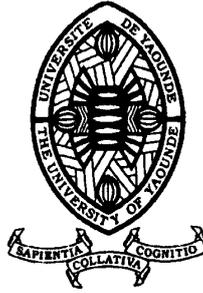


REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE ALLEMAND



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF GERMAN

Thema: Einfluss der Ewondosprache auf den Erwerb des Deutschen als Tertiärsprache aufgezeigt am Beispiel der Praxis des Deutschunterrichts im Lycée de Mballa II

Mémoire présenté pour l'évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme des Professeurs de l'Enseignement Général deuxième grade (DIPES II)

Par :

MESSINA M'ATOGA Elisabeth Félicité
Licenciée ès Lettres

Sous la direction
Pr. Alexis Ngatcha
Professeur

Année Académique
2015-2016





AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

Meiner lieben Mutter Elisabeth MESSINA M'ESSONO und meinem Sohn
Octave EWANE MBANGUE gewidmet.

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wäre ohne die Unterstützung vieler Personen nicht zum Ende gebracht worden. Hiermit möchte ich mich bei diesen Personen bedanken, die mich bei der Durchführung dieser Arbeit unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt zunächst meinem Betreuer Prof. Alexis NGATCHA, der meine Arbeit wissenschaftlich betreut hat. Seine sprachlichen Korrekturen, Diskussionen und Geduld waren für das Verfassen sehr wichtig.

Ich bedanke mich auch bei meinen Kollegen und Kolleginnen, die mich ermutigt und bei der Literatursuche und Lektüre geholfen haben. Besonders danke ich Celestine BEYENE ATOGA, Fabiola TCHOUBA, Clémence TAFOUEDA, Mathias DONFOUET, Catherine ATOGA ATOGA, Lucienne Babeth ATOGA ATOGA, Jean Claude OKALI, Eric Joseph AYISSI und Damangas YAKOUBA.

Auch möchte ich den Schülern der 3 C1 am Lycée de Mballa II danken, die meine Fragebögen ausgefüllt und den Unterrichtsversuch möglich gemacht haben.

Im privaten Bereich bedanke ich mich besonders bei meiner lieben Mutter, Elisabeth MESSINA M'ESSONO. Sie hat mich nicht nur finanziell unterstützt, sondern auch alles getan, um meine Zukunft bis heute zu sichern.

Besonders möchte ich auch meinem Verlobten Rostand MBANGUE EWANE und unserem Sohn Octave EWANE MBANGUE danken. Sie haben mir immer Kraft gegeben, immer nach vorne zu gehen.

Elisabeth Félicité MESSINA M' ATOGA

Jaunde, Mai 2016

Résumé

Ce travail nous a conduit sur les pas de la didactique du multilinguisme. Il aborde la situation de l'allemand au Cameroun en tant que langue tertiaire. En effet ce travail s'intitule « l'influence de l'Ewondo sur l'enseignement et l'apprentissage de l'allemand ». Pour atteindre notre but, nous avons d'abord expérimenté une leçon d'allemand dans laquelle les mots de la langue Ewondo ont été introduits et après nous avons distribué des questionnaires aux élèves. Nous avons pu requérir l'avis de 25 élèves. Nous avons ainsi eu l'occasion de vérifier notre hypothèse et de répondre à nos questions de recherche. Nous sommes partis du point de vue selon lequel, la grammaire et le vocabulaire Ewondo contiennent des éléments de transferts linguistiques qui peuvent permettre aux élèves de mieux apprendre la langue cible qu'est l'allemand. Théoriquement, ce travail est basé sur les théories du multilinguisme ainsi que sur les pensées philosophiques d'Emmanuel MABE, qui voudrait aménager la présence aux langues locales d'Afrique. Nous accordons aussi une grande importance à la thèse d'Augustin KENNE basée sur l'allemand au Cameroun en tant que langue tertiaire.

Le travail est donc fondamentalement divisé en deux grandes parties, à savoir une partie théorique, comprise comme support théorique du travail et une partie empirique, basée sur l'expérimentation de l'hypothèse. Les résultats de l'expérimentation font supposer substantiellement une introduction réussie de l'Ewondo dans l'enseignement des langues étrangères au Cameroun. Nous sommes en mesure d'affirmer que l'Ewondo peut vraiment influencer l'allemand parce que les élèves se servent des possibilités de transfert linguistiques entre l'Ewondo et l'Allemand en cours de langue étrangère.

Abstract

This work is to be supplied on the multilingualism-didactics. It treats the German language as tertiary-language, which is influenced by the Ewondo. In order to reach our goal, we have first enforced an instruction-attempt and then have distributed the questionnaires' list to students. Actually, we have asked about the opinions of 25 students. They have given us the opportunity to verify our hypothesis and to answer our research-questions. We have assumed the point of view that as well as the grammar, also as the vocabulary allow the transference-possibilities between both languages. These transferences can help students with it to acquire the goal-language smoothly. The work stands in front of the background of the multilingualism theories and the philosophical thoughts of Emmanuel MABE, that would like to arrange the native languages of Africa the priority. We put also a big weight on the work of Augustin KENNE, who has treated the German language in his thesis as tertiary-language in Foreign Languages in Cameroon. The work consists of two big parts, namely from a theoretical part, in which the different theories are treated and from the empirical part, in that the hypotheses are put into practice. The results of the examination have a successful implementation of the Ewondo essentially suspected in the foreign language-instruction in Cameroon. Actually and looked at the instruction-attempt and the questionnaires' list, we can say that Ewondo can really influence in German because the students use this language as well as serve its transference-possibilities in order to learn German.

inhaltsverzeichnis

Vorwort	ii
Résumé	iii
Abstract	iv
Kapitel 0: Einleitung	1
0.1. Motivation für das Thema	1
0.2. Forschungsstand	1
0.3. Untersuchungsgegenstand	2
0.4. Ziele der Arbeit.....	3
0.5. Fragestellungen.....	3
0.6. Hypothese	4
0.7. Methodische Vorgehensweise	4
Theoretischer Teil	5
Kapitel 1 : Darstellung des Ewondovolkes und der Ewondosprache.....	6
1.1 Zur Ursprungsbezeichnung des Ewondos.....	6
1.1.1 Ewondo als ein lebendiges Volk	7
1.1.2 Geographische Lage der Ewondosprache in Kamerun und in Umgebung.....	8
1.1.3 Die Ankunft der Deutschen in Kamerun.....	11
1.2 Zum Deutschen und Ewondo als zwei zusammenhängende Sprachen	11
Kapitel 2: Von der Dichotomie Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik	13
Zur Situation der Mehrsprachigkeit in Afrika.....	17
2.1.2 Kamerun als einzigartiges mehrsprachiges Land in Afrika.....	18

2.1.3 Mehrsprachigkeit als kulturelles Kapital Kameruns.....	20
2.2 Die Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD)	21
2.2.1 Zum Stellenwert von mehrsprachigen Kompetenzen im Deutschenunterricht ..	23
2.3 Die Terminologie „Tertiärsprache“	25
2.3.1 Deutsch als Tertiärsprache in Kamerun	26
Kapitel 3: Zur Transfermöglichkeit zwischen Deutschem und Ewondo als sprachliche Brücke der Tertiärsprachendidaktik	28
3.1 Zum Transferbegriff	28
3.1.1 Intralingualer und interlingualer Transfer.....	30
3.1.2 Positive und negative Transfer	31
3.2 Die Ähnlichkeiten zwischen Elementen der deutschen Sprache und Ewondo	32
3.2.1 Der lexikalische Transfer	32
3.2.2 Der semantische Transfer	33
3.2.3 Der syntaktische Transfer.....	33
3.2.4 Der grammatische Transfer	33
Empirischer Teil.....	35
Kapitel 4: Unterrichtsversuch und Fragebogen zur Implementierung der Muttersprache im Deutschunterricht	36
4.1. Zur empirischen Methode.....	36
4.1.1. Die Untersuchungspopulation	36
4.2. Darstellung des Unterrichtsversuchs und des Fragebogens	37
4.2.1. Der Unterrichtsversuch.....	37

4.2.1.1. Zweck des Unterrichtsversuchs.....	37
4.2.1.2. Verlauf des Unterrichtsversuchs und Lehrskizze.....	38
4.2.1.2.1. Verlauf des Unterrichtsversuchs.....	38
4.2.1.2.2. Lehrskizze.....	39
4.2.2. Zum Fragebogen als Erhebungsinstrument.....	43
4.2.2.1. Zweck des Fragebogens.....	43
4.2.2.2. Auswertung der Fragebögen und Ergebnisse der Forschung.....	43
4.2.2.3. Analyse und Interpretation der Untersuchungsergebnisse	48
4.2.2.4. Schlussfolgerung	49
KAPITEL 5: Ergebnisse der Arbeit und Vorschläge zur Konsolidierung des Erlernens der deutschen Sprache in Kamerun	51
5.1. Ergebnisse der Arbeit.....	51
5.3. Vorschläge auf der Ebene der Lehrerausbildung	53
5.4. Vorschläge auf der Ebene der Lehrwerkkonstruktion	54
Abschließende Bemerkungen	55
.....	57
Literaturverzeichnis.....	57
Anhang	60
QUESTIONNAIRE POUR LA RECHERCHE EMPIRIQUE AUX ELEVES DE 3^e	61

Kapitel 0: Einleitung

0.1. Motivation für das Thema

Die Anregung zu diesem Thema kommt aus der von **KENNE Augustin** verteidigten Doktorarbeit mit dem Thema: „Spracherwerb und Sprachvermittlung. Eine Untersuchung zu den Lehr- und Lernprozessen der Tertiärsprachen in Kamerun am Beispiel Deutsch unter Berücksichtigung der Wirkungen früher erlernten Sprachen.“(KENNE 2013). In dieser Forschungsarbeit hebt er die Berücksichtigung früher erlernten Sprachen hervor, damit die Fremdsprachen besser erworben und vermittelt werden.

Darüber hinaus war mein Interesse an diesem Thema beeinflusst von im Jahre 2014 veröffentlichtem Buch von **Emmanuel MABE** betitelt „Warum lernt und lehrt man Deutsch in Afrika? Autobiographische Ansichten und didaktische Erfahrungen“. (MABE 2014). In diesem Buch erwähnen viele Autoren die Situation des Deutschen in Afrika und am Ende empfiehlt MABE die Einführung sowohl der einheimischen Sprachen als auch afrikanischen philosophischen Belehrung ins Schulsystem. Deswegen möchte ich den Einfluss des Ewondos auf den Lernprozess des Deutschen herausarbeiten.

0.2. Forschungsstand

Zum Thema „Einfluss der Ewondosprache im Fremdsprachenunterricht“ wurden zahlreiche Memoire-Arbeiten und Bücher verfasst, die die verschiedenen Aspekte des Themas anschneiden.

NGA Jean Pascal (1990) hat eine Memoire- Arbeit über das Thema: „Interferenzfehler bei den Ewondo Deutschschülern: Beitrag zur Erforschung neuer Didaktik im Deutschunterricht in Kamerun.“ verfasst. In dieser Forschungsarbeit stellt er fest, dass es Interferenzfehler zwischen Deutsch und Ewondo gibt, wenn beide Sprachen in Kontakt treten. Er hat die lexikalischen, linguistischen, grammatischen und phonetischen Interferenzen untersucht.

EBODE NGO Bayim Suzanne (2002) hat sich mit dem Thema „Die Frage im Deutschen und im Ewondo: eine vergleichende pragmatische und grammatische Studie“ beschäftigt. Sie untersucht den Beitrag der Fragebildung im Rahmen des DaF. Am Ende der Forschung zieht sie Schluss, dass die Schüler die grammatische Struktur des Deutschen besser lernen, wenn sie die Möglichkeit haben, einen Vergleich zwischen der Erst- und der Zielsprache zu machen. Diese erwähnten Arbeiten schlagen vorläufige kontrastive Analysen zwischen Deutsche und Ewondo vor. Darüber hinaus beschäftigen sie sich mit der deutschen Sprache als eine Zweitsprache in Kamerun. Meine Arbeit besteht darin, Deutsch als Tertiärsprache in Kamerun darzustellen.

Ghislaine Claire ALIBIEN MOUTOMBI (2015) setzt sich mit dem Thema „Einstellung der Kameruner Deutschlehrerinnen zur Mehrsprachigkeit“ auseinander. Sie interessiert sich besonders für die Einstellung der Lehrkraft zur Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden in Bezug auf eine mehrsprachige Klasse. Sie geht von der Behauptung aus, dass die Lehrer bereit sein sollen, die Kenntnisse der Lernenden in Bezug auf andere Sprachen zu berücksichtigen, wenn sie in einem mehrsprachigen Kontext unterrichten.

Andererseits interessiert sich auch Augustin KENNE für die Berücksichtigung eines mehrsprachigen Sprachsystems im Deutschunterricht. In seiner schon erwähnten Arbeit geht er von dem Postulat aus, dass die Vermittlung und den Erwerb des Deutschen als Tertiärsprache in Kamerun dazu beitragen kann, die nationalen Sprachen an Bedeutung gewinnen. Deswegen behauptet er, dass: „keine bereits erworbenen/erlernten Sprachen im Vorgang der Vermittlung und des Erwerbs/Erlernens weiterer Sprachen außer Acht gelassen werden sollen.“ (KENNE 2013, S. 82)

0.3. Untersuchungsgegenstand

Die wissenschaftlichen Arbeiten von Emmanuel MABE und Augustin KENNE behandeln Deutsch als Fremdsprache in Afrika, indem sie die mehrsprachige Situation bzw. den multilingualen Kontext der meisten afrikanischen Länder berücksichtigen. Die Entwicklung bzw. Aufwertung von Nationalsprache ist durch die Sprachpolitik gehemmt, ausgehend von dem besonderen Status Kameruns in Afrika, das unter der Macht zwei Kolonialherrschaften stand. Diese damals durchgesetzten europäischen Sprachen nämlich Englisch und Französisch herrschen noch heutzutage. Trotzdem stellt Manuel MURANGA fest, dass die aktuelle

fremdsprachliche Philologie dem grundlegenden Werk Martin Luthers seit der Reformationszeit verdankt.“ Luthers Reformation betraf deshalb nicht nur den religiösen Glauben und ihre Praxis, sondern auch den Glauben an die eigene Sprache, die Muttersprache“ (MURANGA 2014, S. 35). Es ist hiermit gemeint, dass die Relevanz der Muttersprachen hervorgehoben werden soll. (Vgl. Jörg ROCHE 2013, S. 217). Diese Arbeit untersucht also die Einbeziehung einheimischer Sprachen, das heißt, Ewondo im kamerunischen Deutschunterricht. Es steht als einen Eckstein, um sich auf alle Muttersprachen in Kamerun zu beziehen. MURANGA:

„Kritisch denkende Germanisten in Afrika, die über das Werk von Martin Luther, Christian Thomasius und den anderen Pionieren der Entwicklung und Intellektualisierung der deutschen Sprache Bescheid wissen, können ihren afrikanischen Muttersprachen gegenüber nicht gleichgültig bleiben“ (MURANGA 2014, S. 36).

Es handelt sich darum, die Mehrsprachigkeitskompetenz der Lernenden so zu entwickeln, dass sie bei der Kommunikation im deutschsprachigen Raum, sich richtig auszudrücken. Die Arbeit ordnet sich in den Gedanken von Jörg ROCHE ein, dass die Mehrsprachigkeit sowohl „eine effektivere Kommunikation über Sprachgrenzen“ als auch „ein effizienterer Sprachunterricht und Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen in den vorhandenen Sprachen“ ist. (ROCHE 2013, S. 180)

0.4. Ziele der Arbeit

Diese Arbeit zielt darauf ab, den Stellenwert der Ewondosprache im Prozess des Erlernens der deutschen Sprache zu untersuchen. Wie kann diese autochthone Sprache des Zentrums Kameruns zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden im Rahmen des DaF-Unterrichts beitragen?

0.5. Fragestellungen

Ausgehend von den Zielen dieser Forschungsarbeit stellen wir folgende Leitfragen:

- Wie können die Kenntnisse in der Ewondosprache den Lernenden helfen, den Wortschatz und die Grammatik des Deutschen zu erwerben, um kommunikationsfähig zu werden?
- welche Sprachkenntnisse der Erstsprachen brauchen wesentlich die Deutschlernenden, um die Zielsprache besser zu erlernen?

0.6. Hypothese

Folgende Hypothese soll im Rahmen dieser Arbeit verifiziert bzw. falsifiziert werden:

- Die Beherrschung der Grammatik und des Wortschatzes von schon bekannten Sprachen ist für den Fremdsprachenerwerb sehr relevant.

0.7. Methodische Vorgehensweise

In dieser Arbeit werde ich mich der Fragebögen und des Unterrichtsversuchs bedienen.

Im Rahmen des Unterrichtsversuchs werde ich die Einführung des Ewondos in einer Schulklasse erproben, indem ich die Erfahrung und Kenntnisse der Ewondo-Muttersprachler im Rahmen eines Deutschunterrichts bewerte. Dieses Verfahren zielt darauf ab, die unabhängige Variante, das heißt, das Ewondo in einer bestimmten Schulklasse umzusetzen. Am Ende des Unterrichtsversuchs sollte ich im Stande, zu wissen, ob die Schüler das Ewondo verwenden können, um sich richtig auf Deutsch schriftlich oder mündlich auszudrücken. Dabei werden die Lernstrategien und die Sprachkompetenzen der Schüler in Betracht gezogen.

Theoretischer Teil

Kapitel 1 : Darstellung des Ewondovolkes und der Ewondosprache

Dieses Kapitel behandelt die Herkunft des Begriffs Ewondo. Ein Blick wird auf einen Teil der Geschichte Kameruns geworfen. Zunächst ist hervorzuheben, dass der Begriff Ewondo viele Bedeutungen trägt. Tatsächlich ist der Begriff „*Ewondo*“ die Bezeichnung sowohl für das Volk Ewondo und den Ort als auch für die Sprache, die von diesem Volk verwendet wird. Man kann jeweils sagen: „*ich bin Ewondo*“, „*ich wohne in Jaunde*“ oder „*ich spreche Ewondo*“. Im Laufe dieses Kapitels wird man sich die folgenden Fragen stellen: woraus stammt diese Bezeichnung „*Ewondo*“? Wo liegt eigentlich dieses Volk und welches sind seine Beziehungen mit den Deutschen? Welche Einflüsse haben Deutsche auf dieses Volk ausgeübt?

1.1 Zur Ursprungsbezeichnung des Ewondos

Der Begriff Ewondo bezieht sich auf viele semantische Konnotationen, die zeigen, dass der Begriff mit vielen etymologischen Interpretationen und morphologischen Variationen verbunden ist:

Ewondo > *jewondo* > *jawonde* > *jaunde* > *yaounde*¹ (ESSONO 2000, S. 11)

Der Ausdruck „Jaunde“, dann „yaoundé“ wird von den deutschen Forschern KUND und TAPPENBECK transkribiert. Sie bedienen sich der phonetischen Laute der Gepäckträger, die für sie arbeiteten und aus den Küsten von Kribi kamen. Zu diesen morphologischen und phonetischen Variationen fügen sich semantische Konnotationen hinzu. Tatsächlich stammt das Wort von „*owundza*“, „*owundie*“ oder „*owondo*“ ab. Das bedeutet im Deutschen „Erdnuss“ (Vgl. Susanne NGO BAYIKA, 2001: 5). Denn die Völker aus Zentrum Kameruns benutzen diese Pflanze als Grundnahrungsmittel.

Wie Eton, Bulu, Ntumu oder Mangisa ist das Ewondo ein Bantudialekt, das zum Phylum Fang-beti gehört. In der Kolonialzeit war Ewondo das Ausdrucksmittel, das in Schulen von Deutschen eingesetzt und von Evangelisten für die Verbreitung des Evangeliums verwendet

¹ diese vorliegenden Variationen zeigen die Veränderungen des Wortes „ewondo“ im Laufe der Zeit.

² Die europäische Aufteilung Afrikas 1885-1914

wurde. Dies führt zur Ausdehnung der Sprache bis in anderen Regionen. Um diese Äußerung zu erklären, behauptet ESSONO Folgendes :

„ ...parlé dans les départements du centre, du Sud et dans la région de l'Est où il est appelé méngé ewondo ou pidgin. L'ewondo est la langue véhiculaire de plus de 5 millions de locuteurs, le médium de référence de tout le groupe beti, la lingua – franca dont l'influence s'étend au-delà de ses frontières naturelles. “ (ESSONO 2012).

1.1.1 Ewondo als ein lebendiges Volk

Die Herkunft des Volkes Ewondo wird vielerlei interpretiert. Engelbert MVENG zufolge kam das Ewondovolk aus Ägypten. (EKO 1974). Er beruft sich auf die ähnlichen Kulturen, Sprech- und Lebensweisen zwischen Fang-beti und Ägyptern. Jedoch wurde diese Theorie nicht weiterentwickelt. Zudem behaupten sowohl Alexandre und José Marie ONAMBELE als auch NEKES, dass das Volk Ewondo aus Adamaoua im Nordkamerun kam. Weil PHARO dieses Volk im IV. Jahrhundert nach Christi versklaven wollte, flüchtete es bis zum heutigen Darfur und später kam das Volk bis zum Fluss Sanaga, um vor OTHMANE DAN Fodio zu fliehen. (Vgl. Bernadette MEKUI 2009, 5). Nach einer Sage überquerten sie den Fluss mit Hilfe einer Hexe auf dem Rücken einer langen Schlange.

Die Ewondomuttersprachler leben in Gemeinschaft unter der Leitung eines Häuptlings. Der oberste Häuptling war Charles ATANGANA. Sie leben von Bodenprodukten zum Beispiel dem Maniok und seinen Blättern, Erdnüssen und anderem Getreide.

Darüber hinaus beachtet dieses Volk die Sitten, die mit seiner Herkunft verbunden sind. Was die Heirat betrifft, hat der Stamm Ewondo die teuerste Mitgift in Kamerun, da die Frauen ebenso als Erbinnen angesehen sind.

1.1.2 Geographische Lage der Ewondosprache in Kamerun und in Umgebung

Die Errichtung des Ewondos als einzige einheimische Schulsprache und als Sprache des Evangeliums seit der Kolonialzeit hat sich über andere Sprachräume erstreckt. So befinden sich die Ewondo-Muttersprachler nicht nur im Zentrum und im Süden Kameruns, sondern auch in Gabun und Äquatorialguinea. Tatsächlich wird Ewondosprache nicht nur von fast allen Bewohnern südlich des Flusses Sanaga gesprochen, sondern auch reicht bis zum Ogwe-Fluss in Nordgabun. Im Zentrum und im Süden Kameruns besetzen die Ewondo-Muttersprachler die folgenden Regierungsbezirke:

- Mfoundi, der aus Kreisbezirken Yaoundé I – II – III – IV - ... VII besteht.
- Mefou, der aus Kreisbezirken Mbankomo, Ngoumou, Akono, Awae, Bikok, Mfou, Esse und Soa besteht.
- Nyong et So'o.

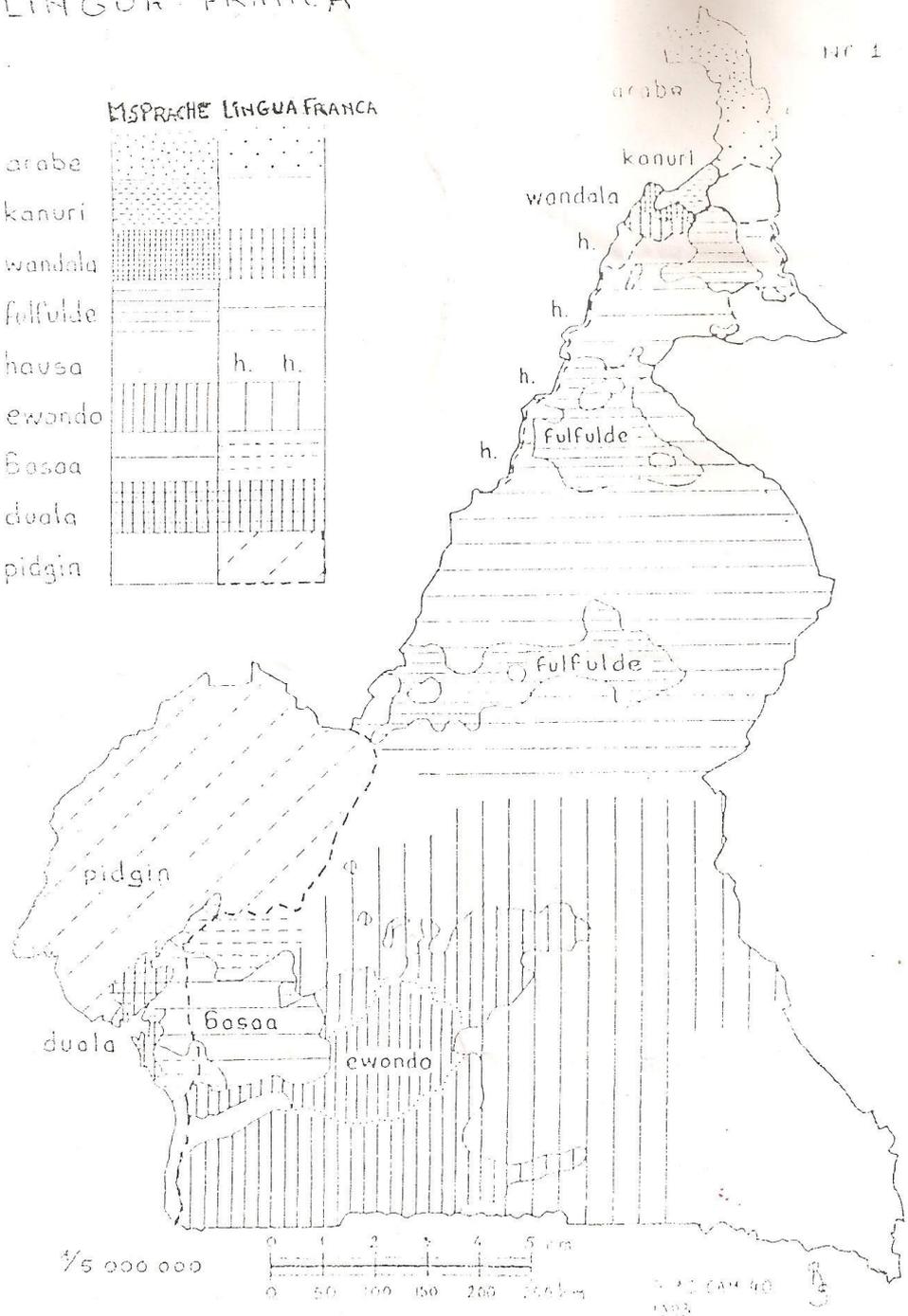
Im Süden besetzen sie Mvengue und Lolodorf. (Vgl. Bernadette MEKUI 2008: 12).

Dem Ewondo benachbart sind das Eton im Norden, das Bassa'a im Westen, das Mvele im Osten, das Bulu und das Fang im Süden (Vgl. die folgende Karte).

LINGUA FRANCA

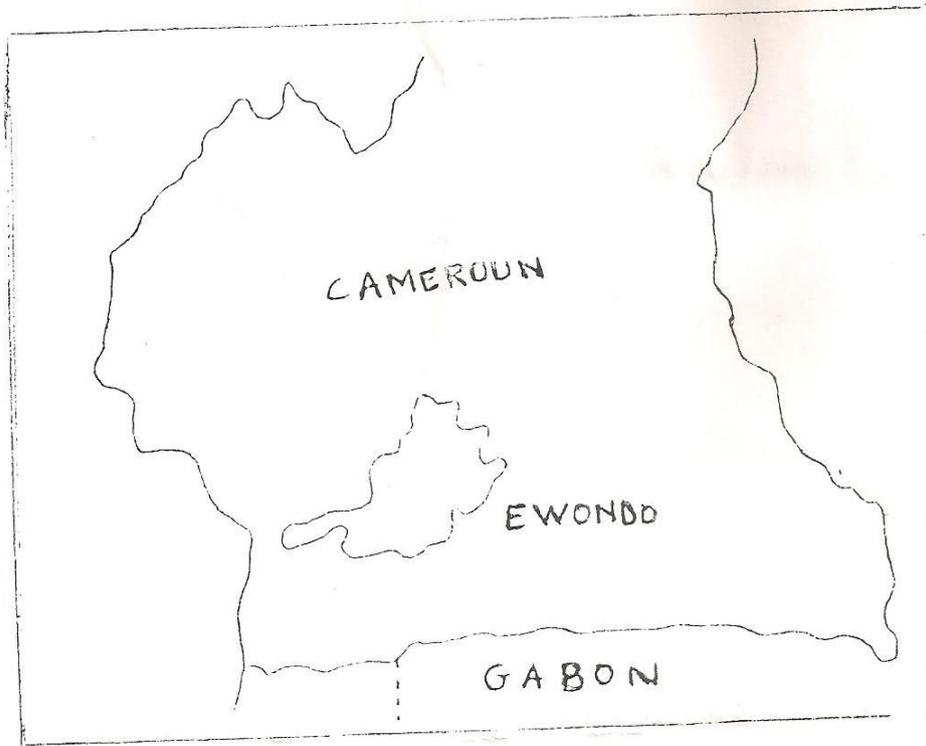
LES PRINCIPALES LANGUES

arabe	[diagonal lines /]	[diagonal lines \]
kanuri	[horizontal lines]	[vertical lines]
wandala	[cross-hatch]	[horizontal lines]
fulfulde	[horizontal lines]	[vertical lines]
hausa	[horizontal lines]	h. h.
ewondo	[vertical lines]	[vertical lines]
basaa	[horizontal lines]	[vertical lines]
duala	[vertical lines]	[vertical lines]
pidgin	[diagonal lines /]	[diagonal lines \]

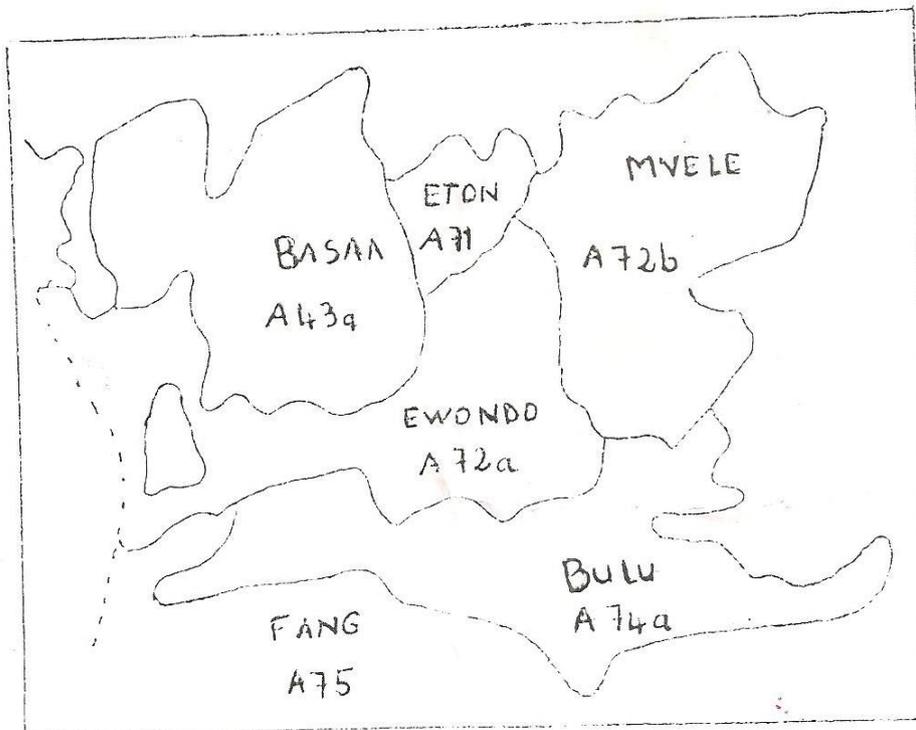


(ESSONO, 1993 : S. 5)

Ewondo: aire de localisation



Nr 2



Nr 3

(ESSONO 1993, S 7)

1.1.3 Die Ankunft der Deutschen in Kamerun

Der Berliner Kongress (1884) beruhte auf einigen Prinzipien. Beispielsweise durfte sich jede europäische Macht in Afrika bedienen, wenn gewisse Spielregeln eingehalten werden. Das Motto dieser Reise war „*wer zuerst kommt mahlt zuerst*“². Die Ankunft der Deutschen in Kamerun fand 1884 statt, nachdem die Kings Duala und andere lokale Machthaber Schutzverträge mit dem deutschen Militärarzt Gustav Nachtigal abgeschlossen hatten. So wurde die deutsche Herrschaft über Kamerun als deutsches Schutzgebiet proklamiert. Mit der Niederlage Deutschlands im ersten Weltkrieg wurde das Land 1922 zum französischen und englischen Schutzgebiet (Vgl. Jacques Bassock 2010: 31). Während der Regierungszeit Deutschlands in Kamerun wurden viele Projekte realisiert. Beispielsweise Eisenbahn, Krankenhäuser und Schulen, die von Deutschen gebaut wurden. Sie haben auch die Bibel in einheimischen Sprachen übersetzt. Es gibt also zahlreiche Projekte, die geschaffen wurden.

1.2 Zum Deutschen und Ewondo als zwei zusammenhängende Sprachen

Beide Sprachen, das heißt, Ewondo und Deutsch haben miteinander einen wesentlichen Nenner.

Lexikalisch gesehen sollte man in die Geschichte Kameruns eingehen, um diesen Zusammenhang explizit zu verstehen. Tatsächlich hat der lange Status Deutschlands in Kamerun als Kolonialherrschaft einen Einfluss auf das Ewondo geübt. Die einheimischen Völker haben einige deutsche Ausdrücke übernommen. Zum Beispiel: „bi bala“ das heißt „bis bald“. Darüber hinaus ist es nach der Sprachkontaktforschung grundgelegt, dass eine lange Zusammensetzung zweier Sprachen zur Sprachmischung führen kann.

Die Ähnlichkeit zwischen Deutsch und Ewondo trifft auch die Grammatik. Denn die grammatischen Strukturen und Regeln der beiden Sprachen sind ähnlich. Die Studie von MBIA (1998) weist auf diese Tatsache hin.

² Die europäische Aufteilung Afrikas 1885-1914

Fazit

Dieses Kapitel zielte darauf ab, Informationen über die Ewondosprache zu sammeln und darüber tief Bescheid zu wissen. Zunächst stellt die Tatsache fest, dass die Bezeichnung Ewondo auf drei Bedeutungen hinweist. Tatsächlich richtet sich diese Bezeichnung nicht nur an die Sprache, sondern auch an das Volk sowie an den Ort. Dann haben wir in der Folge versucht, die langen Beziehungen zwischen Deutschen und Ewondo zu klären. In dessen Folge können wir behaupten, dass es wirklich politische, kulturelle, historische Beziehungen zwischen den beiden Sprachen gibt. Diese Beziehungen sind von der Forschung wert.

Kapitel 2: Von der Dichotomie Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Mehrsprachigkeit bezieht sich auf den Sprachkontakt, das heißt, die Interaktion oder die gegenseitige Beeinflussung zwischen zwei oder mehreren Sprachen. (Vgl. KENNE 2013, 76). Claudia Riehl behandelt den Mehrsprachigkeitsbegriff aus zwei Perspektiven, nämlich der gesellschaftlichen und der individuellen Mehrsprachigkeit. (Claudia RIEHL 2009, 60). Sie unterscheidet zwischen drei Formen von Mehrsprachigkeit: die individuelle, die territoriale und die institutionelle Mehrsprachigkeit. Während individuelle Mehrsprachigkeit sich auf die Einzelnen bezieht, verweist die territoriale Mehrsprachigkeit auf den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Staaten oder Regionen und die institutionelle Mehrsprachigkeit auf die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen (vgl. Riehl 2006, 15).

Eine andere Sicht der Mehrsprachigkeit ist kulturell bedingt. Hier geht man von dem Bekannten aus, das heißt, der Muttersprache, um das Unbekannte, das heißt, die Fremdsprache zu erwerben/vermitteln. So betrachtet ROCHE den Mehrsprachigkeitsbegriff unter einem kulturellen kommunikativen Aspekt:“ Fremdheit wird als konstitutive Bedingung für Wissens- und damit Spracherwerb behandelt“ (ROCHE 2013, S. 3). Das Ewondo und das Deutsche sind zwei Kulturen, die in Kontakt treten und sich gegenseitig an lexikalischen und grammatischen Lernerfahrungen bereichern, damit eine Brücke im Deutsch als Fremdsprachenunterricht hergestellt wird. Die Mehrsprachigkeit ist also der neue didaktische Kontext, der den Spracherwerb begünstigt. In demselben Zusammenhang sagt RÖSLER Dietmar, dass.

„ Deutsch nicht mehr die erste Fremdsprache ist, die jemand lernt...unter didaktischen Gesichtspunkten hat es aber durchaus einen Vorteil: Die Lernenden haben schon einmal eine Fremdsprache gelernt, und die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache kann davon profitieren“ (Dietmar, RÖSLER 2012, S. 249).

Diese kulturelle Auffassung der Mehrsprachigkeit sowie die individuelle Mehrsprachigkeit sind für unsere Arbeit sehr relevant. Denn die Sprache bzw. die Muttersprache ist ein

kulturelles Element, worüber ein Individuum verfügt, um sich in einem multilingualen Kontext auszudrücken.

Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) werden die kulturellen Grundkenntnisse über eine Sprache im schulischen Kontext gebraucht. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik zielt also darauf ab „ Faktoren für Mehrsprachigkeit im Rahmen schulischen Unterrichts gezielter zu fördern und nutzbar zu machen.“ (Dietmar, RÖSLER 2012, S. 199). Hiermit soll festgestellt, dass der Schüler im Zentrum des Lernprozesses steht. Dieser Tatsache liegt der Unterschied mit dem traditionellen Fremdsprachenunterricht zugrunde. Der Lernende bedient sich der schon erworbenen Sprachen sowie der Handlungskompetenzen, um Deutsch zu lernen. Was Deutsch in Kamerun anbelangt, hat es den Status „Tertiärsprache“, denn es wird gelernt nach einheimischen Muttersprachen, Französisch und Englisch.

Welches sind die Modelle der Mehrsprachigkeit, die für unsere Arbeit relevant sind?

Ein Modell lässt sich als einen Erklärungsversuch verstanden, die sich auf eine bestimmte Theorie bezieht. In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wird die Tatsache entdeckt, dass es qualitative und quantitative Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten Sprache und dem Lernen weiterer Sprachen gibt. Man unterscheidet zwischen fünf Modellen des multiplen Sprachlernens:

1. DMM [Dynamic Model of Multilingualisms] (Jessner 1997, Herdina ; Jessner 2002).
2. Rollen-Funktions-Modell (Williams & Hammarberg 1998, Hammarberg 2001a).
3. Faktorenmodell (Hufeisen 1998, 2000a, 2001).
4. Ecological Model of Multilinguality (Aronin & O'Laoire 2001 und 2002).
5. FLAM [Foreign Language Acquisition Model] (Groseva 1998). (Vgl. HUFEISEN ; NEUNER 2003, S. 8)

Diese Mehrsprachigkeitsmodelle betreffen die theoretischen Grundlagen zum Lernen mehrerer Sprachen. Man soll zunächst betonen, dass diese Modelle nicht gegenüber stehen, sondern sie ergänzen sich gut.

HUFEISEN gibt einen ganzen Blick von allen diesen Mehrsprachigkeitstheorien aus. Sie ist der Meinung, dass alle diese Theorien aus unterschiedlichen linguistischen Wissenschaften stammen. Ihr zufolge:

„So wird in der Diskussion deutlich werden, dass das Faktorenmodell als stark angewandt linguistisch zu verstehen ist, das DMM ein rein psycholinguistisches Modell ist und das Ecological Model ein eher soziolinguistisch ausgerichtetes (...)

denn so gesehen ist das Dynamische Modell auch ein ökologisches Modell, sondern Aronin und Ó Laoire betonen die kulturellen Kontexte, in deren Rahmen Multilingualität untersucht werden soll.“ (HUFEISEN 2003, S. 3).

Zum Ersten bezieht sich das *Dynamic Model of Multilingualism* von Herdina/Jessner (2002) auf Annahmen dynamischer Organisationstheorien. Es geht von der Tatsache aus, dass die einzelnen Sprachsysteme nicht autonom sind, sondern sind voneinander abhängig und beeinflussen sich einander durch interlinguistische Effekte. Darüber hinaus sind Sprachkompetenzen nicht statisch. Sie verändern sich im Laufe der Zeit. Da sie sich laut ROCHE „, auf Selbstbewusstsein, Motivation, Angst und andere Faktoren auswirkt, die sich ihrerseits gegenseitig beeinflussen“ (ROCHE 2013, S. 173). Der Fortschritt beim Lernen von Sprachen wird somit nicht als linear angesehen. Im Idealfall spiegelt der Sprachanwuchs eine Sinuskurve wieder. Zunächst steigt die Kompetenz langsam, dann geht der Lernzuwachs schneller vor sich, bevor dieser sich wieder verlangsamt und schließlich abflacht, da Lernende nur ein gewisses Maß an Energie und Zeit zur Verfügung haben, um eine Sprache zu lernen und das gelernte Wissen zu behalten. Die Kompetenz wird langsam zurückgehen, wenn die Lernenden nicht genug Zeit und Energie in die Auffrischung ihrer Fremdsprachenkompetenz investieren.

Zum zweiten ist das psycholinguistische Modell von Sarah Williams und Björn Hammarberg auch als Language Switches Modell bezeichnet. Williams und Hammarberg gehen darüber hinaus der Frage nach, wie der Sprachproduktionsprozess beeinflusst wird, wenn Sprechende mehr als zwei Sprachen können. Beispielsweise zeigen sie auf, wie in der Langzeitstudie des englischsprachigen Lerner, der Zielsprache Schwedisch (L5), der vorher auch Französisch (L2), Italienisch (L3) und Deutsch (L4) lernt, eine hohe Sprachkompetenz erreicht, wenn er bei metasprachlichen Äußerungen hauptsächlich auf ihre L1 Englisch und bei Sprachsuchproblemen auf ihre L4 Deutsch zurückgreifen kann. Demzufolge schreiben sie der etymologischen Verwandtschaft oder Distanz zwischen den Sprachen eine wichtige Funktion zu.

Zum Dritten bezieht sich der Faktorenmodell von Hufeisen auf ein angewandt-linguistisches Verlaufmodell. Laut HUFEISEN „So wird in der Diskussion deutlich werden, dass das Faktorenmodell als stark angewandt linguistisch zu verstehen ist“ (HUFEISEN 2003, S. 3). In

diesem Modell wird der Unterschied zwischen dem Lernen einer L2, L3, L4 und LX dargestellt. Dieses Modell geht davon aus, dass größere Unterschiede zwischen dem Lernen einer L2 und L3 bestehen als zwischen dem Lernen einer L3 und L4. Lernende, die eine L2 erlernen, haben noch keine Erfahrung beim Lernen einer Fremdsprache. L3-Lernende haben hingegen wichtige Lernerfahrungen in der L2 gemacht, auf welchen sie aufbauen können. L3-Lernende sind oft bereits älter, haben ausgeprägter intellektuelle Fähigkeiten und wissen oft schon, wie sie gut lernen. Sie haben wichtige Strategien zum Sprachenlernen und Kommunizieren in Fremdsprachen und gehen mit diesen Lernerfahrungen bereits effizienter an das Lernen einer L3 und an L3-Texte heran. L3-Lernende konzentrieren sich auf bekannte Wörter und Strukturen und stellen Hypothesen zur Bedeutung unbekannter Wörter auf. Außerdem fokussieren sich L3-Lernende nicht auf Details, sondern mehr darauf einen Gesamteindruck des Inhaltes des Textes zu bekommen. Des Weiteren kennen L3-Lernende bereits den Zustand, nicht zu wissen, wie bestimmte Inhalte in der Zielsprache ausgedrückt werden, und haben Strategien entwickelt, um mit derartigen Schwierigkeiten umzugehen.

Das *Ecological Model of Multilinguality* von Larissa Aronin und Muiris Ó Laoire betrachtet die individuelle Mehrsprachigkeit oder Multilingualität aus einem soziolinguistischen Blickwinkel. Für sie ist die Multilingualität „ein individueller Sprachenspeicher auf jedem Kompetenzlevel, welcher unter anderem Teilkompetenzen und metalinguistische Bewusstheit, Lernstrategien, Sprachwissen, Sprachenlernen und Sprachbenützung miteinschließt.“ (ARONIN ; Ó LAOIRE 2004, S. 11). So hat jedes multilinguale Individuum eine eigene konkrete Multilingualität. Ein Sprachenset, das Multilinguale in täglichen Interaktionen anwenden. Es ist der kulturelle Kontext, der den Spracherwerb entscheidend prägt. Dies erklärt auch die Fokussierung auf lernerexterne Faktoren, wie z.B. die Qualität und Quantität des erfahrenen Inputs. Diese externen Faktoren können sich im Laufe der Lernerbiographie zu internen Faktoren umwandeln. HUFSEISEN nach: „Aronin und Ó Laoire betonen die kulturellen Kontexte, in deren Rahmen Multilingualität untersucht werden soll.“ (HUFSEISEN 2003, S. 3). Wie das DMM sprechen auch Aronin und Ó Laoire von Sprachen als dynamische, inkonstante Phänomene, die sich in ihrem Entwicklungsverlauf und in ihren Funktionen stark unterscheiden.

Zum Letzteren ist das FLAM (Foreign Language Acquisition Model) von Maria Groseva ein kontrastiv-linguistisches Modell, das auf der Annahme basiert, dass die in der L2 erworbenen fremdsprachlich orientierten Lernstrategien auch für den L3-Erwerb nützlich sein

können. Das Wissen über die L2 vereinfacht das Sprachverstehen beim Lernen der L3 und schafft durch den Einsatz von Kompensationsstrategien und die Bewusstmachung der Sprachwissenslücken die Grundlage für die L3-Produktion. Daher fungiert die L2 für L3-Lernende als ein Modell für den Erwerb und das System einer Fremdsprache, was als Foreign Language Acquisition Model – oder FLAM - wird. Das FLAM beinhaltet überarbeitete und bestätigte Hypothesen der Lernenden über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der L1 und L2 und Lern- und Kommunikationsstrategien. Die überprüften Hypothesen entwickeln sich im Sprachbewusstsein der Lernenden zu einem Regelwerk, welches zum Bezugspunkt für das Lernen weiterer Sprachen wird. Lernende, welche L2-Sprachwissen und –Strategien bewusst einzusetzen wissen, machen dadurch schnellere Lernfortschritte in der L3 als andere Lernende.

Zur Situation der Mehrsprachigkeit in Afrika

In diesem Unterkapitel wird der Kontext des Mehrsprachigkeitsprozesses in Afrika analysiert. Man stellt sich die folgenden Fragen: welchen Stellenwert hat die Mehrsprachigkeit in Afrika? Wozu brauchen afrikanische Länder ein mehrsprachiges System? Und welche Vorteile sind damit verbunden?

Nach ihren ethnischen Strukturen und Sprachenzahlen sind die afrikanischen Länder multilingual. So sind sie einer paradoxen monolingualen oder bilingualen Situation ausgesetzt, insofern als sie sich nach dem geerbten Bildungssystem der Kolonisation orientieren. MABE dazu: „Außer Äthiopien, das vom europäischen Kolonialismus verschont wurde, herrscht in den übrigen Staaten südlich der Sahara eine bilinguale oder eher multilinguale Mischung aus europäischen und einheimischen Sprachen.“ (MABE 2014, S. 179). Konsequenterweise gewinnen die europäischen Sprachen an Gewicht, während die afrikanischen Sprachen an Stellenwert verlieren.

Darüber hinaus haben afrikanische Länder Angst vor möglichen Konflikten zwischen den ethnischen Mehrheiten und Minderheiten im Falle einer Nichteinigung der Sprachpolitik. Jedoch ist es nicht der Fall Kameruns, weil man sich für eine echte Lösung entscheidet. Tatsächlich wird die dominante bzw. mehr gesprochene und erstreckte Muttersprache in jeder

Region ausgewählt. Zum Beispiel hat die Ewondosprache den Vorrang im Zentrum Kameruns.

Seit der Unabhängigkeit pflegt Deutschland gute Beziehungen zu fast allen Ländern Afrikas. Insbesondere in Kamerun, Togo, Tansania und Namibia und dies hat die Einführung der deutschen Sprache in Afrika verstärkt. Darüber hinaus trägt die Umsetzung von Deutschen Organisationen wie das Goethe Institut in fast allen zitierten Ländern zum Erstrecken der deutschen Sprache bei. Die Mehrsprachigkeit in Afrika ist mit vielen Problemen konfrontiert, nämlich dem philosophischen Problem, dem Problem der Legitimierung einheimischer Sprachen und ihrer Einführung in Schulsysteme. Man kann ebenso ökonomische Probleme nennen.

MABE hebt einen Aspekt des Problems hervor: „Die negativen Entwicklungen in Afrika lassen indessen zweifeln, ob die noch dominanten Fremdsprachen das erwartete Zusammengehörigkeitsgefühl der Menschen jemals stimulieren können“. (MABE 2014, S. 180). Mit Rücksicht auf diese Aussage kann man sagen, dass die im Stich gelassenen afrikanischen Sprachen zu einer Krise gegenüber Fremdsprachen bzw. europäischen Sprachen führen.

Bezüglich der kritischen Situation der Mehrsprachigkeit in Afrika sind viele afrikanische Germanisten dafür eingesetzt. MABE setzt die Einführung nicht nur afrikanischer einheimischer Sprachen, sondern auch philosophischer afrikanischer Belehrung in einzelnen Schulsystemen voraus. Ihm zufolge sollen die afrikanischen Länder sich auf der deutschen Philosophie von Christian Thomasius (1655 – 1728)³ basieren und ihre eigene philosophische Belehrung entwickeln, weil Thomasius derjenige ist, der der Deutschen Sprache ein bescheidendes Gewicht gegenüber dem Latein beigemessen hat. In Anlehnung an diesen Philosophen schlägt MABE die Bereitstellung von Büchern in einer der Muttersprache vor sowie die Übersetzung von afrikanischen philosophischen Büchern in die Muttersprachen.

2.1.2 Kamerun als einzigartiges mehrsprachiges Land in Afrika

Kamerun ist das einzige Land in Afrika, das zunächst als Schutzgebiet Deutschland und dann unter der Macht zweier Kolonialherrschaften war und das bis heute die jeweiligen dichten Sprachen beerbt hat. Zu diesen Kolonialherrschaftssprachen fügen sich die 250 einheimischen

³ **Christian Thomasius** ist ein deutscher Philosoph, der an der schnellen Emanzipation der deutschen Sprache vom Latein teilgenommen hat

Sprachen hinzu. (MBONGUE 2012: S. 1). Deswegen ist die Bezeichnung Kameruns als „Afrika im Kleinen“ begründet. Tatsächlich gelingt es Kamerun, alle Kleinigkeit des ganzen Afrikas zu sammeln.

Die Sprachpolitik hat zur Funktion, das Verhältnis des Staates zu den im Lande von seinen Bürgern gesprochenen Sprachen gesetzlich zu regeln. Kamerun ist ein multilinguales Land, in dem Englisch und Französisch die Rolle von Schul- und Amtssprachen bzw. offizielle Sprachen einnehmen. Joseph MBONGUE zufolge:

„So wurde auch das Bildungssystem in Kamerun nicht auf dem ursprünglichen System der „*école sous l’arbre*“ (unter dem Baum) oder „*Autour du feu*“ (um das Feuer herum) gebaut, sondern von den damals herrschenden europäischen Mächten etabliert, was weit reichende Folgen für das kulturelle Selbstverständnis der Kameruner mit sich brachte.“
(MBONGUE, S. 1).

Dank des Erlasses des Bildungsgesetzes zur Bildungsreform Nr. 98/04 ist die Mehrsprachigkeit in Schulsystem Kameruns integriert. Dies bedeutet, dass die nativen Sprachen parallel mit den Amtssprachen (Englisch und Französisch) in Schulunterricht eingesetzt werden. (Vgl. Jacques BASSOCK 2010, 15). Die Typologie von Diki- Kidiri hat sieben Arten von Ländergruppen in Afrika südlich der Sahara unterschieden und Kamerun gehört zur sechsten Gruppe: „Gruppe 6: In Kamerun gelten zwei Kolonialsprachen (Französisch und Englisch) als Amtssprachen. Einige autochthone Sprachen sowie „*Cameroonian Pidgin or Kamtok*“ stechen aus der großen Zahl der einheimischen Sprachen heraus und werden als Lokalverkehrssprachen verwendet. (DIKI-KIDIRI 2006, S. 27).

Ausgehend von dieser Typologie kann man feststellen, dass die europäischen Sprachen das kamerunische Sprachsystem beeinflussen und zur Verschwindung der lokalen Sprachen führen können. Deshalb entschieden sich die Politiker autochthone Sprachen im Schulunterricht wieder einzuführen. BASSOCK Jacques zufolge:

„wurde 1998 in Kamerun ein Gesetz zur Schulreform verabschiedet, das die Mehrsprachigkeit mit kamerunischen Sprachen in der Schule rehabilitierte. Jedoch wurde auf die zu implementierende Form des Mehrsprachigkeitserwerbs nicht hingewiesen. Auch bleibt bis heute und in Bezug auf

kamerunische Lerntraditionen im Bereich des mehrsprachigen Erwerbs die Frage aus, warum Simultaneität nicht aufgenommen, poliert und umgesetzt werden muss.“ (BASSOCK 2014, S. 148).

Hiermit ist es die problematische Einführung der Muttersprachen im kamerunischen Schulsystem hervorgehoben. Dann stellt man sich die Fragen: welche Sprachlehr- bzw. Lernmethode im Muttersprachenunterricht in seiner jetzigen experimentellen Phase appliziert wird? Handelt es sich dabei um eine rein linguistische Muttersprachenbeschreibung mit Hilfe einer Amtssprache (wie bei einer Vorlesung) oder um einen unmittelbaren Gebrauch und eine unmittelbare Vermittlung der Muttersprache nach vertrauten didaktisch methodischen Kriterien? Wird die sogenannte Muttersprache als L1, L2 oder sogar L3 unterrichtet?

Trotzdem steht die Tatsache fest, dass die deutsche Sprache selbst ein bemerkenswertes Mittel sein kann, indem sie grammatische Formen enthält, die zum besseren Verstehen der einheimischen Sprachen behilflich sein können, und umgekehrt. (Vgl. Saliou MBAYE, 2014: S. 70)

2.1.3 Mehrsprachigkeit als kulturelles Kapital Kameruns

Der Begriff „*Kulturelles Kapital*“ wird hier nicht als materiell-ökonomische Größe behandelt, sondern umfasst die Wissensbestände und die Wertschätzung, die mit einer Sprache verbunden ist. Diese wahrgenommene Wertschätzung ergibt sich aus der Relevanz der Sprache in der Gesellschaft, das heißt, ist diese Sprache für die Bildung relevant? Kann man mit ihr etwas vermitteln oder erwerben? Trägt sie Prestige? (Vgl. Jörg ROCHE, 2013: S. 180). Ausgehend von der Wiedereinführung Nationalsprachen im Schulsystem, tragen diese Sprachen eine Wertschätzung in der Gesellschaft. Darüber hinaus tragen die Sprachen das Prestige eines Volkes und sind daher wichtiger im Globalisierungs- und Identitätskonstruktionskontext. Was das Ewondo angeht, war es schon in Kolonialzeit als Unterrichtssprache angewandt. Es gibt nichts Übertriebenes und Ungewöhnliches, es als Verkehrs- oder Schulsprache zu benutzen. Kulturell gesehen löst die Mehrsprachigkeit die Sprachgrenzen auf. Es ist heute belegt, dass die Sprache eine riesige Macht ist. Die europäischen Länder sind dessen bewusst, deshalb bemühen sie sich darum, ihre Sprachen zu

Gunst kultureller Organisationen zu erstrecken. Beispielsweise haben wir das Goethe Institut, das französische Institut oder auch englische oder chinesische Zentren usw. ROCHE unterstreicht die Wichtigkeit und den Kulturellen Vorteil eines mehrsprachigen Sprachsystems

„eine effektivere Kommunikation über die Sprachgrenzen, ein effizienterer Sprachunterricht und Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen in den vorhandenen Sprachen, Transfereffekte auf den Erwerb und die Nutzung weiterer Sprachen, soziale Anerkennung und Integration“ (ROCHE 2013, S. 180).

In seiner Folge stimmt diese Sichtweise mit dieser Lutz GÖTZES überein, in dem er behauptet, dass „Durch Vermittlung der Erstsprache (Muttersprache) wurde versucht, Kultur und Identität zu bewahren“ (GÖTZE 2004, S. 33).

So gesehen verstärkt der Einsatz Muttersprache in Schulsystem nicht nur die eigene Identität, das heißt, die Selbstbestimmung als Individuum oder Volk, sondern auch trägt zum Erweck des Bewusstseins bei. Denn es liegt an der Hand, dass die Mehrsprachigkeit die kamerunische Kultur verstärkt.

2.2 Die Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD)

Auf dem kommunikativen Ansatz basierend ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik an die Lernenden orientiert, da sie der kommunikativen Fertigkeit der Adressaten den Vorrang einräumt. Nach der MSD sollen die Lernenden im Stande sein, sich der Grundkenntnisse der erworbenen Sprachen zu bedienen. NEUNER dazu: MSD– „ist keine neue „Lehrmethode“ des Fremdsprachenlehrens und -erlernens, sondern sie versteht sich als eine Weiterentwicklung und Profilierung des mittlerweile weltweit etablierten Kommunikativen Ansatzes.“ (NEUNER 2009, S. 1). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist also eine charakterliche Hinwendung zur Erforschung und Entfaltung der Lernperspektive.

Der Erwerb aller sprachen im lernenden Gehirn ist benützt, um eine neue Sprache zu vermitteln. Hiermit sind die Sprachbesitze und die Sprachlernerfahrung der Lernenden von größerer Bedeutung. (Vgl. NEUNER 2004: S. 13). Es steht fest, dass Kinder alle Sprachen vor dem sechsten Jahre lernen können, deshalb soll diese schon erworbenen Sprachen berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang gewinnt die Muttersprache insbesondere

das Ewondo an Gewicht. Claudia RIEHL (2006: S. 19) stützt sich auf die neurolinguistischen Forschungen und ist der Meinung, dass eine höhere Dichte der grauen Materie sowohl bei früh-mehrsprachigen oder spät-mehrsprachigen Kindern als auch bei einsprachigen Kindern in der linken Gehirnhälfte stattfindet.

Von der Mehrsprachigkeitsdidaktik sprechend, sieht ROCHE ihr Ziel darin:“ Die Faktoren für Mehrsprachigkeit im Rahmen schulischen Unterrichts zu fördern und nutzbar zu machen.“ (ROCHE 2013, S. 199). Vielmehr ist auch sein Ziel, die Selbständigkeit der Lernenden in Bezug auf seine früher erworbenen Sprachen zu promovieren.

Welches sind die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik?

Zunächst sollte man sich dessen bewusst sein, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf die Prinzipien des Kommunikativen Ansatzes zurückgreift. Im Gegensatz zu der traditionellen Herangehensweise des Fremdsprachenunterrichts ist die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigt.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik greift das Prinzip der Ähnlichkeit auf. (Vgl. ROCHE 2014, S. 200). So wirken sich die vorher gelernten Sprachen positiv, aber auch negativ aufeinander und auf das Deutschlernen aus. Es ist auch die Frage des Transferbegriffs.

In der Spracherwerbsforschung entwickelten sich unterschiedliche Modelle und Hypothesen, unter anderen die Interlanguage – Hypothese, die nach HUFSEISEN „Spracherwerb als einen dynamischen und zugleich systematischen Prozess hin zu den neu zu lernenden Sprachen beschrieb, die insbesondere Transferprozesse beschrieb“ (HUFSEISEN; NEUNER 2003, S. 7). Lernen erfolgt durch Anknüpfung an vorhandene Wissensbestände. Neue Informationen sind nur selten separat im Gehirn abgespeichert und gewöhnlich mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft. Konsequenterweise so groß die genetische Verwandtschaft zwischen Sprachen ist, desto wichtiger ist der interlanguage Transfer. Deshalb behauptet BOECKMANN

„Früher wurde teilweise sogar vermieden, unterschiedliche Fremdsprachen am gleichen Tag zu unterrichten, um möglichen negativen Transfer zwischen den Lernersprachen zu vermeiden. Die aktuelle Sprachdidaktik möchte jedoch positive Transfermöglichkeiten der mehrsprachigen Lernergehirne nutzen.“ (BOECKMANN 2008, S. 8).

Demzufolge spielt der Sprachkontakt eine wichtige Rolle bei der positiven Transfermöglichkeit, wenn Lernende zu vielen Sprachen ausgesetzt sind.

Der Transferdidaktik kommt in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und auch in Meißners Modell eine entscheidende Rolle zu. „Transferbase“ beschreibt den materiellen Aspekt des Transfers

und nicht den Transferprozess. Bei der Dekodierung einer unbekanntens Zielsprache greifen die Lernenden auf Schemata und Strukturen zurück, welche die mentale Verarbeitung und das Verstehen der Zielsprache ermöglichen.

AHOULI schlägt also vor „spezifische Fehlerquellen zu identifizieren und Korrekturstrategien zum Einsatz zu bringen. (AHOULI 2013, S. 173). In diesem Zusammenhang können die grammatischen, lexikalischen, syntaktischen oder phonetischen Merkmale von entscheidendem Beitrag sein.

2.2.1 Zum Stellenwert von mehrsprachigen Kompetenzen im Deutschenunterricht

Festzustellen ist die Tatsache, dass die Mehrsprachigkeit mehr Vorteile als die Einsprachigkeit bietet. Welchen Stellenwert nehmen die mehrsprachigen Kompetenzen im Deutsch als Fremdsprachenunterricht ein?

Vorab verfügen mehrsprachige Kinder laut RIEHL (2006:19) über ein großes „metasprachliches Bewusstsein“ (Wissen über die sprachlichen Gegenstände). Jeder Schüler bringt seine eigene Biografie in Lernprozess ein und das kann die Muttersprache, die Kenntnis anderer Sprache oder die Sprach'brocken sein. (Vgl. NEUNER 2009, 6) Diese Vorkenntnisse, die aus der Umwelt und in den Medien sind, gewinnen an Bedeutung in einem Fremdsprachenunterrichtskontext, wenn sie ganz bewusst und zu Recht verwandt sind.

Darüber hinaus fordert die Mehrsprachigkeit die Lernautonomie der Adressaten, indem sie Lernstrategien und Lerntechniken entwickelt. Im Rahmen der Grammatik Beispielsweise wird der Stellenwert der Lernautonomie bewiesen. Die Fremdsprachendidaktik will in diesem Hinblick auch es schaffen, dass die Lerner autonomer werden. Lernende könnten auch Regeln in ihrer Ausgangssprache bzw. Muttersprache formulieren, wobei die Vergleichsmöglichkeiten zum endgültigen Verständnis führen können. Die Lernautonomie hat den Vorteil, dass der Unterricht lernerzentrierter ist. Die Aufmerksamkeit der Lerner wird hervorragenderweise auf die zu erlernenden grammatischen Phänomene gelenkt. Die Lernautonomie verselbständigt die Lerner und gibt ihnen Vertrauen, dass sie aus außerunterrichtlichem Input lernen können. In dieser Hinsicht meint Neuner, dass

„Der Unterricht in der Muttersprache stärkt das Bewusstsein von den Normen, den Regeln und dem Gebrauch der Sprache, ansatzweise aber auch vom Sprachenlernen (z.B. sprachliche Ausdrucksmittel differenzieren; Textverstehensstrategien entwickeln; Nachschlagewerke und Hilfsmittel (z.B. zur Rechtschreibung) benutzen lernen. Deshalb bildet der muttersprachliche Unterricht die Grundlage der MSD.“
(NEUNER 2009, S. 6).

Zusätzlich sind diese Lernstrategien und –Techniken durch unterschiedliche Faktoren bedingt: die Gruppenmerkmale, die individuellen Merkmale, den transindividuellen Lerntyp und das ganz individuelle Lernverhalten.

Bei Gruppenmerkmalen geht es um das Alter oder das Geschlecht der Lernenden und die individuellen Merkmale betreffen nicht nur die Weltwissen und –erfahrung der Adressaten, sondern auch ihre Motivation und ihre geistige Flexibilität. Was den transindividuellen Lerntyp angeht, handelt es sich um die Kombination von Lernen über die unterschiedlichen Sinneswahrnehmungen/ sprachlichen Fertigkeiten/ kognitiven oder affektiven Fertigkeiten. Der ganz individuelle Lerntyp betrifft die Präferenz für ganz spezifische Lerntechniken bzw. Verfahren und Strategien. (Vgl. NEUNER 2009, 6).

Die Mehrsprachigkeit erlaubt nicht nur die Entwicklung von Sprachbewusstsein, sondern auch die Entwicklung von Sprachsensibilität. NEUNER hebt den Stellenwert hervor, wenn er behauptet „Die Mehrsprachigkeit fördert die Sensibilität für sprachliche Phänomene (Strukturen, Bedeutungen; Rhythmus und Klang; Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache; Funktion von Sprache etc.“ (NEUNER 2009, S. 2). Der Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht begünstigt also die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten, die Transfermöglichkeiten bieten, aber auch die Bewusstmachung von Unterschieden, damit die Interferenzen und Fehler bei Sprachgebrauch vermieden werden. Demzufolge nehmen die Muttersprachen oder andere schon bekannte Sprachen laut NEUNER die Rolle der „Türöffner“ für Sprachsensibilität und Sprachbewusstsein“ (NEUNER 2009, S. 2). in einer Klasse ein. In demselben Zusammenhang setzt er eine Fach – Didaktik der Mehrsprachigkeit voraus, die die Lehrziele und Lehrstoffe im sprachlichen und landeskundlichen Bereich in einem übergreifenden Curriculum festlegt, das darauf abzielt, die Integrierung einer Sprachpädagogik zu entwickeln und den Beitrag der einzelnen Sprachen zu definieren.

2.3 Die Terminologie „Tertiärsprache“

Die Berücksichtigung des Englischen als erste Fremdsprache in der Welt hat die Fremdspracherwerbsforschung geprägt. Sowie seine Durchsetzung als „Weltverkehrssprache“ in der internationalen Kommunikation. Der Begriff Tertiärsprache wird in dieser Arbeit als die dritte Schulfremdsprache verstanden. Laut Hufeisen bezieht sich der Begriff „Tertiärsprache“ auf „diejenigen Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache, d.h. als 2., 3., 4., etc. erlernt werden.“ (HUF EISEN ; NEUNER 2003, S. 7). Die deutsche Sprache nimmt die Kennzeichnungen dieser Tertiärsprache fast überall ein, die nach Englisch kommt und unter gesteuerter Situation verläuft. (Vgl. KENNE 2003: 13).

Was das Konzept der Tertiärsprachendidaktik anbelangt, lässt sie sich als eine von mehreren Ausprägungen des Begriffs Mehrsprachigkeitsdidaktik begreifen.

In diesem Zusammenhang stellt man sich rechtzeitig die folgenden Fragen: wie kann das Lehren und Erlernen der Tertiärsprachen unter bewussten Einbezug vorhandener Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen (Muttersprache; erste Fremdsprache) effizienter gestaltet werden? Welches sind zuerst die Ziele und danach die Prinzipien des Tertiärsprachenunterrichts?

Man schreibt dem Tertiärsprachenunterricht zwei wesentliche Zielsetzungen zu, nämlich die kommunikative Zielsetzung einerseits und die kulturelle Zielsetzung andererseits. Tatsächlich existiert in jedem Lerner verfügbare sprachliche und kulturelle Vorwissen für die aktive und passive mentale Verarbeitung einer neuen Sprache, die benutzt werden können. Der Erwerb einer dritten Sprache ist also nicht nur sprachlich orientiert, sondern auch kulturell.

Die Tertiärsprache hat fünf grundlegende didaktisch-methodische Prinzipien: das kognitive Lernen, das heißt, die Entfaltung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit; das Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens (beispielsweise kann man nur Deutsch verstehen, wenn man Z.B. Englisch zu Hilfe nimmt und aktiv benutzt); die Inhaltsorientierung, die die Lebenswelt der Sprachlernenden berücksichtigt; die Textorientierung, die die Anwendung von neuartigen Textsorten der neuen Medien einschließt. Zum Schluss die Ökonomisierung des Lernprozesses, die einen Bezug auf die Kreativität der Lernenden nimmt. Beispielsweise müssen die Lernenden Strategien in Kopf

entwickeln, wie den Aufbau und die Gestaltung eines mehrsprachigen Bildlexikon (Vgl. NEUNER 2009: 7)

2.3.1 Deutsch als Tertiärsprache in Kamerun

Von der vorliegenden Definition des Begriffs „Tertiärsprache“ ausgehend stellt sich Deutsch als Tertiärsprache in Kamerun dar. Tatsächlich kommt die deutsche Sprache in Kamerun nach den einheimischen Sprachen, Französisch und Englisch. Aber in Kamerun spricht man von „seconde langue vivante“, das heißt, Deutsch wird als Zweitsprache oder zweite Fremdsprache in Kamerun betrachtet. Diese Tatsache ist nicht richtig. KENNE zitiert drei Gründe, warum Deutsch als Fremdsprache nicht als Zweitsprache angesehen werden soll:

„ Die Erwerbssituation in Kamerun: Deutsch wird nur in Unterrichtssituation kontrolliert vom Lehrenden unter Verwendung geeigneter Lehrmethoden und Lehrmaterialien vermittelt. Die Kommunikationsanlässe: Deutsch wird primär nur im Rahmen des Deutschunterrichts gesprochen. Die Lernumgebung ermöglicht keine gesellschaftliche Handlungsfähigkeit, keine (wirkliche) Sozialisation mit der Sprache.“ (KENNE 2013, S. 16).

Wir gehen auf folgende Fragen ein: in welchem Vermittlungskontext findet der Erwerb des Deutschen in Kamerun statt? Bzw. Welches sind die Faktoren, die diesen Erwerb steuern? Können die schon erlernten Sprachen einen Einfluss auf Deutsch als Fremdsprache ausüben? Was die Faktoren, die die Tertiärsprache in Kamerun angeht, greift NEUNER auf zwei Faktoren zurück: die kognitiven Faktoren, zum Beispiel, das Bewusstsein, das Wissen um den eigenen Lerntyp, Lernerfahrung und die emotionalen Faktoren, zum Beispiel, Motivation oder Lern/Sprechangst.

Was den Vermittlungskontext in Kamerun angeht, haben Französisch und Englisch Vorrang nicht nur in allen schulischen Stufen, sondern auch in Kommunikationsmedien und in sozialen Situationen. Deutsch wie spanisch bekommen nur den Status „der Wahlpflichtfächer ab der Sekundarstufe I“ (KENNE 2013, S. 17). Englisch und Französisch sind einzelne Fremdsprachen, die normalerweise nach der einheimischen Sprache erworben sind. Infolgedessen können sie als „Zweitsprachen“ angesehen werden. Hiermit spricht man auch von Fremdsprachen. KENNE zufolge ist der Grund dafür, dass: „Französisch und Englisch

keineswegs die Muttersprachen der kamerunischen Deutschlernenden/Studierenden sind.“
(KENNE 2013, S. 18).

Fazit

Die Terminologie Deutsch als Tertiärsprache ist noch eine Neuigkeit im kamerunischen Schulsystem. Wegen der Beherrschung der Amtssprachen sind die einheimischen Sprachen im Stich gelassen. Jedoch empfehlen afrikanische Philosophen wie MABE die Wiedereinführung einheimischer Sprachen.

Kapitel 3: Zur Transfermöglichkeit zwischen Deutschem und Ewondo als sprachliche Brücke der Tertiärsprachendidaktik

Dieses Kapitel setzt sich zum Ziel, die Sprachbeeinflussung zwischen Deutschem und Ewondo hervorzuheben. Erstens wird der Begriff Transfer bestimmt und zweitens versuchen wir zu erklären, was man unter interlinguaalem, intralinguaalem Transfer oder positivem und negativem Transfer versteht. Des Weiteren werden die Transfermöglichkeiten zwischen Deutschem und Ewondo, sowohl auf den lexikalischen und semantischen Ebenen als auch auf den semantischen und grammatischen Ebenen herausgearbeitet.

3.1 Zum Transferbegriff

Zunächst sollte betont werden, dass die Sprachkontaktlinguistik die sprachlichen Übertragungsmöglichkeiten untersucht. In diesem Zusammenhang werden einerseits die Fehler der L-2-Lernenden im Fremdsprachenunterricht identifiziert und andererseits stehen die Transfermöglichkeiten der Elemente der L1 auf die zu lernende L2 und L3 zur Verfügung. Was bedeutet Transfer? Der Transferbegriff bezieht sich auf die sprachliche Ähnlichkeit bzw. Übertragung zwischen Elementen der schon erworbenen Sprachen und der weiteren zu erwerbenden Sprachen. Das heißt, es gibt ähnliche Sprachphänomene, die in verschiedenen Sprachen erscheinen. In diesem Zusammenhang hat ODLIN die folgende Definition formuliert: „Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and sometimes imperfectly) acquired“ (ODLIN 1989, S. 27).

Der Transfer lässt sich auch definieren als eine Spracherfahrung, die aus den schon erworbenen Sprachen übertragen wird, um die Zielsprache zu lernen. Das heißt, die Lernenden bedienen sich ihrer Kenntnisse in anderen Sprachen. Diese Transferdefinition trifft auf Neuners Definition zu:

„Transfer bedeutet hier: Spracherfahrungen, die beim Erlernen der Muttersprache und insbesondere der ersten Fremdsprache gemacht werden, beim Tertiärsprachenlernen aufzugreifen, bewusst zu machen und ggf. zu erweitern und zu differenzieren. Hier geht es also um die Weiterentwicklung des

Sprachlernbewusstseins“ (HUFEISEN ; NEUNER 2003,
S. 26).

Diese letzte Definition hat den Vorrang, insofern als sie nicht nur auf ähnliche Strukturen und Wörter der L-1 und L-2 verweist, sondern auch sie braucht alle Kenntnisse der schon erlernten Sprachen. Das heißt, alles was Erkennbares und Bekanntes ist.

NEUNER (2003. S. 27) nach bezieht sich der Transfer beim Mehrsprachigkeitskonzept vor allem auf zwei Dimensionen, nämlich auf die Erweiterung des Sprachbesitzes und auf die Erweiterung des Sprachbewusstseins durch die Besprechung von Sprachlernprozessen und Sprachlernerfahrungen.

Bei der Erweiterung des Sprachbesitzes stellt man sich die Fragen, wie man Transferbrücke zwischen L1 und L2 und der neu zu lernenden L3 Sprachen ausgehend von schon erlernten Sprachen bauen kann? Welche Elemente, Einheiten, Strukturen der Tertiärsprache (L3) können in Beziehung gesetzt und verbunden werden? Die Verwandtschaft und die Sprachtypologie bekommen hier einen großen Stellenwert. Tatsächlich: je näher die verschiedenen Sprachen sind, desto grösser sind die Transfermöglichkeiten.

Bei der Erweiterung des Sprachbewusstseins handelt es sich um Verarbeitungsprozesse beim Fremdsprachenlernen. Es ist der bewusste Umgang mit Lerntechniken und Lernstrategien, um das Fremdsprachenlernen zu verbessern und das Gelernte im Lebensbereich der Lernenden einzusetzen.

Welches sind die Faktoren, die die Interferenzphänomene des L-3-Erwerbs beeinflussen?

In der L-3-Methodik unterscheidet man folgende Faktoren, die die Häufigkeit des Transfers und der Interferenzerscheinungen beeinflussen:

1. Das Niveau der L-1-Sprachentwicklung und der bewussten L-1-Sprachbeherrschung
2. Das Niveau der L-2-Sprachbeherrschung.

Hier wird die L-2-Spracherfahrung klar hervorgehoben. Je mehr der Lernende Bescheid über die L-2 weiß, desto besser und leichter kann er diese Sprache beim L-3-Erwerb zu Hilfe rufen. Im Gegensatz dazu wird eine fehlerhafte L-2-Spracherfahrung als Hindernis gegenüber der L-3 angesehen. Lilija Kalaschnikowa zufolge: „ Das niedrige Sprachniveau der L-2-Sprachbeherrschung kann den L-3-Erwerb bremsen“ (Kalaschnikowa 2003, S. 76).

3. Die Zeit, wann das Erlernen der L-3 beginnt. Tatsächlich wird der Transfer aktiv, wenn die Zeit zwischen den beiden Erlernen näher ist.
4. Das Alter der Lernenden
5. Die Verwandtschaft bzw. Ähnlichkeit der erlernten Sprachen. Tatsächlich sollen die erlernten Sprachen einander eine enge Beziehung haben. In diesem Zusammenhang

behauptet Lilija Kalaschnikowa Folgendes: „Die Möglichkeit des Transfers wächst in dem Fall, wenn die gelernten Sprachen ihrer historischen, politischen, sozialen und kulturelle Entwicklung nach Nähe zueinander aufweisen.“ (Kalaschnikowa 2003, S. 76).

6. Die Distanz der Kulturen.

Was Deutsch und Ewondo anbelangt, gibt es zwar eine lange historische, politische, soziale und kulturelle Beziehung zwischen den beiden Sprachen, wohl aber gibt es keine leicht wahrnehmbare Verwandtschaft zwischen Deutschem und kamerunischen Muttersprachen. Darüber hinaus beherrschen die Kameruner ihre Muttersprachen nur mündlich. Demzufolge: wie kann man wesentlich von einer L-1-Sprachbeherrschung sprechen?

3.1.1 Intralingualer und interlingualer Transfer

Die Vorsilbe „intra“ entsteht aus dem Lateinischen und bedeutet „innen“ bzw. „innerhalb“ und die Endsilbe „lingual“ bezieht sich auf die „Sprache“. Das impliziert eine wechselseitige Beeinflussung der sprachlichen Merkmale innerhalb derselben Sprachen. Der Transfer wird analogisch betrachtet, beispielsweise bei Laut- oder Schriftähnlichkeiten in einer bestimmten Sprache.

Die Vorsilbe „inter“ entsteht aus dem Lateinischen und bedeutet „unter“ oder „zwischen“. Demzufolge versteht man unter „interlingual“ die wechselseitige Beeinflussung der menschlichen natürlichen Sprachen. Der interlinguale Transfer entsteht aus dem Kontakt zwischen mindestens zwei verschiedenen Sprachen. Das bedeutet, die Strukturen und Elemente einer Sprache finden in einer anderen statt. Sie sind also bewusst oder unbewusst übertragen. Aguado Karin hat eine konkrete Bestimmung des Begriffs interlingualer Transfer angelegt: Es ist „ die Übertragung von Wissen und Fertigkeiten aus einem Kontext auf einen situativ, inhaltlich und zeitlich anderen Kontext“ (AGUADO 2008, S. 17).

Der interlinguale Transfer ist der Eckstein unserer Arbeit, weil es sich um die Transfermöglichkeit zwischen Deutschem und Ewondo handelt. Es sind Zwei Sprachen, die an Schulen gesprochen sind.

3.1.2 Positive und negative Transfer

Der Transfer ist die Übertragung von Elementen eines Sprachsystems auf einem anderen Sprachsystem. Diese Übertragung kann richtig oder falsch erfolgen. In diesem Zusammenhang bezieht sich der positive Transfer auf die positive Auswirkung und im Gegensatz dazu spricht man von negativem Transfer oder Interferenz, wenn diese Auswirkung negativ ist. In der Tat ist dieser Transfertyp fehlerhaft und kann daher zur Verwirrung führen.

Beim positiven Transfer ist die Struktur der Erstsprache mit derjenigen der Zielsprache fast identisch, was den Transfer zwischen den beiden erleichtert. Festzustellen ist, dass die Diskussionen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und genauer in der Tertiärsprachendidaktik dem positiven Transfer eine besondere Aufmerksamkeit widmen. Wie Neuner (2004, 25) bemerkt, „steht zunächst nicht die Frage nach der Interferenz der Sprachsysteme im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen (im Tertiärsprachenunterricht), sondern der Aspekt des Transfers...“. Dies lässt sich dadurch erklären, dass der positive Transfer zum Erreichen der Ziele der Tertiärsprachendidaktik bzw. die Erweiterung des Sprachbesitzes sowie der Spracherfahrungen und –lernerfahrungen dient (vgl. Neuner 2004, 24).

Unter negativem Transfer ist die Interferenz gemeint. Weinrich Uriel zufolge ist die Interferenz:

„diejenigen Fälle der Abweichung von den Normen der einen wie der anderen Sprache, die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr als eine Sprache, d.h. als Ergebnis des Sprachkontaktes vorkommen, werden als Interferenz-Erscheinung verzeichnet“. (WEINREICH 1976, 56).

Die Lernenden können nicht nur positive Transfer machen, sondern auch Interferenzen wegen der Ähnlichkeiten vermeiden. Es gibt etwa Wörter, die zur Verwirrung führen können. Das sind die so genannten falschen Freunde, d. h. Wörter, die gleich klingen, aber eine ganz unterschiedliche Bedeutung haben.

3.2 Die Ähnlichkeiten zwischen Elementen der deutschen Sprache und Ewondo

In diesem Teil versuchen wir, die wahrgenommenen Ähnlichkeiten zwischen Deutschem und Ewondo darzustellen. Man geht von der Hypothese aus, dass die Lernenden viele Schwierigkeiten und Angst haben, Deutsch zu schreiben und zu sprechen, deshalb brauchen sie Lehnwörter bzw. Transfermöglichkeiten aus der Erstsprache oder Muttersprache zu der Zielsprache. Man sollte den Akzent darauf legen, die Probleme, die durch das Fehlen von Transfermöglichkeiten zwischen verschiedenen gelernten Sprachen verursachen. Wenn dieser Transfer nicht berücksichtigt wird, dann werden die Wissen in Kopf der Lernenden nicht miteinander verbunden und die Lernenden können sich eine Realität nicht vorstellen. Darüber hinaus sind diese Wissen in die kulturelle und alltägliche Erfahrung der Lernenden nicht eingebunden. Deshalb braucht man immer Brücke zwischen schon erworbenen Sprachen zu bauen und klar anzudeuten. Diese Brücken können lexikalischer, semantischer, syntaktischer oder grammatischer Natur sein.

3.2.1 Der lexikalische Transfer

Hier handelt es sich um den Transfer von Lexemen. Das heißt, der Sprachbenutzer geht von einem Lexem aus, um Elemente der Zielsprache zu verstehen. Es gibt viele Lexeme in Ewondo, die im Deutschen Äquivalenz haben. Dies ist von der deutschen Transkription des Ewondo verursacht. Tatsächlich haben Tappenbeck und KUND deutsche Wörter in Ewondo wortgetreu übersetzt. Demzufolge gibt es ähnliche Wörter sowohl auf Deutsch als auch in Ewondo. Der Transfer dieser Lexeme kann also leicht und reibungslos realisiert werden.

Zum Beispiel:

Deutsch: „Kaiser“; „Pfarrer“ oder „Bishop“

Ewondo: „káisà“, „fàrà“ oder „bísoap“

3.2.2 Der semantische Transfer

Dieser Transfer verweist auf die Übertragung der Bedeutungseinheiten der Erstsprache in der Zielsprache. Was das Ewondo und das Deutsche anbelangt, sollte man ähnliche Wörter mit ähnlichen Bedeutungen in den beiden Sprachsystemen finden. Beispielsweise:

Dieb und /dìb/ oder Beer und /bìà/

Tatsächlich beziehen sich diese Wörter auf denselben Signifikanten.

3.2.3 Der syntaktische Transfer

Hier werden syntaktische Regeln übertragen. Besonders ist diese positive Auswirkung bei einfachen Sätzen sehr betont. Nämlich Subjekt – Verb – Objekt.

Zum Beispiel:

Deutsch: ich gehe ins Feld

Ewondo: mà ke á fúb

syntaktisch gesehen enthalten die Satzkonstituenten der beiden Sätze gleiche Stellungen. Sowohl die Subjekte „ich“ → mà als auch die Verben „gehe“ → ke und die Adverbialbestimmungen „ins Feld“ → á fúb. Dieser Transfertyp kann reibungslos stattfinden.

3.2.4 Der grammatische Transfer

Zwar hat der grammatische Bereich einen großen umfangreich, aber wird nur den ähnlichen Konjugationsparadigma zwischen Deutschem und Ewondo in dieser Arbeit hervorgehoben. Tatsächlich haben die beiden Sprachen viele grammatische Tempora zusammen. Nämlich das Präsens, das Präteritum, das Perfekt und das Futur.

Beispielsweise mit dem Futur:

DEUTSCH

EWONDO

Ich werde essen

→ mà zù dí

Du wirst essen	→	wà zù dǐ
Er/sie/es wird essen	→	à zù dǐ
Wir werden essen	→	biá zù dǐ
Ihr werdet essen	→	miá zù dǐ
Sie werden essen	→	bá zù dǐ

Das Futur im Deutschen sowie in Ewondo wird durch Hilfsverben markieren und diese Hilfsverben haben die gleiche Stellung im Satz. Darüber hinaus bleiben auch die konjugierten Verben unverändert.

3.3. Fazit

In diesem Kapitel hat es sich um die Ähnlichkeiten bzw. Transfermöglichkeiten zwischen Deutschem und Ewondo gehandelt. Erstens haben wir den Begriff Transfer und die Faktoren, die die Transfers beeinflussen, bestimmt. Zweitens haben wir uns die Frage gestellt, was man unter interlingualem und intralingualem Transfer einerseits und positivem und negativem Transfer andererseits versteht. In diesem Zusammenhang werden zwischen Transfer und Interferenz unterscheidet, indem sich die Interferenz als einen negativen Transfer bestimmen lässt. Drittens haben wir die wesentlichen Ähnlichkeiten die lexikalischen, semantischen, syntaktischen und grammatischen Transfers zwischen Deutschem und Ewondo dargestellt. Tatsächlich ziehen wir Rückschlüsse, dass es wirkliche Ähnlichkeiten zwischen Deutschem und Ewondo gibt. Nicht nur aus historischen Gründen, denn die Deutschen hatten die Ewondosprache transkribiert, sondern auch aus linguistischen und kulturellen Gründen. Einiger Weise sind diese natürlichen Sprachen miteinander verbunden.

Die Lernenden können demzufolge eine Verbindung zwischen Deutschem und Ewondo herstellen.

Empirischer Teil

Kapitel 4: Unterrichtsversuch und Fragebogen zur Implementierung der Muttersprache im Deutschunterricht

Wir haben einen Unterrichtsversuch in Lycée de Mballa II gemacht und dann haben wir Fragebögen ausfüllen lassen.

4.1. Zur empirischen Methode

Während dieses praktischen Teils werden wir uns der Inhaltsanalyse Methode bedienen, um den Inhalt der Fragebögen und des Verlaufs des Unterrichtsversuchs ans Licht zu bringen. Danach werden die erhobenen Daten dargestellt und analysiert.

4.1.1. Die Untersuchungspopulation

Die Unterrichtsstunde findet in einer 3ème Klasse statt. Diese Klasse ist eine heterogene Klasse: Sie besteht nämlich aus 72 Mädchen und 54 Jungen. Das macht insgesamt 126 Schüler. Diese sind zwischen 15 und 20 Jahren alt und stammen aus unterschiedlichen Regionen des Landes. Die meisten von ihnen sind Christen; nur 2 Schüler sind Muslim. Die meisten sind demotiviert und haben keine Bücher. Die Erwartungen von diesen Schülern sind einerseits die deutsche Sprache zu beherrschen und andererseits gute Noten bei der Klassenarbeit zu bekommen sowie am Ende des Jahres ihre Prüfung zu bestehen. Sie sind also mit vielen Schwierigkeiten konfrontiert, unter anderen mit der Deklination, der Übersetzung und nicht zuletzt der Grammatik.

Wichtig ist zu wissen, dass die meisten Schüler außer Französisch ihre Muttersprache sprechen und sind sehr begeistert davon, Deutsch zu lernen. Darüber hinaus neigen sie fast alle dazu englische Wörter auf den Deutschenunterricht zu übertragen.

Was den Arbeitskontext angeht, ist das Klassenzimmer überfüllt, zu klein und die Schüler sitzen zu eng. Eine andere Schwierigkeit liegt darin, dass die Reihen sehr eng sind und es ist

nicht leicht in die Klasse hin und her zu gehen. Trotz dieser großen Anzahl von Schülern gibt es genug frische Luft angesichts der Tatsache, dass dieses Klassenzimmer im ersten Stock liegt und dass es viele Fenster gibt. Die Tafel sieht nicht so schwarz aus. Deswegen haben viele Lernende Schwierigkeiten, einen Panoramablick auf die Tafel zu bekommen. Sie stören manchmal den Unterricht durch ihre Hin und Her Bewegungen. Darüber hinaus gibt es pro Woche nur vier Unterrichtsstunden, unter denen die wichtigsten nach dem Sportunterricht stattfinden.

Diese Statistiken sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

Schule	Zahl der Schüler	Stichprobe	%
Lycée de Mballa II	126	25	19,84%

4.2. Darstellung des Unterrichtsversuchs und des Fragebogens

In diesem Teil werden wir zunächst den Unterrichtsversuch und dann den Fragebogen behandeln.

4.2.1. Der Unterrichtsversuch

Es ist eine Simulation eines normalen Deutschunterrichts. Es ist sowohl von den Schülern als auch von der Lehrerin ein natürliches Verhalten.

4.2.1.1. Zweck des Unterrichtsversuchs

Dieser Unterricht zielt darauf ab, die Einführung der Ewondosprache im Deutschunterricht zu experimentieren. Dadurch können wir den Stellenwert des Einsatzes der Ewondosprache im Unterricht messen.

4.2.1.2. Verlauf des Unterrichtsversuchs und Lehrskizze

4.2.1.2.1. Verlauf des Unterrichtsversuchs

Detaillierte Präsentation des Unterrichtsversuchs

Thema: Beitrag des Wortschatzes der Ewondo-sprache im deutschen Unterricht

Zeit: 55 Minuten

Unterrichtsziele:

- Der Lehrer kann auf die Muttersprache der Schüler zurückgreifen, damit sie ihren Wortschatz im Deutschen verbessert.
- Der Schüler kennt den Wortschatz der Muttersprache und kann ähnliche Wörter zwischen Deutschem und Ewondo herausfinden, um seine kommunikative Kompetenz zu entwickeln.

Einstiegsphase

Die Sage über die Ewondo: Nach einer Sage das Ewondo-Volk, auf dem Rücken einer Schlange gestiegen, den Fluss Sanaga mit Hilfe einer Hexe überquert, weil sie vor der islamischen Unterdrückung flüchteten.

Präsentationsphase

Mustersätze auf Deutsche und auf Ewondo

1- Das Tier ist in dem Wald

Tsit ì ná fán

2- Die Mutter sagt seinem Kind bis bald

Nná à kát mǒngò nà à bì bálá

3- Es wird Wein getrunken

Bə Nú wàn

Semantisierungsphase

Seht die folgenden Sätze an und markiert die Ähnlichkeiten zwischen Deutschem und Ewondo!

- a) Welche Zusammenhänge kannst du zwischen Dem Deutschen und Ewondo erstellen?
- b) Welche Wörter haben sie markiert?

Mögliche Antworten:

- 1- Man kann sowohl lexikalische als auch morphologische Zusammenhänge markieren.
- 2- lexikalisch und morphologisch gesprochen merkt man einige Ähnlichkeiten zwischen Wörtern aus dem Deutschen und aus dem Ewondo.

Beispielsweise /Tier/ und /tsít/ ; /bis bald/ und /bì bàlá/; /Wein/ und /wàn/

Transferphase

- 1- Interkulturelle Debatte: was weißt du eigentlich von der deutschen Kolonialherrschaft in Kamerun?
- 2- Hausaufgabe:

Suchen Sie andere Wörter auf Ewondo, die mit deutschen Wörtern übereinstimmen!

4.2.1.2.2. Lehrskizze

Klasse: 3ème

Dauer: 55 min

Thema: Beitrag des Wortschatzes der Ewondo-sprache im deutschen Unterricht

Globales Lernziel: Am Ende dieser Unterrichtsstunde können die Lernenden der 3eme Klasse selbst einen Zusammenhang zwischen Wörtern aus dem Deutschen und den aus dem Ewondo herstellen.

Zeitangaben	Teillernziel	Unterrichtsphase	Lernaktivität	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien/Hilfsmittel	Lehr-aktivitäten
10 min	Schüler können einige Informationen über die Herkunft des <u>Ewondo</u> lernen	Einstiegsphase	Die Lernenden hören aufmerksam zu und nehmen Notizen	Mündlich, Plenum	Die kurze Sage über Ewondo	Die Stimme	Die Lehrerin erzählt kurz über die Sage des Ewondosvolkes
10 min	Die Lernenden können ihre Intonation ins Deutsche und Ewondo ausüben	Präsentationsphase	Zwei Schüler lesen die Sätze laut. Der einen liest auf Deutsch und der andere auf Ewondo	Mündlich in Tandem	Die Mustersätze auf Deutsche und Ewondo	Die Stimme, die Kreide, die Tafel	Die Lehrerin schreibt Mustersätze auf Deutsche und Ewondo an die Tafel und liest zunächst den

							ganzen Text
15 min	Die Lernenden können die lexikalischen und morphologischen Ähnlichkeiten zwischen Deutschem und Ewondo lernen	Semantisierungsphase	Die Lernenden markieren die ähnlichen Wörter zwischen Deutschem und Ewondo. Sie antworten auf die Fragen, die an der Tafel sind.	schriftlich in Partnerarbeit	Die Fragen an der Tafel	-die Kreide; der Kuli; die Hefte	Die Lehrerin stellt Fragen über Sätze an der Tafel und danach verbessert die Antworten, die von Schülern vorgeschlagen werden.
15 min	Die Lernenden setzen sich kritisch mit der Frage der Interkulturalität zwischen Deutschem und Ewondo auseinander	Transferphase 1	Die Lernenden diskutieren mit anderen Schülern über die Ankunft der Deutschen in Kamerun und die Beziehungen zwischen Deutschland und Kamerun. Sie nehmen Notizen,	Mündlich in Plenum	- was weißt du eigentlich über die deutsche Kolonialherrschaft in Kamerun? Die Informationen über die Geschichte	Die Stimme; die Hefte, der Kuli	Die Lehrerin koordiniert die Debatten in der Klasse und korrigiert die falschen Informationen

			wenn es wichtig ist.		Kameruns		
5 min	Die Lernenden können mehr über die Lexik des <u>Ewondo</u> und des deutschen untersuchen	Transferphase 2	Sie Kopieren die Hausaufgabe, die an der Tafel steht	Schriftlich in Plenum	Suchen Sie andere Wörter in Ewondo, die mit deutschen Wörtern zustimmen!	Die Hefte, der Kuli	Die Lehrerin schreibt die Hausaufgabe an die Tafel und gibt Hinweise über die Untersuchung

4.2.2. Zum Fragebogen als Erhebungsinstrument

Der Fragebogen ist ein Beobachtungs- und Angabenversammlungsinstrument, der dazu beiträgt, objektive und genügende Informationen einzusammeln. Er gehört zur schriftlichen Befragung als Form der Datenerhebung.

Wir haben dazu nach dem Unterricht einen Fragebogen durchgeführt. Dieser Fragebogen richtet sich an Schüler der 3ème Klasse in Lycée de Mballa II.

4.2.2.1. Zweck des Fragebogens

Dieser Fragebogen zielt darauf ab, unsere Hypothesen zu verifizieren. Nämlich ob Ewondo wirklich beim Fremdspracherwerb bzw. Deutsch als Fremdsprache hilfreich sein kann? Darüber hinaus wurden die Einstellungen der Befragten zur Mehrsprachigkeitsdidaktik tief exploriert. Wie denken sie darüber?

Wir haben die folgende Formel ausgewählt, um unsere Arbeitshypothese auszuwerten:

$$F(i)\% = \frac{n(i)}{N} \times 100$$

Diese Formel erlaubt uns, die Frequenz (i) darzustellen. In demselben Zusammenhang stellt n(i) die Zahl der Modalität dar, das heißt, die Zahl der Schüler, die auf eine Frage geantwortet haben und N repräsentiert die gesamte Zahl, das heißt, die gesamte Zahl der befragten Schüler.

4.2.2.2. Auswertung der Fragebögen und Ergebnisse der Forschung

Es werden den Schülern folgende Fragen gestellt:

Frage 1: Quelle langue connaissez-vous?

Tabelle 1 :

Antworten	Ewondo	Eton	Bulu	Autres
Zahl	15	9	1	0
F(i)%	60%	36%	4%	0%

Mit dieser Frage und dieser Antwortmöglichkeit wollte ich Bescheid wissen, mit welchen Typen von Schülern ich zu tun hatte. Es ergibt sich aus der Tabelle, dass unsere Stichprobe aus 15 Ewondo (60%), 9 Eton (36%) und 1 Bulu (4%) besteht.

Frage 2 : Comment jugez-vous vos connaissances en cette langue?

Tabelle 2 :

Antworten	excellentes	Très bonnes	Bonnes	mauvaises	nulles
Zahl	3	5	12	4	1
F(i)%	12%	20%	48%	16%	4%

Mit dieser Frage möchte ich wissen, ob die Schüler ihre Muttersprache beherrschen. Sie sollen im Stande sein, ausgehend von ihrer Muttersprache Deutsch zu lernen.

Die Tabelle zeigt, dass nur 3 Schüler (12%) ihre Muttersprache exzellent beherrschen. 5 Schüler (20%) haben sehr gute Kenntnisse ihrer Muttersprache. 12 Schüler (48%) können ihre Muttersprache verstehen oder einige Wörter sagen. 4 Schüler (16%) können ihre Muttersprache falsch und 1 Schüler (4%) beherrscht seine Muttersprache gar nicht.

Frage 3 : Avez-vous déjà assisté à un cours d'allemand dans lequel le professeur fait recours à la langue maternelle pour expliquer certains phénomènes de la langue allemande ?

Tabelle 3 :

Antworten	oui	Non	Je ne me rappelle plus
Zahl	15	9	1
F(i)%	60%	36%	4%

Mit dieser Frage möchte ich wissen, ob die Schüler schon in Kontakt mit einem mehrsprachigen Sprachunterricht getreten sind. Das heißt, ob sie eine Erfahrung mit ihrer Muttersprache haben. Ihren Antworten zufolge erfahren wir, dass 15 Schüler (60%) schon an einem Unterricht teilgenommen haben, in dem die Muttersprache eingeführt ist. 9 Schüler (36%) haben die Erfahrung noch nicht gemacht und 1 Schüler (4%) erinnert sich nicht daran.

Frage 4 : Comment avez-vous trouvé cette introduction de la langue maternelle dans le cours d'allemand?

Tabelle 4 :

Antworten	Très intéressant	Bien	ennuyeux
Zahl	10	12	3
F(i)%	40%	48%	12%

Mit dieser Frage möchte ich erfahren, ob die Schüler diese Erfahrung gut gefunden haben. Die Tabelle zeigt, dass sie gern ihre Muttersprache im Deutschunterricht verwenden möchten. Tatsächlich finden 10 Schüler (40%) diese Erfahrung sehr interessant, 12 Schüler (48%) finden, dass die Idee gut vollgekommen ist und nur 3 Schüler (12%) finden diese Erfahrung langweilig. Zusammenfassend können wir bemerken, dass 22 Schüler (88%) damit enthusiastisch sind.

Frage 5 : Utilisez-vous souvent la langue maternelle pour surmonter vos problèmes en allemand ?

Tabelle 5 :

Antworten	jamais	rarement	souvent	toujours
Zahl	15	5	4	1
F(i)%	60%	20%	16%	4%

Mit dieser Frage erforschen wir, ob die Befragten schon diese Gelegenheit ergriffen hatten, die Transfermöglichkeit aus ihren Muttersprachen zu der Zielsprache zu verwenden. Zwar haben sie diese Gelegenheit mit anderen Sprachen wie Französisch und Englisch genutzt, aber nur wenig haben diese Gewohnheit entwickelt.

Tatsächlich haben 15 Schüler (60%) diese Erfahrung nie gemacht, 5 Schüler (20%) haben es selten gemacht, 4 Schüler (16%) erfahren es oft und 1 Schüler (4%) hat behauptet, dass er das immer macht.

Frage 6 : Pensez-vous que certains mots de votre langue maternelle peuvent vous aider à apprendre la langue allemande ?

Tabelle 6 :

Antworten	oui	Non	Aucune idée
Zahl	17	0	8
F(i)%	68%	0%	32%

Mit dieser Frage möchten wir erfahren, ob sich die Schüler dessen bewusst sind, dass ihre Muttersprache im Deutsch als Fremdsprache hilfreich sein kann.

Aus der Tabelle erfahren wir, dass 17 Schüler (68%) mit ja geantwortet haben, kein Schüler diese Frage verneint hat und 8 Schüler (32%) keine Ahnung davon haben. Sicherlich haben sie sich diese Frage nie gestellt oder daran nicht wirklich gedacht.

Frage 7 : pensez-vous que la langue maternelle devrait être introduite dans un cours d'allemand pour apprendre ou pour enseigner le vocabulaire, la grammaire, la traduction ?

Tabelle 7:

Antworten	Oui	Non	Aucune idée
Zahl	15	2	8
F(i)%	60%	8%	32%

Mit dieser Frage möchten wir wissen, ob die Schüler diese Einführung wünschen.

Wir haben erfahren, dass 15 Schüler (60%) die Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachunterricht wünschen, 2 Schüler (8%) nein geantwortet haben und 8 Schüler (32%) haben keine Ahnung davon oder nicht dafür interessiert sind.

Es sollte hervorgehoben werden, dass die Schüler, die die Frage verneint haben, behaupten, dass sie nur Deutsch sprechen möchten, jedoch möchten sie es nicht tief erfahren.

Frage 8 : Dans quel domaine pensez-vous que votre langue peut vous aider le mieux ?

Tabelle 8 :

Antworten	vocabulaire	grammaire	expression
Zahl	5	4	16
F(i)%	20%	16%	64%

Die Schüler möchten eine Einführung der Muttersprache im Fremdsprachunterricht. Aber mit dieser Frage möchten wir Bescheid wissen, wo diese Einführung ihren Meinungen Nach von Stellenwert sein könnte. Welche Schwierigkeiten möchten sie wirklich überwinden?

5 Schüler (20%) haben den Wortschatz ausgewählt, 4 Schüler (16%) die Grammatik und 16 Schüler (64%) den schriftlichen oder mündlichen Ausdruck ausgewählt.

Frage 9 : Quelle autre langue souhaitez-vous utiliser dans le cours d'allemand ?

Tabelle 9 :

Antworten	Lernende aus Westen	Bassa'a	Ewondo	Batanga	Eton
Zahl	10	2	7	1	5
F(i)%	40%	8%	28%	4%	20%

Mit dieser Frage möchten wir wissen, ob die Schüler bereits sind, andere Sprache im Mehrsprachigkeitskontext mit anderen Lehrern aus anderen Stämmen zu lernen.

wir haben viele Antwortmöglichkeiten bekommen.

Aus der Tabelle erfahren wir, dass 10 Schüler (40%) aus der westlichen Region, 2 Schüler (8%) Mangissa, 7 Schüler (28%) Duala, 1 Schüler (4%) Batanga und 5 Schüler (20%) Eton im DaF verwenden möchten.

4.2.2.3. Analyse und Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Aus diesen vorliegenden Daten geht hervor, dass wir 25 Schüler befragt haben, die Ewondo wirklich verstehen. Wir können Rückschlüsse ziehen, dass die Amtssprachen die

kamerunischen einheimischen Sprachen in Gefahr bringen. Tatsächlich neigen Schüler dazu, nur offizielle Sprachen zu sprechen und ihre Muttersprache allmählich zu vergessen.

Es wird ihnen die Frage gestellt, ob sie daran gewöhnt sind, ihre Muttersprache zu verwenden. Sie haben viele Antworten gegeben. Stützend darauf ziehen wir Rückschlüsse, dass die Mehrsprachigkeit im Unterricht keine Neuigkeit für viele Schüler ist. Tatsächlich haben schon viele eine solche Erfahrung gemacht. Einige Lehrer haben sie darüber informiert, dass es Wörter in ihrer Muttersprachen gibt, die von europäischen Sprachen beeinflussen werden. Also auf die dritte Frage, die darin besteht, ob sie schon an einem mehrsprachigen Unterricht teilgenommen haben, haben viele Schüler positiv geantwortet. Denn die Lehrer verwenden manchmal die Muttersprache, um Wörter zu definieren. Wir haben auch erfahren, dass die Schüler sich der Muttersprache bedienen, wenn sie mit Hausaufgaben zu tun haben. Beispielsweise mit den Aussagen. Tatsächlich übertragen sie sowohl Geschichten oder schwierige Wörter auf ihre Muttersprache, um Antworten zu geben.

Wir können daher Rückschlüsse ziehen, dass die Schüler an ihre Muttersprachen besonders rufen, wenn sie mit der Frage der Interkulturalität konfrontiert sind.

Fast alle Schüler sind dessen bewusst, dass die Ewondosprache mit der deutschen Sprache ähnlich sieht und ihnen bei dem Fremdspracherwerb hilfreich sein kann. Einige behaupten, dass : “quand on fait cours d’allemand, je comprends certains mots comme dans ma langue maternelle. “

Darüber hinaus wird ein anderer Aspekt von den Schülern hervorgehoben. In der Tat denken sie, dass Ewondo bei der Aussprache hilfreich sein kann. Denn es gibt Transfer zwischen Deutschem und Ewondo, die der Mühe wert sind, hervorgehoben zu sein. Tatsächlich es wird hingewiesen, dass fast alle Schüler mit Problemen im schriftlichen Ausdruck konfrontiert sind. Natürlich bearbeiten sie nicht diesen Teil bei der Prüfung

Die Schüler möchten nicht, dass die Mehrsprachigkeit in Klassenzimmer nur auf bestimmte Muttersprachen beschränkt wird. Sie wollen auch andere Sprachen lernen.

4.2.2.4. Schlussfolgerung

Mit der Behandlung dieser Fragebögen haben wir die Gelegenheit gehabt unser Forschungsthema tief zu explorieren. Zu der Frage: kann wirklich die Ewondosprache im

Prozess des Erlernens der deutschen Sprache wert sein? Können wir am Ende dieser empirischen Arbeit positiv antworten. Denn die Schüler können sich der oben genannten Transfermöglichkeiten zwischen Deutschem und Ewondo bedienen, um die Zielsprache reibungslos zu erwerben.

Erstens haben wir unsere Forschungshypothese verifiziert. Wir können daher behaupten, dass Die Beherrschung der Grammatik und des Wortschatzes von schon bekannten Sprachen für den Fremdsprachenerwerb sehr relevant ist.

Zweitens haben wir den Unterrichtsversuch erfolgreich machen können. Ausgehend von diesen Ergebnissen können wir behaupten, dass wir unser Ziel erreicht haben. Denn die Schüler haben Deutsch aus ihrer Muttersprache gelernt. Es ist klar, dass die Schüler eine Einführung ihrer Muttersprache im Deutschunterricht möchten, um ihre Schwierigkeiten zu überwinden.

KAPITEL 5: Ergebnisse der Arbeit und Vorschläge zur Konsolidierung des Erlernens der deutschen Sprache in Kamerun

In diesem Kapitel handelt es sich um die Beiträge bzw. Vorschläge, um die Operationalisierung der Mehrsprachigkeit in Kamerun zu verbessern. In der Tat geht es nicht nur um die Operationalisierung der Ewondosprache in Deutschunterricht, sondern auch um die Berücksichtigung aller ungefähr 250 Kamerunischen einheimischen Sprachen. Diese bahnbrechende Arbeit über den Einfluss des Ewondo auf das Erlernen des Deutschen als Tertiärsprache in Kamerun steht als Ausgangspunkt für die Berücksichtigung aller anderen Muttersprachen. Wir haben Ideen sowohl auf der Ebene der Unterrichtspraxis als auch auf den Ebenen der Lehrerausbildung und der Lehrwerkkonstruktion vorgeschlagen.

5.1. Ergebnisse der Arbeit

Es sei an dieser Stelle erinnert, dass diese empirische Arbeit darauf abzielt, den Stellenwert der Ewondosprache im Prozess des Erlernens der deutschen Sprache zu untersuchen. Um dieses Ziel zu erreichen, haben wir einen Unterrichtsversuch durchgeführt und danach Fragebögen erteilt.

Wir haben 25 Schüler der 3ème Klasse in Lycée de Mballa II die Fragebögen erteilt, weil sie die Ewondosprache verstehen. Nach der Analyse unserer Fragebögen können wir die folgenden Rückschlüsse ziehen: Zwar haben die Schüler keine wirkliche Erfahrung eines Deutschunterrichts, in dem die Muttersprache eingeführt ist, wohl aber sind sie mit dieser Idee sehr enthusiastisch. Dann haben fast alle Schüler erkennen, dass es Transferphänomene zwischen Deutschem und Ewondo gibt. Sie können sich daher dieser Transfers reibungslos bedienen.

Aus der Analyse der Antworten auf die Einführung der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer zeigt sich, dass die Schüler eine positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit aufweisen. Ausgehend des Unterrichtsversuchs haben sie sprachliche

Brücke zwischen Deutschem und Ewondo bauen können. Demzufolge können sie Ewondo verwenden, um Deutsch zu lernen.

Die oben dargestellten Ergebnisse und deren Auswertung und Interpretation, obwohl nur die Meinungen von 25 Schülern sind, könnten also für jedes mehrsprachige Klassenzimmer in Kamerun repräsentativ gelten.

5.2. Vorschläge auf der Ebene der Unterrichtspraxis

Unter Unterrichtspraxis versteht man alles, was den Unterricht und seinen Verlauf betrifft. Man schlägt die Einsetzung der Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht vor, um die Unterrichtsbedingungen und – ziele zu verbessern.

Was die Unterrichtsvorschläge im Rahmen des Mehrsprachigkeitssystems anbelangt, sollte zunächst einmal interkulturelle Kompetenz sowohl bei den Schülern als auch bei den Lehrern selbst entwickeln. Denn die Unterrichtsteilnehmer sollten im Stande sein, die Kulturen der anderen zu akzeptieren und neugierig darauf zu sein.

Ferner sollen die Schüler selbst normalerweise wählen, welche Sprache sie im Rahmen des Deutschunterrichts verwenden möchten und der Lehrer sollte sich dieser Sprachen bedienen, damit der Unterricht interessanter aussieht.

In Europa spricht man von Internationalisierung der Gesellschaft, insofern als alle Bürger viele Sprachen verwendet, um mit anderen zu kommunizieren bzw. um zu verstehen. In Kamerun spricht man von Nationalisierung des Klassenzimmers bzw. des Deutschunterrichts, denn die Unterrichtsteilnehmer sollten im Stande sein, viele Sprachen zu verwenden. Das hängt nicht nur von der Verständigung ab, sondern auch von dem Sprachprestige und der Auswertung einheimischer Sprachen.

Darüber hinaus sollen alle sprachlichen Vorkenntnisse der Schüler in der Unterrichtspraxis berücksichtigt werden. Tatsächlich nicht nur eine Sprache, sondern auch andere Sprachen verwendet werden sollen, um den Ausschlussgefühl von anderen Schüler zu vermeiden. Während unseres Unterrichtsversuchs in Lycée de Mballa II haben uns die Schüler von

anderen Stämmen solche Fragen gestellt: „warum nur das Ewondo? Wir mögen auch Bamiléké im Deutschunterricht verwenden“.

5.3. Vorschläge auf der Ebene der Lehrerausbildung

In Kamerun ist die Mehrsprachigkeit ein neues Konzept. Man ist dessen bewusst, dass die offiziellen Sprachen das heißt, Englisch und Französisch ein Problem gegenüber kamerunischen einheimischen Sprachen sind. Deshalb sollte diese Sprachen durch die Einsetzung eines Mehrsprachigkeitssystems bewährt werden. Viele Vorschläge sollten in Betracht gezogen werden, nämlich auf der Ebene der Ausbildungspolitik der zukünftigen Lehrer.

Was die Lehrerausbildung von Deutschlehrenden anbelangt, stellt man sich viele Fragen:

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

Von diesen Fragen ausgehend ergeben sich viele Probleme in kamerunischen pädagogischen Hochschulen aus. Zunächst sind die Curricula in pädagogischen Hochschulen an der Einsprachigkeit orientiert. Zwar ist das Lernen von autochthonen Sprachen gefördert, aber was denn mit anderen Stufenleitern, wie zum Beispiel Fremdsprachen- oder wissenschaftliche Abteilungen? In der Tat sollten alle Stufenleiter im Stande sein, die Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen, denn die angehenden Lehrer sind durch Unterrichtspraxis mit mehrsprachigen Klassenzimmern konfrontiert. Deshalb schlägt man als Lösung vor, dass die Wichtigkeit der individuellen Mehrsprachigkeit, sowie die mehrsprachigkeitsorientierten Arbeitsmethoden Gegenstand des Curriculums der Lehrerausbildung sein sollen.

5.4. Vorschläge auf der Ebene der Lehrwerkkonstruktion

Was die Vorschläge auf der Ebene der Lehrwerkkonstruktion angeht, handelt es sich speziell um die Thematisierung und den Einsatz muttersprachlicher Wörter in Büchern.

Erstens sollte hervorgehoben werden, dass Lehrwerke in Kamerun „Ihr und Wir Plus“ und von deutschen Organisationen elaboriert werden, die man in ganz Afrika finden kann. Zwar schließen sie die Themen ein, die die afrikanischen Realitäten betreffen, wohl aber berücksichtigen sie die Mehrsprachigkeit nicht im Sinne der Hervorhebung einheimischer Sprachen in Afrika. Was hiermit vorgeschlagen ist, ist die Tatsache, dass die in Lehrwerken behandelten Themen die Muttersprachen des Landes berücksichtigen sollten, das heißt, diese Themen sollten auch von der Situation der Muttersprache in Afrika sprechen. Die Muttersprachen sind von den europäischen Sprachen in Gefahr gesetzt. Tatsächlich sind diese Sprachen allmählich nicht mehr richtig gesprochen und von Amtssprachen ersetzt. Die Aufmerksamkeit von Schülern sollte darauf gelenkt werden, dass sie ihre Muttersprachen sprechen. Durch unsere Fragebögen erfahren wir, dass viele Schüler ihre Muttersprachen nicht kennen oder schlecht sprechen. Sie sind vielleicht nicht dessen bewusst, dass sie an dem Tod unserer einheimischen Sprachen teilnehmen, deswegen sollte auch die Situation der einheimischen Sprachen in Klassenzimmer wie andere Probleme genauso wie Umweltschutz oder Demokratie in Lehrwerk stattfinden.

Zweitens sollten nationale Lehrwerke konzipiert werden, die unsere Muttersprachen beinhalten. In diesem Hinblick wird der Unterricht gleichfalls an der Mehrsprachigkeit orientiert. Tatsächlich kann man muttersprachliche Wörter in Dialogen einführen, damit die Mehrsprachigkeit eine Wirklichkeit in Köpfen der Schüler wird.

Abschließende Bemerkungen

Die vorliegende Arbeit hatte sich zum Ziel gesetzt, den Einfluss des Ewondo auf das Deutsche aufzuzeigen. Wir sind von der Hypothese ausgegangen, dass die Beherrschung der Grammatik und des Wortschatzes des Ewondo für den Fremdspracherwerb sehr relevant ist. Wir haben die Transfer zwischen Deutsch und Ewondo hervorgehoben, sowohl auf der lexikalischen, syntaktischen und semantischen Ebene als auch auf der grammatischen Ebene: In dem empirischen Teil haben wir einen Unterrichtsversuch gemacht und danach Fragebögen an den Schülern erteilt.

Diese Arbeit, meines Erachtens, kann dem Kameruner Deutschunterricht vom großen Nutzen sein.

Es besteht in der Tat sowohl für die Lehrer als auch für die Schüler, auf diese Möglichkeit bei der Vermittlung der deutschen Sprache zurückzugreifen. Sie können von den existierenden Transfers zwischen beiden Sprachen ausgehen.

Diese Arbeit ist auch ein bescheidender Beitrag zur Berücksichtigung einheimischer Sprachen in dem Bildungssystem. In diesem Zusammenhang sind wir mit Emmanuel MABE ganz einverstanden, wenn er die folgende Aussage äußert:

„Afrika braucht dringend eine ähnliche Denkerpersönlichkeit und zugleich eine zeitgemäße sowie grundlegend veränderte Sprachpolitik, die sich der neuen Realität der globalen Welt anpasst und die Verwendung der einheimischen Sprachen in der Lehre nicht unter Strafe stellt, sondern vielmehr ermutigt. Die Regierungen müssten indessen erkennen, dass die europäischen Sprachen nicht mehr den erwarteten kulturellen Wandel im Bildungsbereich bringen können. Sie sollten selbst endlich zur Kenntnis nehmen, dass die meisten Schüler ungeachtet aller Alphabetisierungsmaßnahmen sich immer noch damit schwer tun, sich mit den Fremdsprachen zu identifizieren, weshalb sie es oft vorziehen, sich in ihrer jeweiligen Muttersprache ebenso im Elternhaus wie auch auf

den Schulhöfen zu unterhalten.“ (MABE, Emmanuel
2014, S. 183 – 184)

Ich bin mit dieser Ansicht einverstanden, dass die Verwendung der Muttersprache im Unterricht und ihre Einführung in afrikanischen Lehrwerken als ein Stimulus für die Schüler betrachtet werden kann, denn dies kann mehr Begeisterung bei Schülern auslösen.

Literaturverzeichnis

- AGUADO, Karin. *Mehrsprachigkeit und Fremdspracherwerb : neurokognitive und psycholinguistische Aspekte*. Barcelona, 2008.
- AHOULI, AKILA. «Fremdsprachendidaktik im multilingualen Kontext: Zur theorie einer Didaktik des Deutschen als Tertiärsprache in Afrika.» *Africa: Challenges of Multilingualism: Afrika: Herausforderungen der Mehrsprachigkeit*, 2013: 171-179.
- . «Literarisches Curriculum und Fremdsprachen. Überlegungen zu einer Literaturdidaktik im Kontext des Deutschen als Tertiärsprache in Afrika .» *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 2014: 3-16.
- ALIBIEN MOUTOMBI, Ghislaine Claire. « Die Einstellung der Kameruner Deutschlehrerinnen zur Mehrsprachigkeit.» 2015.
- ARONIN, Larissa, et Muiris Ó LAOIRE. «Exploring Multilingualism in Cultural Contexts Towards a Notion of Multilinguality.» *Trilingualism in Family, School and Community*, 2004: 11-29.
- BASSOCK, Jacques. *Mehrsprachigkeit und fremdsprachlicher Deutschunterricht. Beitrag zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Bildungsreform für Kamerun*. Germany: Kassel University Press, 2010.
- . «Die Sprachwellendidaktik und ihre Anwendung in Afrika.» *Warum lernt und lehrt man Deutsch in Afrika? Autobiographische Ansichten und didaktischen Erfahrungen*, 2014: 147 - 162.
- BOECKMANN, Klaus-Börge. «Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan.» *Fremdsprache Deutsch*, 2008: 8- 10.
- Dietmar, RÖSLER. : *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2012.
- DIKI-KIDIRI, Marcel. «Multilinguisme et politiques linguistiques en Afrique.» *Langage, Langues et Cultures d’Afrique Noire*, 2006.
- ENDE, Karin, Rüdiger GROTHJAHN, Karin KLEPPIN, et Imke MOHR. *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung 6*. München: Klett-Langenscheidt, 2013.
- HUFEISEN, Britta. «L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb.» *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* , 2003: 1-13.
- HUFEISEN, Britta, et Gehrard NEUNER. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, (2003).

- HUG, Theo, et Gerald POSCHESCHNIK. *Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. WIEN: UVK, 2010.
- Kalaschnikowa, Lilija. «:Probleme der Interferenzerscheinungen im Tertiärsprachenunterricht.» *Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema „Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache“*, 2003.
- KENNE, Augustin. *Spracherwerb und Sprachvermittlung. Eine Untersuchung zu den Lehr- und Lernprozessen der Tertiärsprachen in Kamerun am Beispiel Deutsch unter Berücksichtigung der Wirkungen früher erlernter Sprachen*. Yaoundé, 2013.
- MABE, Emmanuel. «: Entstehung und Entwicklung der Philosophie in deutscher Sprache als Modell für die wissenschaftliche Emanzipation afrikanischer Sprachen?» *Warum lernt und lehrt man Deutsch in Afrika? Autobiographische Ansichten und didaktischen Erfahrungen*, 2014: 179 – 199.
- . *Warum lernt und lehrt man Deutsch in Afrika? Autobiographische Ansichten und didaktischen Erfahrungen*. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz, 2014.
- MBIA, Claude-Marie Roger. *DaF-Unterricht in Afrika- Chancen, Grenzen und Möglichkeiten am Beispiel Kameruns*. Freiburg, 1998.
- MBONGUE, Joseph. *Mehrsprachigkeit in afrikanischen Bildungssystemen: Der linguistische Paradigmawechsel der Bildungssysteme in Kamerun*. Yaoundé, 2012.
- MERKELBACH, Chris. «Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als-L3-Lernenden.» *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 2011: 45 - 72.
- MURANGA, Manuel. «Meine Faszination für die deutsche Sprache.» *Warum lernt und lehrt man Deutsch in Afrika? autobiographische AnsichtenAutobiographische Ansichten und didaktischen Erfahrungen*, 2014: 29 – 51.
- NEUNER, Gerhard. *Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens*. Kassel, 2009.
- . *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen - Dimensionen – Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“*. Kassel: Universität Kassel, 2009.
- NODARI, Claudio. «Sprachdidaktik: Weder Assimilation noch Ausgrenzung.» *In: Integration oder Re-Integration? Fremdsprachige Lehrlinge und Lehrerinnen im Spannungsfeld zwischen Beruf und Zurückkehren*, 2000: 23 – 32.
- RIEHL, Claudia Maria. *Sprachkontaktforschung, eine Einführung*. Tübingen: Günter Narr Verlag, 2009.
- ROCHE, Jörg. *Die Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr Verlag, 2013.

THOMAS, Alexander, Eva-Ulrike KINAST, et Sylvia SCHROLL-MAHL. *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2005.

WEINREICH, Uriel. *Sprache im Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweitsprachigkeitsforschung*. München: Beck, 1976.

WOHLFAHRT, Melanie. *Lehrerbildung in Kamerun – formale Systeme und informelle Befähigung*. Marburg: Tectum Verlag, 2014.

Anhang

QUESTIONNAIRE POUR LA RECHERCHE EMPIRIQUE AUX ELEVES DE 3^e

Chers élèves, nous vous soumettons ce questionnaire dans le but d'améliorer l'enseignement de la langue allemande à travers la langue maternelle. Nous avons choisi la langue ewondo non seulement en tant que langue la plus répandue dans le centre, mais aussi pour vous permettre d'améliorer votre expression.

A cet effet, nous vous rassurons que les informations que vous porterez sur ce questionnaire, resteront anonymes et seront seulement utilisées dans le cadre de cette recherche.

Merci de votre disponibilité.

Veillez répondre en remplissant les espaces vides et en cochant la réponse qui vous concerne personnellement.

1- Quelle langue connaissez-vous ?

Ewondo Eton Bulu

Autres (précisez)

2- Comment jugez-vous vos connaissances en cette langue ?

Excellentes Très bonnes bonnes mauvaises nulles

3- Avez-vous déjà assisté à un cours d'allemand dans lequel le professeur fait recours à la langue maternelles pour expliquer certains phénomènes de la langue allemande ?

Oui Non Je ne me rappelle plus

Si oui, de quoi était-il question ? _____

4- Comment avez-vous trouvé cette introduction de la langue maternelle dans le cours d'allemand?

Très intéressant Bien Ennuyeux

5- Utilisez-vous souvent la langue maternelle pour surmonter vos problèmes en allema

Jamais Rarement Souvent toujours

6- pensez-vous que certains mots de votre langue maternelle peuvent vous aider à apprendre la langue allemande ?

- Oui Non Aucune idée

Pourquoi ?

.....
.....

7- pensez-vous que la langue maternelle devrait être introduite dans un cours d'allemand pour apprendre ou pur enseigner le vocabulaire, la grammaire, la traduction ?

- Oui Non Aucune idée

Pourquoi ?.....

.....

8- dans quel domaine pensez-vous que votre langue peut vous aider le mieux ?

- Vocabulaire Grammaire Expression (rédaction, traduction)

9- Quelle autre langue souhaitez-vous utiliser dans le cours d'allemand ?

Réponse.....

Pourquoi ?.....

.....