenz

D 1 Lea kommt aus Vellmar (1ère et 2ème Partie) Seite16-20 Rekonstruktion der Hörtexte

D3 Diskussion über die Wichtigkeit (importance) der Sprachen & über die interkulturelle Differenzen und Ähnlichkeiten im Text Seite 20

Ensuite, lis tes textes à tes camarades!

D2 Spiel (joue) den Komödianten Seite 20

D4 Intuition, Emotionalität & Genie

Ecris les mots donnés en paires et traduis-les dans ton cahier

Seite 20

Choisis quelques un et fais-en une histoire

D5 Hör und schreib auf! Ecoute et transcris! Seite 21

Ein Lied (une chanson) Seite 21

Siehe (voir) Arbeitsheft:

Intuition, Emotionalität & Genie

D1 und D2

E Der Hase und die Schildkröte: ein Märchen

E Observe les expressions et classe les selon le schémas narratif (début- fin de l'histoire) Seite 24

E1 Beobachte das Bild und erzähl die Geschichte! Observe l'image et Raconte l'histoire qui s'en dégage Seite 25

E2 Onkel Essomè, ein genialer Märchenerzähler und Mvet-Spieler Seite 26

E3 Der Hase und die Schildkröte Seite 28

Individuum, Gesellschaft und Kultur **Individu, Société et Culture** Modul 1

Lektion 1: Bissoum und Nlombo kommen aus Kamerun

A.

Afrikakarte: Prends connaissance de la carte et du texte et réfléchis !

1. Wie heißt du und woher kommst du?

2. Wo liegt das Land?

3. Wie heißt deine Heimatstadt oder dein Heimatdorf?

4. Wo wohnt deine Familie jetzt?

5. Was sind deine Eltern von Beruf?

6. Was ist dein Hobby?

7. Was magst du nicht?

Ich bin Francisca **Nlombo und ich bin auch aus** Kamerun.

Meine Heimatstadt ist Douala. Aber meine Familie wohnt jetzt in Garoua. Das ist in Nordkamerun.

Mein Vater ist Lehrer **und meine Mutter arbeitet bei** SODECOTON, einer agroindustriellen Firma.

Mein Name ist Jason Bissoum. Ich komme aus Kamerun. Kamerun **liegt in** Zentralafrika.

Mein Heimatdorf heißt Benga. **Aber meine Familie wohnt jetzt in** Bamenda. Das liegt im Nordwestkamerun.

Ich lese gerne Comics und Romane.

Mein Vater ist Polizist und meine Mutter ist Sekretärin auf einem Gymnasium.

Meine Großeltern leben in Benga bei Yabassi. Sie sind Bauern.

Aber ich hasse (haïr) Fußball spielen. Das kommt mir dumm vor.

A1 **Intuition, Emotionalité et Génie** : Observe bien les questions et les réponses. Notes les mots que tu connais et les nouveaux dont tu découvres, tout seul, la signification.

a) Die Internationalismen (les mots internationaux):

_____

_____

_____

b) Les nouveaux mots dont je découvre, tout seul, la signification:

_____

_____

A2 Relis attentivement les questions et les réponses. Ecris un dialogue cohérent.

Fais-toi confiance!

Erste Frage (1ère question): _____

Die richtige Antwort (la bonne réponse): _____

_____

Zweite Frage : _____

Die richtige Antwort: _____

_____

Dritte Frage: _____

Die richtige Antwort: _____

_____

Vierte Frage: _____

Die richtige Antwort: _____

_____

Fünfte Frage: _____

Die richtige Antwort: _____

Sechste Frage: _____

Die richtige Antwort: _____

Siebte Frage: _____

Die richtige Antwort: _____

_____

Compare tes réponses avec celles de ton voisin. Donne ton sentiment!

Lies (lis) deinen Text still (en silence). Der Lehrer hilft (aide)!

Lies den Mitschülern (camarades de classes) deinen Text vor!

A3 Übersetzt den Dialog in Partnerarbeit auf Französisch. Traduisez le dialogue en français et en Petits groupes de 2 ou 3 élèves.

Erste Frage (1ère question): _____

Die richtige Antwort (la bonne réponse): _____

_____

Zweite Frage : _____

Die richtige Antwort: _____

Dritte Frage: _____

Die richtige Antwort: _____

_____

Vierte Frage: _____

Die richtige Antwort: _____

_____

Fünfte Frage: _____

Die richtige Antwort: _____

_____

Sechste Frage: _____

Die richtige Antwort: _____

_____

_____

Siebte Frage: _____

Die richtige Antwort: _____

_____

_____

A4

Bissoum und Nlombo kommen aus Kamerun

1. Hör und sprich nach (Ecoute et répète les phrases)!

2. Note ici les sons et les mots et expressions qui ont attiré ton attention!

_____

_____

_____

3. Wie findest du die Aussprache (Comment trouves-tu la pronciation)?

4. Améliore ta prononciation: écoute et répète!

Wie [vi:] _ Wo [vo:] _ Was [vas] _ Woher [vohea] _ Her [hea] _ liegt [li:gt] _ [haist] _ Heimat [haima:t]

Mag [ma:k] _ Mein [main] _ Dein [dain] _ Jetzt [yetz] _ Vater [fata] _ Mutter [muta] _ Sekretärin [zekretɛrin] _ Land [lant] _ Familie [familie] _ Lehrer [le:ra] _ Wohnt [wo:nt] _ Name [na:me] _ Mein Name [main na:me] – Mein Vater [main fa:ta] _ Ich lese [iʃ le:se] -_ Hasse [hase] _ Ich hasse [iʃ hase]

5. Hör und schreib die folgenden Wörter oder Ausdrücke auf (Ecoute et écris les mots ou expressions suivants)!

_____

_____

_____

_____

A5

Ein Lied (Une chanson)

1. Ich heiße Bissoum
Und ich komme aus Kamerun
Ja, Kamerun ist mein Land
Und liegt in Zentralafrika

2. Mein Heimatdorf heißt Benga
Das Dorf liegt am Fluß Nkam
Ich liebe Benga
Ich liebe mein Dorf

Bissoum Nlombo

B Ich stelle Persönlichkeiten vor (Je Présente des personnalités)!

B1

Stell die Personen und die folgenden Gruppen vor! Présente les personnalités et les groupes ci-après! Fais-toi confiance ! Observe la formulation des questions et les images avant de répondre.

Musiker und Künstler. Der König (le roi) von 100% Zoblazo

a) Wie heißt dieser Mann und woher kommt er? Wo liegt sein Land? Wo lebt er und was ist sein Beruf? Was mag (aime) er?

Hallo! Ich stelle euch Meiway vor. Er kommt aus Côte d'Ivoire.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Cristiano Ronaldo aus Portugal

b) Wie ist sein Name und woher kommt er? Wo liegt sein Land? Wo lebt er und was ist er von Beruf? Was mag er?

Grüß dich, ich stelle dir einen Superstar vor. Sein Name

_____

_____

Er lebt in England und ist ein Fußballsuperstar. Er spielt in der englischen Première Liga. Er spielt bei Manchester United.

_____

_____

_____

Francoise Mbango aus Kamerun, Olympiasiegerin

c) Wie heißt die schwarze Dame? Woher kommt sie? Wo liegt ihr Land? Hat sie eine Familie und ein Kind (enfant)? Magst du sie? Was ist sie von Beruf? Wo lebt sie? Wie heißt die weiße Dame? Woher kommt sie und wo liegt ihr Land?

Guten Tag! Ich stelle euch eine schwarze Königin vor. Sie

_____

_____

_____

_____

Françoise Mbango.
Die unbezähmbare Löwin (la lionne indomptable) und Königin der Leichtathletik.

Frau Mbango ist Königin (Reine) im Weitsprung (Saut en longueur). _____ Olympiasiegerin in ihrer Disziplin. Sie ist auch eine

_____

_____

Barack Hussein Obama vor (devant) seinem Wahlplakat (son affiche électorale)

d) Wie heißt dieser Mann mit dem Mikrofon und woher kommt er? Wo lebt er und was ist sein Beruf? Was macht er hier? Was will (veut) er für sein Land?

Guten Morgen!

_____

_____

_____Auf dem Plakat macht er seinen Wahlkampf (campagne électorale).

_____

_____

_____

Präsident Barack Obama leistet einen Eid (prête serment). Michelle Obama hält (tient) die Bibel in ihrer Hand.

e) Wie heißt diese (cette) Familie. Wie heißt die Frau. Wie heißen die Kinder. Was macht der Mann vor dem Parlament? Was macht die Frau? Was ist jetzt seine Rolle in den USA? Wie findest (trouves) du die Familie?

Guten Tag!

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Präsident Nelson Mandela aus Südafrika und Fussball-Superstar Samuel Eto'o aus Kamerun

f) Wie heißen die zwei Männer? Woher kommen sie? Wo leben sie? Was ist der alte Mann (le vieil homme) von Beruf? Was ist der junge Mann von Beruf. Haben die zwei Männer Hobbies?

Guten Abend meine Damen und Herren!

ich stelle euch Präsident Nelson Mandela und Samuel Eto'o vor. Der alte Nelson Mandela k ……

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

g) Wie heißt der schwarze Mann und woher kommt er? Wo liegt sein Land? Wo lebt er und was ist sein Beruf? Was ist sein Hobby?

Guten Abend! ich stelle euch ……

_____

_____

_____

_____

_____

h) Wie ist sein Name? Woher kommt er und wo lebt er? Was spielt (joue) er gerne? Michael Jackson und Rihanna haben seinen Song gespielt. Was meint ihr (qu'en pensez)?

Hallo!

Kennt ihr (connaissez-vous)diesen Mann? Das ist der große Manu ……

_____

_____

_____

Die Nationalfussballmannschaft Kameruns: die unbezähmbaren Löwen

i) Wie heißt diese Mannschaft? Wo arbeiten die Spieler? Magst du sie? Magst du Fußball? Willst du Fußballprofi werden? Wer gewinnt die Fußballweltmeisterschaft (la coupe du monde)?

Grüß dich (Salut)! Ich bin ein großer Fußballfan.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

j) Wer sind diese Sportler? Wo liegt ihr Land? Sind sie Profis? Magst du sie?

Asalam Maleik'um!

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Compare tes textes avec ceux de ton voisin. Tu as le droit d'emprunter des mots ou phrases des textes de ton voisin qui t'ont plu.

Relis maintenant tes textes attentivement! Le professeur t'aidera en cas de questions.

Lies den Mitschülern (camarades de classe) deinen Text vor!

B2 **Mündliche und spontane Kommunikation (Communication verbale et spontanée).**

Tu en es capable!

a) Ton voisin te montrera une photo et te demandera de présenter la personne.

b) Communication spontanée en plénière :

1. Tu es journaliste spécialiste et ton confrère te demande de présenter une personnalité aux téléspectateurs.

Der Kollege: Guten Tag und Willkommen bei uns!

Du:

Der Kollege: Sie sind ein(e) berühmte(r) Fachjournalist (Fachjournalistin) in Kamerun. Können Sie uns Herrn / Frau … vorstellen?

Du:

2. Du bist Fachjournalist(in) und du interviewst eine Persönlichkeit im Fernsehen (à la télévision). Hier einige quelques) Fragen. Du kannst auch spontan Fragen stellen (poser des questions).

Journaliste : Wie heißen Sie? Woher kommen Sie? Was sind Sie von Beruf und wo arbeiten Sie?
Mögen Sie Literatur? Welche Autoren haben Sie schon gelesen (lu)?
Mögen Sie Filmen gucken? Welche Filme haben Sie gemocht?

Haben Sie Hobbies? Wo verbringen (passer) Sie Ihre Ferien?

3. Schreib deine Bemerkungen nach den drei Aktivitäten (Formule tes remarques dans ce cadre après les trois activités) !

Activité 1:_____

_____

Activité 2: _____

_____

Activité 3: _____

_____

4) Discute tes remarques en plénière avec tes camarades et le Prof.

B3 Françoise und Samuel nach (après) den olympischen Spielen

1. Hör und Kreuz die richtige Antwort an (Ecoute et coche la bonne réponse)!

	Richtig	Falsch
1. Samuel sagt (dit) „Grüß dich“ zu Françoise.		
2. Samuel lobt (loue, fait l’éloge) die goldene Medaille von Françoise während der olympischen Spiele.		
3. Françoise meint (pense), die goldene Medaille und die sehr gute Leistung kommen von der Konzentration, dem Willen und der Arbeit.		
4. Aber Françoise respektiert **nicht** die Leistung (Performance) von Samuel.		

2. Hör und füg das fehlende Wort ein (Ecoute et complète le mot qui manque)!

Samuel: Hallo Françoise!

Françoise: _____Samuel!

Samuel: Wahnsinn Françoise! Du hast eine _____in den olympischen Spielen erbracht!

Françoise: Ja, das stimmt (C’est vrai)!

Samuel: Du hast eine _____ Medaille! Wie hast du das geschafft?

Françoise: Das ist Konzentration, Wille und _____. Ja, ich arbeite viel.

Samuel: _____! Aber Respekt!

Françoise: Ich respektiere dich auch. _____sehr gut in Fußball. Du bist ein Superstar!

Samuel: Françoise, das ist Konzentration, Wille und Arbeit.

Françoise: _____, Samuel und Danke!

Françoise: Ciao, Françoise und _____!

B4 Spiel mit deinem Nachbarn/ deiner Nachbarin die Rollen von Samuel und Françoise oder François (Joue le rôle de Samuel et Françoise ou François avec ton voisin/ta voisine)!

C **Magne ist aus Bandjoun im Westen Kameruns**

Ich stelle Magne vor. Magne ist ein Mädchenname *(nom de fille).* Ich buchstabiere den Namen: M wie Mandela, A wie Angela, G wie Gregor, N wie Nina und E wie Eva.

Magne ist eine junge Dame aus Bandjoun. Bandjoun ist eine Kleinstadt im Westen Kameruns. Bandjoun ist eine schöne und kulturelle Stadt. Sie liegt bei Bafoussam. Magne ist dort geboren (*née*).

Im November wird Magne 18 Jahre alt. Sie studiert jetzt an der Universität Yaoundé. Sie ist sehr gut in Geographie. Sie studiert Deutsch, Geographie und Pädagogik.

Sie hat einen Bruder. Er studiert Mathe und Physik an der Universität Maroua. Die Universität Maroua ist eine pädagogische Universität. Dort studieren Lehrer.

Aber die Familie von Magne wohnt jetzt in Maroua. Magnes Vater, Herr Fotso, arbeitet an der Universität. Ihre Mutter ist Ärztin (*médecin*). Sie leitet (*dirige*) ein Krankenhaus und die Patienten lieben sie. Magnes Mutter, Frau Fotso, geboren Ouédraogo, kommt aus Burkina-Faso. Sie hat Medizin in Guinea studiert. Sie mag gerne Romane lesen. Sie guckt auch gerne Filme.

C1 **Schreib internationale Wörter (Ecris les mots internationaux)!**

_____

_____

_____

_____

_____

C2 **Übersetz folgende Ausdrücke (Traduis les expressions suivantes)!**

Ich stelle Magne vor=_____

Magne ist eine junge Dame aus Bandjoun=_____

Bandjoun ist eine schöne und kulturelle Stadt. Sie liegt bei Bafoussam. Magne ist dort geboren=

_____

_____

Im November wird Magne 18 Jahre alt= _____

Der Bruder studiert Mathe und Physik an der Universität Maroua=

_____

Aber die Familie von Magne wohnt jetzt in Maroua. Magnes Vater, Herr Fotso, arbeitet an der Universität. Ihre Mutter ist Ärztin. Sie leitet (dirige) ein Krankenhaus und Patienten lieben sie. Sie kommt aus Guinea. Sie hat Medizin in Guinea studiert. Sie mag gerne Romane lesen. Sie guckt auch gerne Filme.

_____

_____

_____

C3 Antworte auf die Fragen (Répondez aux questions)

1. Wer (qui) ist Magne? Wie alt (quel âge) ist Magne! _____

_____

2. Wo liegt die Heimatstadt von Magne? _____

_____

3. Beschreib (décris) die Heimatstadt von Magne! _____

_____

4. Was ist Magne von Beruf und was macht sie genau (exactement)?_____

_____

_____

5. Beschreib die Familie von Magne! Was sind die Mitglieder (membres) von Beruf?

_____

_____

_____

C4 Exploitation lexicale du texte! Portez dans le tableau ci-dessous les noms, les adjectifs, les Verbes, etc.

Pronom personnel	Nom au masculin Der __ ein	Nom au Féminin die __ eine	Nom au neutre Das __ ein	Nom au Pluriel Die ___ Ø	Prépo-sition	Verbe	Adjectif
ich	Der/ein Name	Die/eineDame	das Mädchen	die Patienten	aus	vorstellen	jung

C5

Sprich nach (Répète)!

Grüß dich!	Ich stelle dir Magne vor.	Morgen!	Ich stelle euch Magne vor.
Guten Morgen!	Hier ist Samuel Eto'o.	Guten Tag!	Hier ist Francoise Mbango.
Hallo!	Mein Name ist Bissoum.	Guten Abend!	Ich bin Francisca Nlombo.
Künstler	Berühmt	der Kanzler	**Die Kanzlerin ist berühmt.**
Ein Land in Westafrika	Ein Land in Zentralafrika		**Sein Land liegt in Westafrika**.
Er lebt in London.	Er ist ein Fußballspieler		Mbango macht Leichtathletik.
Sie hat einen Sohn.	***Sie mag Kinder***.		
Guten Tag!	Ich stelle euch einen Künstler vor.		***Er kommt aus Westafrika.***
Guten Abend!	Ich stelle euch Präsident Mandela vor.		***Mandela hat Geburtstag***.

C6

Hör und schreib auf (Ecoute et transcris)!

D Übe und entwickele deine Hörkompetenz (Renforce et développe ta compétence d'écoute)!

D1 Lea kommt aus Vellmar in Deutschland

1. **Teil 1** (Première partie)

a) Lis d'abord en une minute les recommandations et les questions ci-dessous !

Tu écouteras la première partie de cette conversation en trois minutes. Ensuite tu répondras aux questions en une minute en cochant la case juste. Tu écouteras pour la deuxième fois le texte sonore et tu auras trois minutes pour compléter tes réponses.

	Richtig	Falsch
1. Lea ist ein Mädchen aus Frankfurt in Deutschland.		
2. Leas Tante arbeitet bei Siemens in Kamerun.		
3. Lea spricht mit (parle avec) Nlombo und Bissoum.		
4. Am Anfang (au début) sprechen Nlombo und Bissoum in Deutsch.		
5. Lea kann Bissoums Name gut aussprechen.		
6. Nlombo kann auch nicht gut Deutsch sprechen.		
7. Bissoum buchstabiert seinen Namen.		
8. Nlombo findet die deutschen Wörter lang und schwer (difficiles).		
9. Bissoum ist der Bruder von Nlombo.		

b) Lis en une minute les répliques non complètes de Lea et de Nlombo! Tu écouteras deux fois le texte sonore. Tu compléteras en cinq minutes les répliques entre les deux écoutes. Après la deuxième écoute tu auras trois minutes pour terminer l'exercice.

Lea kommt aus Vellmar in Deutschland

Lea ist ein Mädchen aus Vellmar bei Kassel. Das ist in Deutschland. Lea ist seit einer Woche in Kamerun bei ihrer Tante. Die Tante arbeitet bei der GTZ. Die Tante leitet ein Brunnenbauprojekt in Benga, einem Dorf bei Yabassi. Sie begegnet Nlombo und Bissoum dort. Die beiden jungen Kameruner haben Ferien.

Nlombo: Bissoum, regarde qui arrive!

Bissoum : Oh, une petite blanche ! C'est peut-être la fille de la femme allemande qui travaille pour le GTZ.

Lea: Hallo!

Bissoum: Guten Morgen!

Lea: Geil! _____!

Bissoum: Hmmm, Nicht wirklich gut!

Lea: Egal, ich spreche _____! Ich bin _____

Bissoum: Mein Name ist Bissoum.

Lea: Wie _____?

Bissoum: Bissoum!

Lea: _____ buchstabieren?

Bissoum: Ja. Also! B wie Bertold, I wie Immanuel, S wie Silke, noch S wie Samuel, O wie Otto, U wie Ulrich und M wie Martin.

Lea: Also B-I-S-S-O-U-M.

Bissoum: Nein, Bissum!

Lea: Sorry!

Bissoum: Ist schon gut! Woher kommst du?

Lea: Aus Vellmar. Das _____. Und _____?

Bissoum: Ich bin aus Benga. Das ist mein Heimatdorf. Ich bin hier geboren.

Lea: Schön!

Nlombo: Grüß dich, Lea! Ich bin _____.

Lea. _____, N' Lombo!

Nlombo: _____, _____ N'Lombo, sondern Nlombo.

Lea: Nlombo?

Nlombo: Genau.

Lea: _____ meine Aussprache,

Nlombo: Was ist _____?

Bissoum: Aussprache veut dire Prononciation. Et aussprechen veut dire prononcer.

Nlombo: Ist schon gut, Lea! Ich habe auch _____. Les mots …

Lea: Die Wörter.

Nlombo: Genau! _____ sind lang und _____.

Lea: Das _____!

c) Lis maintenant en une minute les répliques non complètes de Bissoum! Tu écouteras deux fois le texte sonore. Tu compléteras en trois minutes les répliques entre les deux écoutes. Après la deuxième écoute tu auras encore trois minutes pour terminer l'exercice.

Bissoum: Guten _____!

Bissoum: Hmmm, _____!

Bissoum: Mein _____ ist Bissoum.

Lea: Kannst du bitte buchstabieren?

Bissoum: Ja. Also! ___ wie Bertold, _____ Immanuel, S _____, noch S wie Samuel, O _____, U wie Ulrich und _____.

Bissoum: Ist _____ gut! Woher_____?

Bissoum: Ich bin _____ Benga. Das ist hier _____. Ich _____ geboren.

Bissoum: Hier ist meine Kusine.

Nlombo: Was ist Aussprache in Französisch?

Bissoum: _____veut dire Prononciation. Et _____ veut dire prononcer.

2. **Teil 2** (Deuxième partie)

a) Lis d'abord en une minute les recommandations et les questions ci-dessous !

Tu écouteras la deuxième partie de cette conversation en trois minutes. Ensuite tu répondras aux questions en une minute en cochant la case juste. Tu écouteras pour la deuxième fois le texte sonore et tu auras trois minutes pour compléter tes réponses.

	Richtig	Falsch
1. Lea weiß nicht, wo Guinea liegt.		
2. Lea ist in Vellmar geboren.		
3. Nlombo verbringt ihre Ferien in Benga.		
4. Leas Vater ist in Vellmar geboren.		
5. Leas Papa und Mama wohnen und arbeiten in Frankfurt.		
6. Nlombos Eltern wohnen jetzt in Garoua.		
7. Das Heimatdorf von Bissoum ist Bamenda.		
8. Bissoum will einen Teil der Ferien in Bamenda verbringen.		
9. Douala ist die Heimatstadt von Nlombo, aber sie wohnt jetzt in Garoua.		

b) Lis en deux minutes les répliques non complètes des jeunes! Tu écouteras deux fois le texte sonore. Tu compléteras en sept minutes les répliques entre les deux écoutes. Après la deuxième écoute tu auras trois minutes pour terminer l'exercice

Lea: Du Nlombo, _____. Wo liegt denn Guinea?

NlomBo: Lea, _____, in Westafrika!

Lea: Danke!

Nlombo: Bissoum, les jeunes Européens _____ la géographie d'Afrique, hein!

Bissoum: Il y en a qui connaissent. Mais les jeunes ne l'apprennent _____ _____à l'école.

Lea : Vous avez, on n'apprend pas vraiment le géographie d'Afrique à l'école! Aber wir _____ _____ und man kann sich informieren.

Bissoum: _____ ist schon gut! Sag mal Lea, ist Vellmar _____?

Lea: Ja und Nein. Ja _____ ist in Vellmar geboren. Nein, denn ich bin _____ _____ geboren. Wichtig: Vellmar ist eine Kleinstadt _____.

Nlombo: Wohnt deine _____ in Vellmar?

Lea: Meine _____ und mein Großvater. Aber Papa und Mama _____ Frankfurt. Sie arbeiten am _____, aéroport international.

Bissoum: Und du, wo _____ du?

Lea: _____ Vellmar bei Großmutter und Großvater.

Bissoum: Comme moi! J'habite chez… Ich wohne in Benga bei Großmutter und Großvater. Also, Vellmar ist dein Heimatdorf.

Lea: Ja!

Nlombo:Ich _____ in Benga. Ich wohne in Garoua im _____ Kameruns. Garoua ist eine Großstadt. Aber Douala ist _____.

Bissoum: Lea, Wir sind im Süden. Nlombo passe ses vacances ici au sud.

Lea: Sie verbringt ihre Ferien hier.

Bissoum: Jawohl! Sie _____ ihre Ferien _____ Großmutter und Großvater.

Lea: Und du, bleibst du hier in den Ferien?

Nlombo: Qu'est-ce qu'elle veut savoir maintenant ?

Bissoum: Si je reste ici pour les vacances.

Nlombo: _____und _____.

Bissoum: Ja, deux semaines mit Nlombo. Danach fahre ich nach Bamenda zu Papa und Mama.

Lea: Schön! _____ du noch eine Woche bei uns, ich meine bei Nlombo und mir.

Bissoum: Jawohl!

Lea: Geil! Habt _____ Hobbies?

Bissoum: oh ja, Fußball. Ich spiele _____ Fußball. Ich will Fußballsuperstar wie Samuel Eto'o werden.

Nlombo: Ich hasse _____l.

Lea: Ich auch. Aber die Jungs, les garcons ja, lieben Fußball und ich hasse das?

Nlombo: Ich gucke lieber fern oder ich gehe ins Kino. Ich lese auch viel.

Lea: Ich _____. Und ich mag Filme gucken.

D2

Spiel den Komödianten! Lern den Text auswendig und führ ihn mit deinen Nachbarn vor

(Joue le comédien! Apprends le texte par coeur et présente le devant la classe avec tes voisins!)

D3

Was zeigt die Wichtigkeit der Fremdsprachen im Text (Qu'est-ce qui montre l'importance des langues étrangères dans le texte)? Note quelques idées en francais et discute-les en classe!

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

D4 a)

Schreib die angegebenen Wörter In Paare und übersetz sie in dein Heft (Ecris les mots donnés en paires et traduis-les dans ton cahier)

die Schwester die Großeltern die Kultur die Ferien
die Heimatstadt das Mädchen der Bruder die Geographie
der Hafen die Großmutter der Cousin der Onkel der Junge
das Heimatdorf der Afrikaner die Kleinstadt
die Erwachsenen der Großvater die Großstadt der Flughafen
die Natur der Europäer die Kusine die Arbeitzeit die Eltern
die Tante die Geschichte die Kinder

b) Schreib die angegebenen Wörter in Paare und übersetz sie in dein Heft (Ecris les mots donnés en paires et raduis-les dans ton cahier)

im Osten *schweigen (se taire)*

Am Anfang (au début) in im Südwesten

schwarz Ostafrika im Nordosten *spielen* *sprechen*

lieben im Südosten Westafrika lang *hassen*

Der Süden *gehen (aller)* arbeiten im Norden

bleiben im Westen *gucken* Am Ende

aus Nordafrika im Nordwesten *hören*

kurz weiß Südafrika

D5

a) Hör und sprich nach!

Geil!	Egal!	Geboren!	Ich bin in Kamerun geboren!	Du bist in Kamerun geboren!	
Schön!	Genau!	Ist schon gut!	Ist schon gut, ich habe kapiert!	Buchstabieren	
Wohnen		Sprechen	Schweigen	Spielen	Lieben	Hassen
Hören		Gehen	Arbeiten	Gucken	Ich gucke einen Horrorfilm	
Im Süden		Im Norden	Im Osten	Im Westen		
Der Junge		Die Ferien	Der Flughafen	Der Flusshafen		

Hör und schreib auf!

_____

_____

_____

_____

_____

_____

b)

Ein Lied (Une chanson)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

E Der Hase und die Schildkröte: ein Märchen (Le lièvre et la tortue: un conte)

Was redest du da für einen Unsinn (tu dis des conneries)!

Er ***öffnet die Augen*** (il ouvre les yeux) ***rennen*** (courir)

Die Schildkröte läuft durchs Ziel (la tortue atteint le but)

ich sehe (je vois) ***die Rennstrecke*** (le parcours)

Ich glaube (je pense) Ich kann sagen (je peux dire) die Region

Ich gewinne das Rennen! (je gagne la courser)

die Schildkröte trotzt den Hasen (La tortue défie le lièvre)

Der Fuchs gibt das Startzeichen (…donne le coup d'envoi)

Der Hase ist klug (le lièvre est intelligent), ***das Feuer*** (le feu)

aber die Schildkröte ist weise (mais la tortue est sage)

Die Geschichte spielt sich im Dschungel ab (l'histoire se passe dans la jungle) Der Hase schläft tief und fest (…dort profondément) Die Schildkröte ist bescheiden (la tortue est humble) **der Hase neckt die Schildkröte** (Le lièvre tacquine la tortue) **Es war einmal** (il était une fois) **der Märchenerzähler** (conteur) **Ich wette mit dir, ich gewinne, (**je parie avec toi, je te gagne)! **hochmütig** (orgueilleux) **der Mvet- Spieler** (joueur de…)

der Hase mokiert sich über die Schildkröte (le lièvre se moque du lièvre) ***der Karottenfresser*** (bouffeur de carottes)

keiner kann mich schlagen (personne ne peut me battre)

Der Hase nimmt die Herausforderung an (le lièvre accepte le défi)

die Schildkröte hat Ausdauer (la tortue a de l'endurance

bestimmt blöd (sûrement bête)! ***das Bild*** (L'image)

der Wettkampf (la compétition) ***der Fuchs*** (le renard)

laß uns einen Versuch starten (essayons)!

lachen (rire) ***der Mond scheint*** (la lune brille)

Ich vermute (je suppose) ***die Kinder*** (les enfants)

die Erwachsenen (les adultes) ***der Baum*** (L'arbre)

im Mondschein (au clair de lune) ***bestimmen*** (déterminer)

im Rennen (à la course) ***du kannst es nicht*** (tu ne le peux pas)

E1 **a) Beobachtet (observez) das Bild und erzählt die Geschichte! Observez l'image et Racontez l'histoire qui s'en dégage! Les mots et expressions donnés vous y aideront!**

Der Hase und die Schildkröte!

„Der Hase und die Schildkröte" ist ein_____. Das Märchen k_____ aus Afrika. Ich sehe den_____ und die_____ auf dem Bild. Die Geschichte _____

_____. _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Der Hase: Hallo, Schildkröte!

Die Schildkröte: _____! Wie geht's?

Der Hase: Gut, danke! Und selbst?

Die Schildkröte: Auch gut, danke!

Der Hase: Du, Schildkröte, du _____ zu langsam (trop lent)!

Die Schildkröte: Ja! Aber ich _____

Der Hase _____ _____ _____ _____

Die Schildkröte: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Wer ist dieser Mann und was ist seine Funktion in der traditionellen Gesellschaft (société)?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

http://africamusica4.skynetblogs.be/tag/1/cithare (1.5.2009)

E2 Onkel Essomè, ein genialer Märchenerzähler und Mvet-Spieler

Onkel Essome ist ein genialer Märchenerzähler (conteur).

Sein Ruf (sein Renommee) geht über die Grenzen der Küstenregion Kameruns hinaus. Jeden Samstagabend erzählt er den Kindern aus dem Dorf Benga gute Märchen und Geschichten.

Es ist schon 20 Uhr. Kinder und Erwachsene sitzen um das große Holzfeuer. Der Mond scheint. Die Stimmung ist gut. Aber Onkel Essome kommt noch nicht. Die Kinder werden ungeduldig. Dann hört man seine schöne Stimme. Das ist Onkel Essome. Die Kinder freuen sich. Ihre Augen funkeln.

Guten Abend Onkel Essome, sagen die Kinder begeistert!

Guten Abend liebe Freunde, antwortet er.

Wir können nicht mehr warten, Schieß los, sagen die Kinder!

Ja, mache ich! Aber wir brauchen dafür eine gute Stimmung.

Stimmt, antworten die Kinder! Dann klatschen (tapent) sie in die Hände und die Erwachsenen klatschen ihnen nach.

http://africamusica4.skynetblogs.be/tag/1/cithare (1.5.2009)

1. **Füllt die Tabelle mit Informationen aus dem Text aus** (Complétez le tableau par des nformations contenues dans le texte)!

Die Figuren	**Füll die Informationen hier aus!**
Onkel Essomè	1. Onkel Essomè ist berühmt. 2. _____ 3. _____ 4. _____
Die Kinder	1. Die Kinder hören (écoutent) Märchen. 2. _____ 3._____ 4. _____
Die Erwachsenen	1. _____ 2. _____
Der Mond	

2. Antworte mit „Richtig“ oder „Falsch“ (Répond par „Vrai ou Faux)!

		Richtig	Falsch
1.	Onkel Essome ist ein genialer Märchenerzähler.		
2.	Onkel Essomè erzählt nicht den Kindern Märchen.		
3.	Onkel Essomè ist in der Küstenregion Kameruns berühmt.		
4.	Kinder sitzen nicht um das große Holzfeuer.		
5	Onkel Essomè kommt nicht spät (en retard).		
6.	Die Kinder freuen sich (se réjouissent), wenn (lorsque) Essomè kommt.		
7.	Die Kinder sind ungeduldig.		
8.	Die Kinder klatschen in die Hände.		

E3 Der Hase und die Schildkröte

1. Onkel Essomè sitzt nun *(est assis maintenant*) auf einem kleinen Bambusbett. Er hat sein Musikinstrument in der Hand. Er lächelt dem Publikum zu und begrüßt alle: Er begrüßt die Kinder und die Erwachsenen.

Er entschuldigt sich für seine Verspätung. Die Arbeit auf seiner Plantage war sehr hart und der Weg zum Dorf zu lang.

Nun spielt Onkel Essomè Mvet und singt ein schönes bekanntes Lied. Die Kinder jubeln *(jubilent)* und die Frauen lachen. Onkel Essomè spielt weiter. Das Publikum genießt. Die Kinder schweigen. Man kann eine Fliege hören. Dann beginnt Onkel seine Erzählung.

2. - Es war einmal ein Hase und eine Schildkröte. Ein Hase neckt mal eine Schildkröte.

- Ach, dieser Karottenfresser, sagt der kleine Dim! Er ist bestimmt blöd und hochmütig!

- Halt deinen Mund, brüllt Bassi wie ein Löwe! Wir wollen hören.

Das Publikum lacht. Alle wissen, Dim versteht *(comprend)*, dass keiner hochmütig sein soll. Eine Mutter spricht leise *(à voix basse)* zu Bassi:

- Aber er ist nur ein Kind.

- Ich weiß, aber er muss schweigen und hören, erwidert Bassi!

- Er hat verstanden, sagte die Mutter.

Onkel Essomè erzählt weiter.

3. -Ein Hase neckt mal eine Schildkröte und sagt zu ihr:

"Du, Schildkröte! Du weiß, ich bin der Hase. Ich kann sehr schnell laufen. Kein Tier kann mich schlagen. Du aber bist sehr langsam. Ich habe dich noch nie rennen gesehen, und ich glaube, du kannst gar nicht rennen."

"Hör doch auf zu erzählen, du freches und hochmütiges Tier", erwidert die Schildkröte. „Ich bin die Schildkröte und ich habe Ausdauer! Das schnelle Rennen allein reicht nicht aus!"

Doch der Hase hört nicht auf, und schließlich sagt die Schildkröte: "Ich wette mit dir; wenn wir beiden einen Wettlauf machen, gewinne ich."

"Was redest du da für einen Unsinn!" lacht der Hase.
"Komm, laß uns einen Versuch starten, und du wirst dein blaues Wunder erleben.
"Also gut", sagte der Hase, " wenn es dir nichts ausmacht, dich bloßzustellen."

Sie bitten den schlauen Fuchs die Rennstrecke zu bestimmen und Schiedsrichter zu sein. Bald gibt der Fuchs das Startzeichen. Schon nach kurzer Zeit liegt die Schildkröte weit zurück.

"Ich habe ja gewusst, dass sie es nicht schaffen wird", spricht nun der Hase zum Fuchs. Er setzt sich unter einen Baum, um zu warten. Die Schildkröte soll sehen, wie er durchs Ziel läuft.

Doch die Sonne scheint so warm vom Himmel, dass er bald sehr schläfrig wird. Die Schildkröte aber läuft weiter ihre Strecke ab. Sie kommt an dem Baum vorbei. Aber der Hase schläft tief und fest. Er bemerkt sie nicht.

Und als er endlich die Augen öffnet, sieht er gerade noch rechtzeitig, wie die Schildkröte durchs Ziel läuft.

"Nun, wer ist jetzt bloßgestellt?" fragte die Schildkröte spöttisch.
Da bleibt ihm nur übrig zuzugeben: "Das bin ich wohl."

http://www.fantasten.de/nacht13.htm (15.07.2008)

1. Antworte mit „Richtig“ oder „Falsch“!

		Richtig	Falsch
1.	Der Hase gewinnt den Wettlauf.		
2.	Es gibt einen Vorfall zwischen Dim und Bassi.		
3.	Onkel Essomè entschuldigt sich nicht für seine Verspätung.		
4.	Der Hase sitzt unter (sous) einem Baum und schläft tief und fest.		
5.	Die Plantage von Onkel Essomè liegt weit entfernt (loin) vom Dorf.		
6.	Die Schildkröte läuft durch das Ziel und gewinnt.		
7.	Das Publikum mag das Lied von Onkel Essomè.		
8.	Der kleine Dim versteht die Moral, dass niemand (personne) hochmütig sein soll.		
9.	Bei der Erzählung von Märchen muss man schweigen.		
10.	Der Hase ist bescheiden.		
11.	Die Schildkröte ist hochmütig.		
12.	Die Schildkröte wettet mit dem Hasen.		
13.	Onkel Essomè sitzt auf einer Bank.		

2. **Füllt die Tabelle mit Informationen aus dem Text aus** (Complétez le tableau par des informations contenues dans le texte)!

Die Figuren	Füll die Informationen hier aus!
Onkel Essomè	1. Onkel Essomè, der Mvet-Spieler und Märchenerzähler, entschuldigt sich für seine Verspätung. 2._____ 3._____ 4._____ 5:_____ 6._____ 7._____ 8._____
Der Hase	1. Der Hase kann sehr schnelle laufen. 2. Der Hase sagt, die Schildkröte ist sehr langsam. 3._____ 4._____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
Die Schildkröte	1. Die Schildkröte sagt, der Hase ist ein freches und hochmütiges Tier. _____ _____ _____ _____ _____ _____

Die Kinder	_____ _____
Dim	1._____ 2._____
Bassi	_____ _____
Die Frauen	
Eine Mutter	_____ _____
Das Publikum	_____ _____
Der Fuchs	1._____ 2._____, 3._____

3. **Ausspracheschulung**: **Sprich nach!** Entraînement à la prononciation: Répète!

a)

Reden-	Unsinn	der Unsinn	**Was redest du da für einen Unsinn**.
Öffnen	das Auge	die Augen	**Der Hase öffnet die Augen.**
rennen	gar nicht	Du kannst gar nicht rennen!	**Doch, ich kann rennen!**
Läuft	durchs Ziel	Die Schildkröte	**Die Schildkröte läuft durchs Ziel**.
Sehen (voir)	ich sehe	Ich sehe, wie (comment) die Schildkröte durchs Ziel läuft.	
Schläft	*tief und fest*	der Hase	**Der Hase schläft tief und fest.**
Glauben (croire)	Ich glaube	*Du glaubst mir nicht*.	**Ich glaube, der Hase läuft nicht durchs Ziel**.
Vermuten (supposer)	Ich vermute	Meine Vermutung	**Ich vermute, die Schildkröte gewinnt**.
Necken	der Karottenfresser		Ich vermute, der Hase neckt die Schildkröte

b)

Hochmütig	blöd	bestimmt blöd	**Der Hase ist bestimmt blöd und hochmütig!**
Sicher (sûr)	die Sicherheit	*Sicher ist sicher*.	**Ich bin mir sicher, der Hase verliert**.
Überzeugt (convaincu)^		die Überzeugung	**Ich bin überzeugt, die Schildkröte gewinnt.**
Die Ausdauer			Die Schildkröte hat Ausdauer
der Erwachsene	der Fuchs	die Erwachsenen	**Die Erwachsenen lachen**.
Gewinnen (gagner)	Ich gewinne	*Ich glaube, du gewinnst*	**Ich glaube, ich gewinne das** Rennen
Wetten (parier)	eine Wette	der Wettkampf	**Ich wette mit dir, ich gewinne gegen dich**

c)

Klug	die Klugheit	*Der Hase ist klug*	**Ich glaube, der Hase ist klug**
weise	die Weisheit	Die Schildkröte ist weise	**Ich bin mir sicher, die Schildkröte ist weise**
der Start	*Starten*	*das Startzeichen*	**Ich vermute, der Fuchs gibt das Startzeichen.**
			Ich bin überzeugt, der Fuchs gibt das Startzeichen.
Trotzen (défier)	der Trotz		D**ie Schildkröte trotzt den Hasen.**
Die Herausforderung	annehmen		Der Hase nimmt die Herausforderung an.
Bescheiden (humble)			Die Schildkröte ist bescheiden.
Der Mond (la lune)	*Im Mondschein*	Der Mond scheint	Im Mondschein spielen die Kinder.
Der Dschungel	im Dschungel	In der Savanne	**Die Geschichte spielt sich im Dschungel ab.**
Es war einmal (Il était une fois)			Keiner kann mich schlagen.

4. **Hör und schreib auf!**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Trankribierte Texte

A7.1 Bissoum und Nlombo kommen aus Kamerun

1. Interviewer: Wie heißt du und wo kommst du her?

Bissoum: Mein Name ist Jason Bissoum. Ich komme aus Kamerun.

Nlombo: Ich bin Francisca Nlombo und ich bin auch aus Kamerun.

2. Interviewer: Wo liegt das Land?

Bisoum: Kamerun liegt in Zentralafrika.

3. Interviewer: Wie heißt deine Heimatstadt oder dein Heimatdorf?

Bissoum: Mein Heimatdorf heißt Benga.

Nlombo: Meine Heimatstadt ist Douala.

4. Interviewer: Wo wohnt jetzt deine Familie?

Bissoum: Meine Familie wohnt jetzt in Bamenda. Bamenda liegt in Nordwestkamerun.

Nlombo: Meine Familie wohnt jetzt in Garoua. Das ist in Nordkamerun.

5. Interviewer: Was sind deine Eltern von Beruf?

Bissoum: Mein Vater ist Polizist und meine Mutter ist Sekretärin auf einem Gymnasium.

Meine Großeltern leben in Benga bei Yabassi. Sie sind Bauern.

Nlombo: Mein Vater ist Lehrer und meine Mutter arbeitet bei SODECOTON, einer agroindustriellen Firma.

6. Interviewer: Was ist dein Hobby?

Bissoum: Ich liebe Fußball. Eto'o, Song, Mbia…

Nlombo: Ich lese gerne Comics und Romane.

7. Interviewer: Was magst du nicht?

Bissoum: Ich mag Hausarbeiten nicht..

Nlombo: Ich hasse (haïr) Fußball. Das kommt mir dumm vor.

A7.5

Ich hasse Kuchen_ Wie heißt du? Ich lese gerne_ Wo wohnt deine Familie?_ Vater_ Mutter_ Was magst du?_ Woher_ Mein Name ist_ Deine Sekretärin heißt_ Heimatstadt_ Heimatdorf_ Ich wohne jetzt in Yabassi.)

B6 Françoise und Samuel nach (après) den olympischen Spielen (Livre de l'Elève)

Samuel: Hallo Françoise!

Françoise: Grüß dich Samuel!

Samuel: Wahnsinn Françoise! Du hast eine phänomenale Leistung bei den olympischen Spielen erbracht!

Françoise: Ja, das stimmt (C'est vrai)!

Samuel: Du hast eine goldene Medaille! Wie hast du das geschafft?

Françoise: Das ist Konzentration, Wille und Arbeit. Ja, ich arbeite viel.

Samuel: Das stimmt! Aber Respekt!

Françoise: Ich respektiere dich auch. Du bist sehr gut in Fußball. Du bist ein Superstar!

Samuel: Françoise, das ist Konzentration, Wille und Arbeite.

Françoise: Tschüß, Samuel und Danke!

Françoise: Ciao, Françoise und bis bald!

D1 Lea kommt aus Vellmar in Deutschland

1. Lea ist ein Mädchen aus Vellmar bei Kassel. Das ist in Deutschland. Lea ist seit einer Woche in Kamerun bei ihrer Tante. Die Tante arbeitet bei der GTZ. Die Tante leitet ein Brunnenbauprojekt in Benga, einem Dorf bei Yabassi. Sie begegnet Nlombo und Bissoum dort. Die beiden jungen Kameruner haben Ferien.

Nlombo: Bissoum, regarde qui arrive!

Bissoum: Oh, une petite blanche! C'est peut-être la fille de la femme allemande qui travaille pour le GTZ.

Lea: Hallo!

Bissoum: Guten Morgen!

Lea: Geil! Du sprichst Deutsch!

Bissoum: Hmmm, Nicht gut!

Lea: Egal, ich spreche auch nicht gut Französisch! Ich bin die Lea.

Bissoum: Mein Name ist Bissoum.

Lea: Wie bitte?

Bissoum: Bissoum!

Lea: Kannst du bitte buchstabieren?

Bissoum: Ja. Also! B wie Bertold, I wie Immanuel, S wie Stella, noch S wie Samuel, O wie Otto, U wie Ulrich und M wie Martin.

Lea: Also B-I-S-S-O-U-M.

Bissoum: Nein, Bissum!

Lea: Sorry!

Bissoum: Ist schon gut! Woher kommst du?

Lea: Aus Vellmar. Das ist in Deutschland. Und du?

Bissoum: Ich bin aus Benga. Das ist hier mein Heimatdorf. Ich bin hier geboren.

Lea: Schön!

Bissoum: Hier ist meine Kusine.

Nlombo: Grüß dich, Lea! Ich bin die Nlombo.

Lea. Hallo, N' Lombo.

Nlombo: Nein, nicht N'Lombo, sondern Nlombo.

Lea: Nlombo?

Nlombo: Genau.

Lea: Sorry für meine Aussprache,

Nlombo: Was ist Aussprache in Französisch?

Bissoum: Aussprache veut dire Prononciation. Et aussprechen veut dire prononcer.

Nlombo: Ist schon gut, Lea! Ich habe auch Probleme in Deutsch. Les mots …

Lea: Die Wörter.

Nlombo: Genau! Die Wörter sind lang und schwer.

Lea: Das stimmt!

2.

Lea: Du Nlombo, Ich habe eine Frage. Wo liegt denn Guinea?

NlomBo: Lea, Guinea liegt in Afrika, in Westafrika!

Lea: Danke!

Nlombo: (Zu Bissoum) Bissoum, les jeunes Européens ne connaissent pas la géographie d'Afrique, hein.

Bissoum : Il y en a qui connaissent. Mais les jeunes ne l'apprennent peut-être pas systématiquement à l'école.

Lea : Vous avez raison, on n'apprend pas vraiment le géographie d'Afrique à l'école! Aber wir haben einen Atlas im Klassenraum und man kann sich informieren.

Bissoum: Das ist schon mal gut! Sag mal Lea, ist Vellmar dein Heimatdorf?

Lea: Ja und Nein. Ja denn mein Vater ist in Vellmar geboren. Nein, denn ich bin nicht in Vellmar geboren. Wichtig: Vellmar ist eine Kleinstadt bei Kassel.

Nlombo: Wohnt deine Familie in Vellmar?

Lea: Meine Großmutter und mein Großvater. Aber Papa und Mama wohnen in Frankfurt. Sie arbeiten am internationalen Flughafen.

Bissoum: Aéroport international. Und du, wo wohnst du?

Lea: In Vellmar bei Großmutter und Großvater.

Bissoum: Comme moi! J'habite… Ich wohne in Benga bei Großmutter und Großvater. Also, Vellmar ist dein Heimatdorf.

Lea: Ja!

Nlombo: Ich wohne nicht in Benga. Ich wohne in Garoua im Norden Kameruns. Garoua ist eine Großstadt. Aber Douala ist meine Heimatstadt

Bissoum: Lea, Wir sind im Süden. Nlombo passe ses vacances ici au sud.

Lea: sie verbringt ihre Ferien hier.

Bissoum: Jawohl! Sie verbringt ihre Ferien bei Großmutter und Großvater.

Lea: Und du, bleibst du hier in den Ferien?

Nlombo: Qu'est-ce qu'elle veut savoir maintenant ?

Bissoum: Si je reste ici pour les vacances.

Nlombo : Ja und nein.

Bissoum : Ja, deux semaines mit Nlombo. Danach fahre ich nach Bamenda zu Papa und Mama.

Lea: Schön! Dann bleibst du noch eine Woche mit uns, ich meine mit Nlombo und mir.

Bissoum: Jawohl!

Lea: Geil!

Nlombo: Gars, elle te piff là !

Lea: Habt ihr Hobbies?

Bissoum: oh ja, Fußball! Ich spiele gerne Fußball. Ich will Fußballsuperstar wie Samuel Eto'o werden.

Nlombo: Ich hasse Fußball.

Lea: Ich auch. Aber die Jungs, les garcons ja, lieben Fußball und ich hasse das?

Nlombo: Ich gucke lieber fern oder ich gehe ins Kino. Ich lese auch viel.

Lea: Ich lese auch viel. Und ich mag Filmen gucken.

C6 Hör und schreib auf (Ecoute et transcris)!

Ich stelle einen Künstler vor. Sein Name ist Meiway. Er lebt in Paris. Er kann sehr gut singen.

Der erste schwarze Präsident der USA heißt Barack Hussein Obama. Er wohnt jetzt im weißen Haus. Er hat Kinder.

Die Königin vom Weitsprung heißt Francoise Mbango Etonè. Sie ist Olympiasiegerin 2008.

Präsident Mandela ist alt. Er feiert seinen Geburtstag. Samuel Eto'o, der Fußballsuperstar aus Kamerun feiert mit Mandela.

Die deutsche Kanzlerin heißt Angela Merkel. Sie ist kompetent. Sie hat eine Familie.

D5 a) Hör und sprich nach!

Geil!	Egal!	Geboren!	Ich bin in Kamerun geboren!	Du bist in Kamerun geboren!	
Schön!	Genau!	Ist schon gut!	Ist schon gut, ich habe kapiert!	Buchstabieren	
Wohnen		Sprechen	Schweigen	Spielen	Lieben	Hassen
Hören		Gehen	Arbeiten	Gucken	Ich gucke einen Horrorfilm	
Im Süden		Im Norden	Im Osten	Im Westen		
Der Junge		Die Ferien	Der Flughafen	Der Flusshafen		

Hör und schreib auf!

Geil!	Du sprichst ja Deutsch!	Nein, nicht so gut!	Egal! Ich spreche auch nicht gut Französisch!
Ist schon gut!	Du bist in Kamerun geboren!	Genau!	Und Dein Land liegt in Zentralafrika.
Ja!	Bist du im Norden geboren?	Nein, ich bin im Süden geboren.	Meine Heimatstadt ist Douala.
Douala hat einen Flughafen und einen Flusshafen.		Ich wohne bei Großmutter. Ich gucke fern.	

E3 4.

Der Hase ist hochmütig. Er neckt die Schildkröte: „Du kannst gar nicht rennen". Die Schildkröte antwortet: „Doch, ich kann rennen! Ich wette mit dir, ich gewinne gegen dich. Ich habe Ausdauer."

„Was redest du da für einen Unsinn", spricht der Hase. „Ich bin mir sicher, ich gewinne das Rennen."

Der Fuchs gibt das Startzeichen. Der Hase liegt vorne. Die Schildkröte liegt zurück.

Der Hase schläft tief und fest. Der Hase öffnet die Augen. Aber die Schildkröte läuft durchs Ziel.

Die Schildkröte gewinnt den Wettkampf..

Kommen (Venir)	Arbeiten (Travailler)	Hassen (haïr)	Lieben (aimer)	Spielen (jouer)	Leben (Vivre)	Stellen (Poser)
Ich komme	Ich arbeite	Ich hasse	Ich liebe	Ich spiele	Ich lebe	Ich stelle
Du komm**st**	Du arbeite**st**	Du hasst	Du lieb**st**	Du spiel**st**	Du leb**st**	Du stell**st**
Er/Sie/Es/Man komm**t**	Er/Sie/Es/ Man arbeite**t**	Er/Sie/Es Man hasst	Er/Sie/Es/ Man lieb**t**	Er/Sie/Es Man spiel**t**	Er/Sie/Es Man leb**t**	Er/Sie/Es Man stell**t**
Wir Kommen	Wir arbeiten	Wir hassen	Wir lieben	Wir spielen	Wir leben	Wir stellen
Ihr kommt	Ihr arbeitet	Ihr hasst	Ihr liebt	Ihr spielt	Ihr lebt	Ihr stellt
Sie kommen	Sie arbeiten	Sie hassen	Sie lieben	Sie spielen	Sie leben	Sie stellen

Machen (Faire)	Antworten auf (Répondre à)	Bringen (Apporter)	Verbringen (Passer: temps)	Vorstellen (Présenter)	respektieren				

loben	Sagen	meinen	Hören	fügen

Können (Pouvoir)	Mögen (Aimer)	Heißen (S'appeler)	Sein (être)	Haben (Avoir)	Lesen (Lire)	Helfen (aider)
Ich kann	Ich mag	Ich heiße	Ich bin	Ich habe	Ich lese	Ich helfe
Du kann**st**	Du mag**st**	Du heißt	Du bi**st**	Du ha**st**	Du lie**st**	Du hilf**st**
Er/Sie/Es Man Kann	Er/Sie/Es Man mag	Er/Sie/Es Man heiß**t**	Er/Sie/Es Man is**t**	Er/Sie/Es Man ha**t**	Er/Sie/Es Man liest	Er/Sie/Es Man hilf**t**
Wir können	Wir mögen	Wir heißen	Wir sind	Wir haben	Wir lesen	Wir helfen
Ihr könnt	Ihr mögt	Ihr heißt	Ihr seid	Ihr habt	Ihr lest	Ihr helft
Sie können	Sie mögen	Sie heißen	Sie sind	Sie haben	Sie lesen	Sie helfen

Imperatif

Kommen	Antworten auf	Bringen	Wollen (Vouloir)	
Komm!	Antworte auf meine Frage!			
Kommt!				
Kommen Sie!				

Wer- Was- Wo- Woher- Wie

Traduction pour lexique

Hallo! _____! Grüß dich! _____! Grüß euch! _____

Guten Morgen! _____! Guten Nachmittag! _____! Guten Abend!_____

Geil! _____! Du sprichst ja Deutsch! _____! Sag mal! _____ !

Super!_____! Wunderbar! _____ Nicht so gut! _____ Egal! _____

Sorry! _____! Ist schon gut! _____! Schön! _____! Genau! _____

Das stimmt ! _____ ! Danke! _____ ! Ja! _____ Jawohl! _____!

Oj ja, Fußball! _____! Ich hasse Fußball! _____!

Toll! _____! Das ist schon mal gut _____!

Hauptanliegen der Arbeit sind die Untersuchung des schwer in Begriff zu fassenden Phänomens der „Mehrsprachigkeit“ und die Entwicklung eines ihm entsprechenden didaktischen Konzepts gewesen.

Dieses entwickelte Konzept der Mehrsprachigkeit heißt „Sprachenwellendidaktik“ und ist dadurch gekennzeichnet, dass Sprachen im mehrsprachigen und multikulturellen Kontext am Beispiel Kamerun gleichzeitig in Form von sukzessiven Wellen und nicht linear erworben werden.

Ihm liegen theoretische Bausteine wie die Mehrsprachigkeit der Intra- und Transaktion (MIT) und deren chaostheoretische Auffassung, die Wichtigkeit der Einbeziehung der emotionalen Intelligenz, der metaphysischen Werte und der Oralität als traditionell geprägte Lerntradition zugrunde.

Darüber hinaus setzt die Sprachenwellendidaktik nicht nur nativistische, gemäßigte konstruktivistische und interaktionistische Annahmen sondern auch die Annahme der Transaktion voraus.

Ein weiteres nicht zuletzt spezifisches Anliegen ist die Umsetzung der Sprachenwellendidaktik in die Praxis mittels eines entworfenen Mustercurriculums und entwickelter Lernmaterialien für den Deutschunterricht gewesen. Aber die Relation zwischen Theorie und Praxis bei der Entwicklung jener Lernmaterialien beruht eher auf einer Bottom-Up-Perspektive.

ISBN 978-3-86219-088-1