

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DEPARTEMENT DE
LANGUES ETRANGERES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-- Work--Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHERS' TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FOREIGN
LANGUAGES

**DER AUFSATZ ALS AUSDRUCK DER
SCHRIFTLICHEN KOMPETENZ**

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

Par

NGAH ONANA Nina

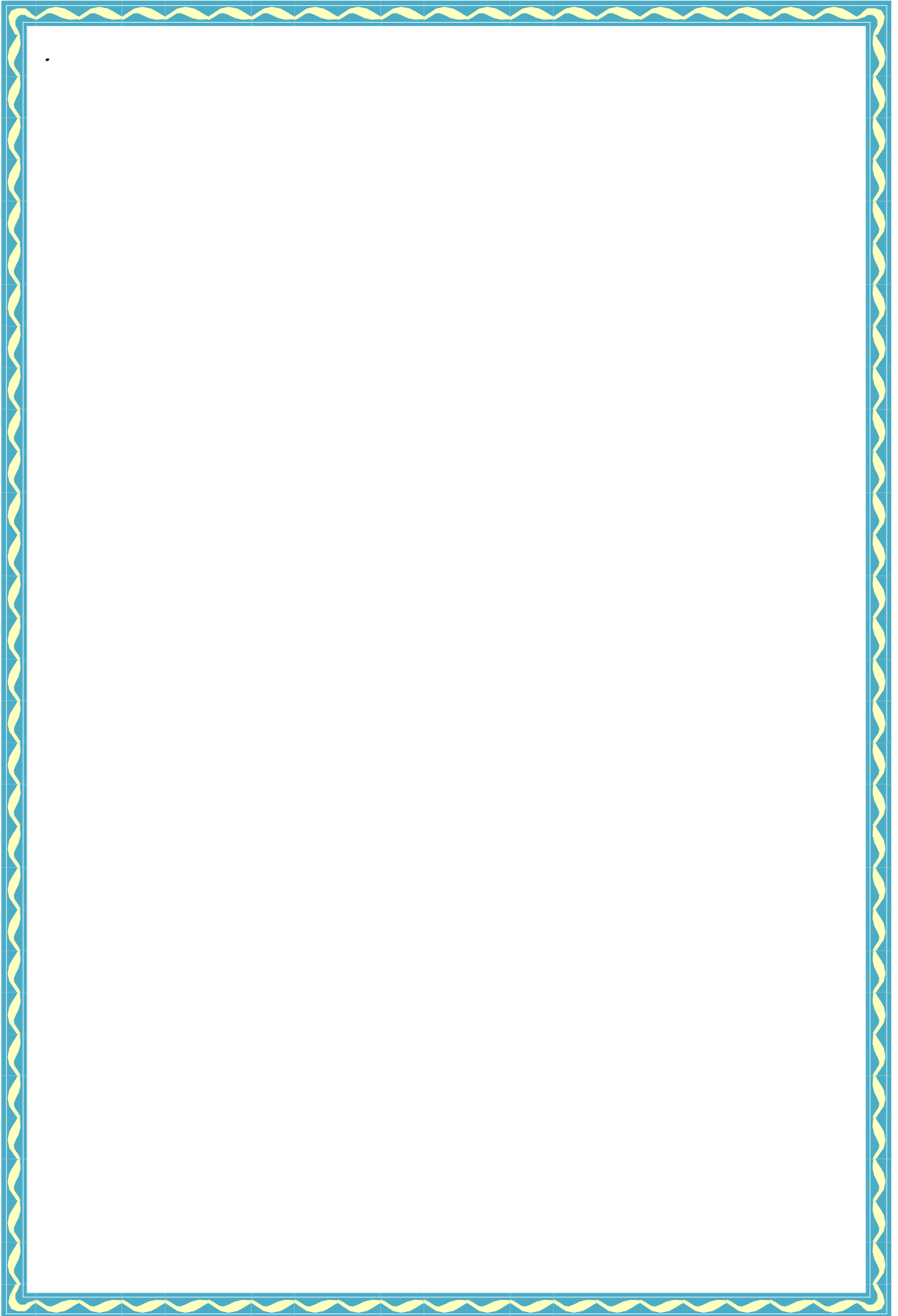
licenciée en études germaniques

Sous la direction de

MBIA Claude- Marie Roger

Dr. Päd. OSTR

Année académique: 2015-2016



WIDMUNG

Meinen Eltern und der Familie ONANA NKONO

VORWORT

Das Thema der vorliegenden Arbeit lautet „Der Aufsatz als Ausdruck der Schriftlichen Kompetenz“ und lässt sich auf dem Gebiet der DaF-Didaktik einschreiben. Diese Arbeit setzt sich zum Ziel, die von den Schülern produzierten Aufsätze und ausgefüllten Fragebögen zu analysieren, um die Gründe ihrer schlechten schriftlichen Leistungen erkennen zu lassen, und anschließend mögliche Lösungsvorschläge zur Verfügung zu stellen.

In Anbetracht der Tatsache, dass viele Lernenden unfähig sind, sinnvolle und korrekte Aufsätze zu verfassen, habe ich unternommen, die vorliegende Studie durchzuführen, um sie dazu zu bringen, ihre schriftliche Kompetenz zu verbessern. Diese Arbeit erscheint also als ein Plus in Bezug auf die DaF- Didaktik und –Methodik und wendet sich sowohl an Deutschlernenden als auch an Deutschlehrenden.

Bei der Anfertigung dieser Arbeit bin ich auf einige Schwierigkeiten gestoßen. Unter diesen Schwierigkeiten sind vor allem die Gesundheitsprobleme und der Mangel an Fachliteratur zu nennen. Zudem möchte ich mich bei allen bedanken, ohne deren Hilfe die Abfassung der vorliegenden Arbeit nicht möglich sein könnte.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinem Betreuer Dr. Mbia Claude- Marie, der trotz seiner vielfältigen Beschäftigungen, sich hilfsbereit erwiesen hat, mir Ratschläge und Anweisungen bei der Durchführung dieser Arbeit zu erteilen. Ihm verdanke ich auch, weil er mir seine private Literatur zur Verfügung gestellt hat .Meinen herzlichen Dank heiße ich alle Dozenten der Deutschabteilung für ihren jahrelangen Beitrag zu meiner Ausbildung an der E.N.S als angehende Deutschlehrerin.Bei Herrn und Frau Onana Nkono bedanke ich mich für ihre finanzielle Unterstützung im Rahmen meiner Ausbildung an der E.N.S. Persönlich drücke ich besonders Ekani Jeannette Corine, Fatimé Christelle Nadège, Tafré Valerie, Ngoa Belibi Elvis und Bakaiwé Garbra meine Dankbarkeit aus, die mir beim Lesen und Korrigieren des Manuskripts geholfen haben. Mein Dank richtet sich auch an Herrn Molo Janvier und Herrn Nchoutndignigni Zacharie für ihre materielle und moralische Unterstützung. Schließlich möchte ich bei meiner Familie bedanken. Ich denke besonders an Omengue Onana, Nkono Onana, Etoundi Onana, Nkoa Onana, Onana Abena und Onana Molo für ihre stetige Hilfsbereitschaft.

RESUME

Le présent travail porte sur les compétences en allemand notamment sur „ l’essai comme expression de la compétence écrite“. Partant du triste constat que beaucoup d’élèves n’arrivent pas à produire de bons essais, je me suis attelée dans ce travail de mener une étude empirique pour mieux identifier les problèmes auxquels ils sont confrontés. Pour une étude objective, je me suis servie du questionnaire et des copies des élèves que j’ai analysés et interprétés, et ceci dans le but de proposer des stratégies ou solutions devant conduire à la mise en place efficace de la compétence écrite chez eux (les élèves).

Ce travail est constitué de cinq chapitres divisés en deux grandes parties à savoir, une partie théorique et une partie pratique. Pour ce qui est de la partie théorique, elle comprend quatre chapitres.

Le premier chapitre porte sur les différentes approches en didactique. Il s’agit exactement ici de présenter les objectifs et principes de chaque approche permettant ainsi d’établir les distinctions existantes entre ces différentes approches. Le deuxième et le troisième chapitre sont consacrés aux mots clés du thème à savoir « l’essai » et « la compétence ». Il s’agit concrètement d’abord ici de définir chacun de ces termes ; ensuite d’énumérer les différents types d’essais et de Compétences ; et enfin de donner les critères d’évaluation d’un essai. Le quatrième chapitre quant- à lui traite du thème proprement dit ; c’est- à dire de l’essai comme expression de la compétence écrite. Il est question non seulement ici d’établir une différence entre les expressions « compétence écrite » et « capacité à écrire », mais aussi de montrer dans quelle mesure l’essai est une preuve que l’on a la compétence écrite. Pour cela, il revient donc à relever les composantes de la compétence écrite que l’on retrouve dans l’essai, à savoir la connaissance du vocabulaire, la connaissance et la maîtrise des règles grammaticales, la connaissance du contexte et le respect de la cohérence.

Le cinquième chapitre correspondant à la partie pratique, est consacré à l’analyse et à l’interprétation des copies et du questionnaire, à partir desquels les difficultés des élèves lors de la rédaction de l’essai sont décelées. Ici je propose, sur la base de l’analyse de ces copies et des résultats obtenus des stratégies ou solutions devant permettre aux élèves de rédiger de bons essais.

ABSTRACT

This work examines students' competence in essay writing exercise in German. Given the observation that students poorly perform in this exercise, we set out to find out what could be the challenge they are confronted with in order to come up with some remediation measures that can help improve students' writing skill. This is done with the aid of a questionnaire and data collected from students' essay scripts. This research endeavor is, therefore, made up of five broad chapters which constitute a theoretical section and practical one. The theoretical section, chapter one, deals with the distinction of the objectives and principles of some didactic approaches. Chapters two and three both focus on the concepts of "essay writing" and "competence" while chapter four analyses the actual competence in essay writing. This chapter not only aims at demonstrating that essay writing requires writing skills but it equally establishes the difference between "writing competence" and "writing ability". Chapter five deals with the practical section as it analyses and interprets the data collected from students' questionnaires and scripts. From this analysis, some suggestions have been made with a view to improving on students' performance in essay writing.

INHALTVERZEICHNIS

| | |
|--|-----|
| WIDMUNG..... | i |
| VORWORT..... | ii |
| RESUME..... | iii |
| ABSTRACT..... | iv |
| INHALTVERZEICHNIS..... | v |
| KAPITEL 0 : EINLEITUNG..... | 1 |
| 0.1 Motivation der Arbeit..... | 1 |
| 0.2 Ziel der Arbeit..... | 2 |
| 0.3 Problematik..... | 2 |
| 0.4 Arbeitshypothesen..... | 2 |
| 0.5 Methodisches Vorgehen..... | 3 |
| 0.6 Stand der Forschung..... | 3 |
| 0.7 Aufbau der Arbeit..... | 4 |
| THEORETISCHER TEIL..... | 5 |
| KAPITEL 1: DIE KLASSISCHEN DIDAKTISCHEN ANSÄTZE..... | 6 |
| 1.1Die Inhaltsorientierung..... | 6 |
| 1.1.1Grundlage und Ziele..... | 6 |
| 1.1.2 Grenzen..... | 7 |
| 1.2 Die Zielorientierung..... | 8 |
| 1.2.1 Grundlage und Ziele..... | 8 |
| 1.2.2 Vorteile und Grenzen..... | 9 |
| 1.3 Der Kompetenzaufbau..... | 10 |
| 1.3.1 Begriffsbestimmung..... | 10 |
| 1.3.2 Grundlage und Ziele..... | 11 |
| 1.3.3 Prinzipien..... | 13 |
| KAPITEL 2: ZUM BEGRIFF AUFSATZ..... | 15 |
| 2.1 Was ist Aufsatz?..... | 15 |
| 2.2 Zur Bedeutung des Aufsatzes im kamerunischen DaF-Unterricht..... | 17 |
| 2.3 Aufsatztypen..... | 17 |
| 2.4 Zur Fehlerklassifizierung im Schüleraufsatz..... | 19 |

| | |
|--|-----------|
| 2.5 Zu den Bewertungskriterien des Aufsatzes | 21 |
| KAPITEL 3: ZUM BEGRIFF KOMPETENZ..... | 23 |
| 3.1 Begriffsbestimmung | 23 |
| 3.2.1 personale Kompetenzen..... | 25 |
| 3.2.2 Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz | 26 |
| 3.2.3 Fachlich- methodische Kompetenz | 26 |
| 3.2.4 Sozial- kommunikative Kompetenz | 26 |
| 3.3 Die Kompetenzbereiche | 26 |
| 3.3.1 Hören | 27 |
| 3.3.2 Sprechen | 28 |
| 3.3.3 Lesen | 28 |
| 3.3.4 Schreiben | 29 |
| 3.4 Welche weiteren Kompetenzen sind im DaF-Unterricht zu vermitteln?..... | 30 |
| 3.4.1 Die kommunikative Kompetenz..... | 30 |
| 3.4.2 Die Sprachkompetenz..... | 31 |
| 3.4.3 Die pikturale Kompetenz..... | 32 |
| 3.3.4 Die interkulturelle Kompetenz | 32 |
| KAPITEL 4: DER AUFSATZ ALS AUSDRUCK DER SCHRIFTLICHEN KOMPETENZ..... | 34 |
| 4.1 Was ist Schreiben? | 34 |
| 4.1.1 Schreiben als Fertigkeit | 35 |
| 4.1.2 Schreiben als Kompetenz | 37 |
| 4.1.2.1 Die Teilkompetenzen der schriftlichen kompetenz | 37 |
| 4.1.3 Der Stellenwert des Schreibens im DaF- Unterricht | 39 |
| 4.2 Der Aufsatz als Kenntnis und Anwendung relevanter Rechtschreibregeln..... | 40 |
| 4.3 Der Aufsatz als Beherrschung von grammatischen Regeln | 44 |
| 4.4 Der Aufsatz als Beweis, dass man über ein Inventar an Wörtern verfügt..... | 44 |
| 4.5 Der Aufsatz als Beweis, dass man auf den Kontext und auf die Kohärenz berücksichtigt | 45 |
| EMPIRISCHER TEIL..... | 46 |
| KAPITEL5: DIE SCHRIFTLICHE KOMPETENZ IM KAMERUNISCHEN DaF- UNTERRICHT .. | 47 |
| 5.1 Zur Herkunft des Kompetenzbegriffs im kamerunischen Schulsystem: der Kompetenzaufbau | 47 |
| 5.2 Die Gründe der Einführung des Kompetenzaufbaus in das kamerunischen Schulsystem | 48 |
| 5.3 Zur Analyse der Prüfungsblätter der Lernenden | 48 |
| 5.3.1 Zum Thema des Aufsatzes | 49 |

| | |
|--|----|
| 5.3.2 Zur Reaktion der Schüler auf das Thema des Aufsatzes | 50 |
| 5.3.3 Zu den Fehler der Schüler beim Schreiben | 50 |
| 5.3.4 Zu den Schwierigkeiten der Schüler beim Schreiben..... | 54 |
| 5.4 Zur Analyse der Fragebögen an Schüler | 55 |
| 5.4.1 Darstellung der Probanden | 55 |
| 5.4.2 Ziel der Fragebögen an die Schüler..... | 55 |
| 5.4.3 Beschreibung und Auswertung der Fragebögen..... | 55 |
| 5.5 didaktische Vorschläge..... | 60 |
| 5.5.1 Reform des Lehrplans des Deutschunterrichts | 60 |
| 5.5.2 Förderung des Lesens | 61 |
| 5.5.3 Förderung des Deutschclubs..... | 61 |
| 5.5.4 Fehlertoleranz üben | 61 |
| 5.5.5 Diktatsübungen im Deutschunterricht einführen..... | 62 |
| 5.5.6 Die wichtigsten Rechtschreibregeln einer Rubrik in den Lehrwerken widmen | 62 |
| 5.5.7 Die Selbstkorrektur fördern..... | 62 |
| SCHLUSSBETRACHTUNG..... | 63 |
| LITERATURVERZEICHNIS..... | 64 |
| ANHANG..... | 67 |

KAPITEL 0 : EINLEITUNG

0.1 Motivation der Arbeit

Das Interesse für diese Arbeit stützt sich auf meine eigenen Erfahrungen. Die erste Erfahrung geht auf die Zeit zurück, als ich schon Gymnasiastin war.

Ab der 3ème Klasse hatte ich Schwierigkeiten den schriftlichen Ausdruck zu behandeln, denn ich verfügte über einen geringen Wortschatz. Manchmal vorkam es, dass ich das Thema des Aufsatzes gut verstand, aber ich konnte meine Ideen nur auf Französisch äußern. Ich hatte mich nie gefragt, ob ich oder der Lehrende an diesen Schwächen Schuld hatte.

Die zweite Erfahrung betrifft die Epoche, in der ich als nicht ausgebildete Deutschlehrerin in Lycée de Nkolpoblo/ Lekié arbeitete. In der Tat wurde ich nach der Erlangung meiner licence als Deutschlehrerin in den 3ème und Seconde Klassen angeworben. Bei der Ausübung dieses Amtes wurde ich mit vielen Problemen konfrontiert. Aber das Hauptproblem war, dass der Großteil von meinen Schülern unfähig waren, sinnvolle und korrekte Aufsätze zu verfassen. Mit dem Blick auf diese Situation hatte ich die Entscheidung getroffen, den Kollegen mein Leid zu klagen. Sie waren auch mit derselben Schwierigkeit konfrontiert. In Hinblick darauf hatte ich mich zwei Fragen gestellt. Zum ersten warum sind die Schüler nicht in der Lage, korrekte Aufsätze zu produzieren? Zum zweiten liegt diese Schuld an den Lehrern oder an den Schülern?

Verstärkt wurde meine Motivation auch in der Lehrveranstaltung All 430(Didaktik des Deutschen), die im Semester 1 an der ENS Jaunde angeboten wurde. Bei dieser Lehrveranstaltung wurde der Akzent auf die Inhalte des Deutschunterrichts gelegt. Es wurde hervorgehoben, dass der Lehrer sowohl Fertigkeiten als auch Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht vermitteln soll.

Mein Interesse wurde endlich nach der Auseinandersetzung mit dem Handbuch "*Kompetent Deutsch unterrichten*" im Rahmen der Lehrveranstaltung All 531 an der ENS Jaunde darauf geweckt.

Dieses Handbuch galt als einen teilweisen Weg zur Behandlung meines Themas, denn es setzt sich mit den verschiedenen Kompetenzbereichen auseinander und schlägt einige Übungen vor, die zum Aufbau der Kompetenzen bei Adressaten beitragen können.

0.2 Ziel der Arbeit

Die geplante Studie setzt sich zum Ziel die von den Lernenden verfassten Aufsätze und ausgefüllten Fragebögen zu analysieren, um die Gründe ihrer schriftlichen Inkompetenz erkennen zu lassen und Lösungen bzw. Strategien vorzuschlagen, die ihnen verhelfen könnten, korrekte und fehlerfreie Aufsätze zu verfassen.

0.3 Problematik

In der nachstehenden Untersuchung befasse ich mich mit dem Thema „der Aufsatz als Ausdruck der schriftlichen Kompetenz“. Es geht also darum, zu wissen welche Strategien bzw. Techniken eingesetzt werden können, um die schriftliche Kompetenz im DaF-Unterricht leicht aufzubauen bzw. zu fördern. Anders gesagt, was kann man tun, damit die Lernenden korrekte Aufsätze produzieren?

0.4 Arbeitshypothesen

Die Überlegung über die Problematik der schriftlichen Kompetenz im DaF- Unterricht hat zur Bildung folgender Hypothesen geführt:

-Viele Schüler sind nicht schriftlich kompetent, denn sie sind unfähig, sinnvolle und fehlerfreie Aufsätze zu produzieren.

-Die Ursache dieser schriftlichen Inkompetenz liegt an den Lehrenden insofern als, sie den Lernenden selten zeigen, wie man einen korrekten Aufsatz verfassen kann. Sie geben auch kaum ihren Schülern die Möglichkeit zum Wort zu kommen und machen fast keine Schreibübungen

-Die Rechtschreibung, die immer bei Seite gelassen wird, soll in den Lehrplan bzw. in Lehrwerke eingeführt werden.

-Ein gutes Sprachniveau, die Beherrschung grammatischer Regeln, die Kenntnis und Anwendung Rechtschreibungsregeln und die Berücksichtigung des Kontextes wären der Grundbasen zur Verfassung korrekte und sinnvolle Texte bzw. Aufsätze.

0.5 Methodisches Vorgehen

Um diese Untersuchung gut durchzuführen, werde ich sowohl theoretisch als auch empirisch verfahren.

Im theoretischen Teil werde ich mich auf alle Literaturen (Bücher, Artikeln, Memoire- und Abschlussarbeiten usw.) stützen, die in Zusammenhang mit meinem Thema stehen.

Was den empirischen Teil anbelangt, werde ich mit einigen Deutschlehrern von „Lycée bilingue d' Etoug- ébé“ in Kontakt treten, damit sie mir die Prüfungsblätter der Schüler abgeben, die den Gegenstand meiner Analyse bilden. Speziell werde ich mich auf die Schüler von Terminale Klasse konzentrieren, weil sie gleichzeitig in der Abschluss- und Prüfungsklasse sind und die haben schon Deutsch seit fünf Jahren gelernt.

Außerdem werde ich diesen Schülern Fragebögen verteilen, die sie freiwillig erfüllen werden. Erwähnenswert ist, dass diese Fragebögen und Prüfungsblätter mir helfen werden, die von mir formulierten Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren.

0.6Stand der Forschung

Die Beschäftigung mit diesem Thema ist nicht etwas Neues, denn viele Arbeiten wurden schon darüber durchgeführt:

-1996 hat sich Mbagtoun Arouna mit dem Thema „Der Aufsatz im kamerunischen Sekundarschulen: didaktisch- methodische Überlegungen“ auseinandergesetzt. In dieser Arbeit wird die Aufmerksamkeit auf die Gründe gerichtet, warum der schriftliche Ausdruck beiseitegelassen wird.

-2002 legte Nkuigang Daniel eine Abschlussarbeit vor, betitelt „Die produktiven Fertigkeiten im Kameruner Deutschunterricht am Beispiel des schriftlichen Ausdrucks“

-2010 hat Lessomo Jacqueline Bienvenue eine Arbeit, deren Titel war „Schriftlicher Ausdruck: zur Förderung der Schreibfertigkeit im Kameruner Deutschunterricht (Fallstudie der 4^{ème}-Klasse am Lycée de Zamengoé)“ durchgeführt.

-2011 haben Jipgack Georges und Meupeum Gislain ihre Beiträge zum Thema „Schreibprobleme im Kameruner Deutschunterricht aufgezeigt am Beispiel einiger Aufsätze von AbschlussklassenschülerInnen des Lycée de Maroua Salak“. In dieser Arbeit war es die Rede davon, die Schreibprobleme bei den Deutschlernenden während der Textproduktion zu untersuchen.

Bemerkenswert ist, dass der Großteil von den hervorgehobenen Arbeiten den Aufsatz als Schreibfertigkeit untersucht hat. Die Diskrepanz, die zwischen meiner Arbeit und diesen existiert, liegt an der Tatsache, dass ich mich mit dem Aufsatz als Ausdruck der Schreibkompetenz aber nicht als Schreibfertigkeit beschäftige. Dies lässt sich durch den neuen didaktischen Ansatz der sogenannte Kompetenzaufbau begründen, denn nach letztem (Kompetenzaufbau) soll der Lehrende im Fremdsprachenunterricht sowohl Fertigkeiten als auch Kompetenzen unterrichten. Das heißt, es gibt einen Unterschied zwischen den Begriffen Fertigkeit und Kompetenz, Schreibfertigkeit und Schreibkompetenz.

0.7 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit enthält fünf Kapitel und gliedert sich in zwei Hauptteilen.

Der theoretische Teil umfasst die vier ersten Kapitel. Im ersten Kapitel setze ich mich mit den verschiedenen didaktischen Ansätzen auseinander und zwar der Inhaltorientierung, der Zielorientierung, dem Kompetenzaufbau. Die zweiten und dritten Kapitel werden den Schlüsselbegriffen des Themas „Aufsatz“ und „Kompetenz“ gewidmet. Was das vierte Kapitel anbelangt, handelt es sich um den Aufsatz als Ausdruck der schriftlichen Kompetenz zu untersuchen. Konkret geht es um zu zeigen, inwiefern der Aufsatz die Schreibkompetenz ausdrückt.

Der empirische Teil betrifft das fünfte und letzte Kapitel. Hier werden die Prüfungsblätter und die Ergebnisse der Fragebögen an Lernenden analysiert und statistisch interpretiert. Außerdem werden einige Lösungen bzw. Strategien vorgeschlagen, die den Lernenden verhelfen könnten, korrekte und fehlerfreie Aufsätze zu produzieren.

THEORETISCHER TEIL

KAPITEL 1: DIE KLASSISCHEN DIDAKTISCHEN ANSÄTZE

Die Didaktik als „die Wissenschaft vom Unterricht, vom Lernen und Lehren, wobei sich mit dem Lernen in allen Formen und dem Lehren aller Art unabhängig vom Lehrinhalt befasst“ (Vgl. Dolch, 1965, 45) hat wie alle Wissenschaften eine Entwicklung im Laufe der Zeit gekannt. Im Lehr- und Lernprozess insbesondere ist man von der Inhaltsorientierung zu dem Kompetenzaufbau ausgegangen. Da unser Thema sich auf dem Gebiet der Didaktik bewegt, haben wir es als notwendig gefunden, einen Überblick über diese klassischen didaktischen Ansätze zu machen. Konkret handelt es sich in diesem Kapitel, darum die Ziele und Prinzipien jedes didaktischen Ansatzes darzustellen.

1.1 Die Inhaltsorientierung

1.1.1 Grundlage und Ziele

Menschen benutzen Sprache, um Inhalte zu übermitteln, um diese an andere weiterzugeben oder, um sie von anderen sich verstehen zu lassen. Sprache ist das wichtigste Instrument zum Verstehen der Welt und zum Lernen.

Die Inhaltsorientierung ist ein didaktischer Ansatz, der den Akzent vielmehr auf Lerninhalte richtet. Hier wird das zu vermittelnde Fach nach Lerninhalten und Konzepten strukturiert, die ihrerseits einer gewissen Progression folgen sollen. Diese Progression ist nicht etwas Zufälliges, denn sie entspricht der Logik des zu unterrichtenden Faches. Zu den Inhalten des DaF-Unterrichts zählt man die linguistischen Aspekte (Grammatik, Phonetik, Lexik, Idiomatik, Semantik und Pragmatik), Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben), Kompetenzen (sprachliche Kompetenz, kommunikative Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, pikturale Kompetenz) und außerlinguistische Aspekte wie Landeskunde, Kulturkunde, Realienkunde und Literaturkunde. Diese Inhalte können durch didaktische oder authentische Materialien vermittelt werden.

Unter didaktischen Materialien versteht man Materialien, die von Lehrwerkstellern auf der Grundlage fremdsprachendidaktischer Kriterien entwickelt werden (Vgl.

babylonia.ch/.../Baby 2012-1grossenbacher-etal.pdf). Die authentischen Materialien ihrerseits verweisen auf „Materialien, die nicht explizit zum Zwecke des Fremdsprachenlernens

entstanden sind“ (Winddowson, 1990 zitiert nach Grossenbacher Barbara). Durch diese Definition ergibt sich, dass authentische Materialien im Gegensatz zu den didaktischen Materialien keinen formalen Zwängen ausgesetzt sind. Sie (authentische Materialien) bestimmen sich einzig und allein aus ihrem Interesse für die Lernenden, aus ihrem Motivations- und Identifikationspotenzial.

Bei der Inhaltsorientierung werden Lerninhalte linear unterrichtet d.h. der Lehrende teilt das zu vermittelnde Fach nach Unterrichtsstunden auf, was ihn dazu bringt, von einem Kapitel zu einem anderen durchzugehen. Der Lehr- und Lernprozess verläuft sich hier also wie einen „Text“. Die Metapher des Textes lässt sich hier durch die Tatsache andeuten, dass der Text wie eine Unterrichtsstunde einer bestimmten Logik folgt. Dies setzt voraus, dass die Progression das wichtigste Kriterium bei der Inhaltsorientierung ist. Bei diesem Ansatz sind die fremdsprachlichen Texte auf ständig wachsenden grammatischen Schwierigkeiten aufgebaut. Dazu kommt der lexikalische Steilheitsgrad, durch den Anzahl und Komplexität der neu einzuführenden Wörter bestimmt wird.

Die Inhaltsorientierung hat zum Ziel, die Gelehrsamkeit zu fördern, denn sie beabsichtigt, allgemeine Kenntnisse zu entwickeln und beschränkt sich auf die Verarbeitung und Überprüfung vom erworbenen Wissen.

1.1.2 Grenzen

Bei der Inhaltsorientierung ist der Lehr- und Lernprozess vielmehr dogmatisch. Hier spielt der Lehrende die Rolle der Hauptfigur. Die Lernenden sind in dieser Auffassung in einer passiven Position: ihre Aufgabe besteht lediglich darin, den vorgegebenen Stoff zu verarbeiten. Erwähnenswert ist auch, dass das Handlungsfeld des Lehrenden sowie des Lernenden bei diesem Ansatz sehr begrenzt ist.

Was die Klassenarbeiten und Prüfungen betrifft, wird nur das Gedächtnis überprüft. Dies schließt also die erworbenen Kenntnisse, das Verstehen und die Anwendung ein. Hier beschränkt sich der Lehr- und Lernprozess auf die einfache Vermittlung von Kenntnissen.

1.2 Die Zielorientierung

1.2.1 Grundlage und Ziele

Die Zielorientierung entwickelte sich auf der Grundlage von den pädagogischen Mängeln der Inhaltsorientierung. Sie ist ein didaktischer Ansatz, der von Tyler (1949) übermäßig gerühmt wird. Dieser Ansatz nimmt seinen Ursprung in dem sozial- wirtschaftlichen Kontext, genau in der Automobilindustrie, bevor in das erzieherische Milieu eingeführt zu werden. Die Zielorientierung erschien zum ersten Mal in USA, danach verbreitete sie sich in Canada, bevor sie ins europäische Schulsystem integriert wurde. Früher wurde sie auch in der beruflichen und Fachbildung angewandt und dann später in dem allgemeinbildenden Schulwesen adoptiert.

Als Erziehungstechnologie findet die Zielorientierung ihre theoretische Grundlage in dem Behaviorismus; eine psychologische Strömung, die sich auf das beobachtbare und messbare Verhalten stützt. Die Zielorientierung beruht infolgedessen auf dem „*comportementalisme*“, eine psychologische Theorie, die sie in der Didaktik umzusetzen versucht, indem sie Lerninhalte in kleine Einheiten zerteilt. Dieser weitere Aspekt der Zielorientierung stellt eine andere Form des Behaviorismus dar.

Auf der didaktischen Ebene lässt sich die Zielorientierung auf drei Konzepte stützen: Ein beobachtbares Verhalten, ein globales Lernziel und ein einzelnes Teillernziel (Vgl. Amar Meziane, 2014 in gerflint.fr/Base/Chine9/Amar-Meziane.PDF). Unter dem Begriff „Lernziel“ wird verstanden eine Aussage, die beschreibt, was die Schüler am Ende einer Unterrichtsstunde machen können.

Eine andere Definition befindet sich im Buch „*Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*“, wo Lernziele als „Ziele oder Kompetenzen, von denen wir hoffen, dass sie die Schüler erreichen“ (Karin Ende et al., 2013,63) betrachtet werden.

Omar Benkhadra (2009) nach verweisen Lernziele auf „les comportements que l’élève doit être en état d’accomplir à l’issue d’un apprentissage“ (Vgl. www.Uni-Saarland.de/Fileadmin/User-Upload/Einrichtungen/ZFL).

Was sich in allen diesen Definitionen herausstellen lässt, ist der Hinweis darauf, dass Lernziele die Endverhalten der Adressaten beschreiben. Für eine grammatische Struktur wie

zum Beispiel „die Relativpronomen mit Wechselpräpositionen“ kann das (globale) Lernziel sein: „Am Ende der Unterrichtsstunde können die Schüler die Relativpronomen mit Wechselpräpositionen richtig anwenden“. Erwähnenswert ist auch dass, Lernziele sich auf mehrere Dimensionen des menschlichen Handelns beziehen können, auf das Wissen, das Können und auf die Einstellungen, die man einnimmt. Wenn das angestrebte Lernziel sich seitens des Schülers durch ein beobachtbares und messbares Verhalten ausdrücken lässt, spricht man in diesem Fall von einem operationellen Lernziel.

Was die Teillernziele betrifft, handelt es sich um die einzelnen Schritte innerhalb einer Unterrichtseinheit und, mithilfe derer ein Lernziel erreicht wird (Vgl. Karin Ende, 2013, 97). Dies setzt voraus, dass Teillernziele sich auf der Basis von einem (globalen) Lernziel formulieren lassen. Für das oben vorgeschlagene (globale) Lernziel kann eines seiner Teillernziele das folgende sein: „die Schüler können die Wechselpräpositionen auflisten“.

Die Zielorientierung antwortet auf die Frage „*was kann der Schüler am Ende einer Unterrichtsstunde, einer Ausbildung, eines Schuljahres machen oder realisieren?*“; das heißt, sie formuliert Ziele, die von dem Schüler am Ende des Lehr-Lernprozesses erreicht werden sollen. Im Gegensatz zu der Inhaltsorientierung, die den Akzent vielmehr auf Lerninhalte setzt, richtet die Zielorientierung die Aufmerksamkeit auf das Endverhalten der Schüler nach dem Lehr-/Lernprozess. Sie gehört infolgedessen zu den aktiven didaktischen Ansätzen und stellt die Schüler im Zentrum des Lehr-/ Lernprozesses. Die Zielorientierung zielt darauf ab:

- Die Zwecke einer Bildung deutlich zu machen, indem sie das Endverhalten der Lernenden; das heißt, das, was die Lernenden am Ende einer didaktischen Einheit machen können, klar formuliert (Vgl. www.Uni-Saarland.de/Fileadmin/User-Upload/Einrichtungen/ZFL).

Ein zielorientierter Unterricht ist infolgedessen ein Unterricht, der nicht nur einer bestimmten Progression folgt, sondern auch ein bestimmtes Ziel erreichen soll.

1.2.2 Vorteile und Grenzen

Die Zielorientierung hat auf die eine oder andere Weise zu einer Verbesserung des Lehr- und Lernprozesses geführt. Hier beschränkt sich der Lehr- und Lernprozess nicht mehr auf die Vermittlung und Wiedergabe von Kenntnissen, sondern auf das Können bzw. Endverhalten der Schüler.

Mac Donald Ross (Vgl. [www.Uni-Saarland.de/File ad min/User-Upload/Einrichtungen/ZFL](http://www.Uni-Saarland.de/File%20ad%20min/User-Upload/Einrichtungen/ZFL)) hat zehn Vorteile der Zielorientierung in Bezug auf den Lehr-/Lernprozess erwähnt. Aber wir werden uns nur auf die wichtigsten von ihnen beschränken:

- Die Zielorientierung hilft dabei, die von den Schülern in Wissen, Haltungen, und Verhalten erwarteten Ergebnisse zu bestimmen.
- Sie ist der einzige didaktische Ansatz, der Lerninhalte sinnvoll programmiert
- Sie zwingt den Lehrer dazu, die Aktivitäten im Klassenzimmer deutlich, präzise und ausführlich zu planen und zu organisieren, indem sie Lerninhalte in kleine Einheiten zerteilt.
- Sie bringt den Lehrenden dazu, angemessene Lehrmethoden, -Strategien, -Techniken und Lehrmaterialien auszuwählen.

Was der Zielorientierung vorgeworfen wird, ist, dass sie dem Schüler nicht ermöglicht das Gelernte oder Erworbenes aufzuwerten. Hier beschränkt sich der Lernprozess nur auf überflüssige Wiederholungen.

1.3 Der Kompetenzaufbau

1.3.1 Begriffsbestimmung

Unter Kompetenzaufbau wird gemeint einen didaktischen Ansatz, der die Operationalisierbarkeit des schulischen Gelernten abzielt. Er besteht also in einem konkreten, aktiven und dauerhaften Lernen.

Der Kompetenzaufbau bezeichnet auch einen pädagogischen und didaktischen Ansatz, der sich auf Curricula stützt. Diese Curricula bestimmen gewissermaßen die Kompetenzen, die die Lernenden erwerben, integrieren und anwenden sollen, um komplexe, gesellschaftliche und berufliche Situationen zu bewältigen (Vgl. Tematio Bertine, 2014). Mit dem Kompetenzaufbau wird der Blick verstärkt auf die Anwendbarkeit von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Er geht damit über Informationsverarbeitung und reflektiertes Wissen hinaus und zielt auf die Integration dieses Wissens in die Handlungsdimension eines Adressaten.

1.3.2 Grundlage und Ziele

Der Kompetenzaufbau nimmt seinen Ursprung in der Industriegesellschaft. Dieser Ansatz fiel zuerst am Ende der 60er Jahre in das amerikanische Schulsystem ein und wurde danach in Australien und endlich in Europa integriert. Das Vereinigte Königreich, die Schweiz und Belgien sind die ersten Länder, die danach angestrebt haben ihr Schulsystem nach diesem Ansatz zu reformieren. Im Gegensatz zu dem Bereich der Industrie, hat die Erziehungswissenschaft Zusammenhänge mit der konstruktivistischen¹ Theorie hergestellt.

In Afrika im Allgemeinen und in Kamerun insbesondere ist der Kompetenzaufbau etwas Neues, denn die Kameruner sind nicht darauf vorbereitet worden. Einige Publikationen, die in diesem Gebiet existieren, geben keine echten Gründe, warum der Kompetenzaufbau im kamerunischen Schulsystem adoptiert wird. Außerdem machen sie nicht deutlich, welche Kompetenzen vermittelt werden sollen und wie man sie unterrichten soll. Der Didaktiker Belinga Bessala schreibt folgendes darüber :

« Au Cameroun, l'enseignement par compétences n'a pas fait l'objet des travaux de recherche assez poussés, et de réflexion parmi les chercheurs en sciences de l'éducation, encore moins par l'inspection générale de l'éducation de base et celle des enseignements secondaires. Quelques rares publications qui existent au sein du département des sciences de l'éducation de l'École normale supérieure de l'Université de Yaoundé 1 restent sur des analyses très théoriques, et ne nous disent pas quelles compétences enseigner de manière concrète, et comment les enseigner » (Belinga Bessala, 2013, 164).

Dies gehört also zu den epistemologischen und didaktischen Hindernissen, die die Einführung des Kompetenzaufbaus in Kamerun schwer macht.

Entgegen den anderen didaktischen Ansätzen wie die Inhalts- und Zielorientierung, die den Akzent auf das erworbene Wissen, das Know-How und das beobachtbare Verhalten legen, richtet der Kompetenzaufbau vielmehr Aufmerksamkeit auf die Operationalisierbarkeit und die Anwendbarkeit der schulischen Wissen. Im Großen und Ganzen zielt der Kompetenzaufbau darauf ab:

¹ Der Konstruktivismus in lernerpsychologischer Hinsicht postuliert, dass der Lernende mithilfe von seiner Fähigkeit nachzudenken, zum Aufbau eigenen Wissens beitragen kann. Seine Kernthese besagt, dass Lernenden im Lernprozess eine individuelle Repräsentation der Welt schaffen.

- den Schülern und Studierenden Schlüsselqualifikation und Kompetenzen zu vermitteln, die im globalen Wettbewerb besonders gefragt sind;
- die Selbstbestimmung und Mündigkeit des Lernenden zu fördern;
- allen Schülern die gleichen Chancen zur sozialen Emanzipation zu geben
- alle Schüler dazu zu bringen, zuständige Bürger zu werden, die zur sozialen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklung ihrer Länder beitragen können (Vgl. Marc Romainville, 2006, 24-25).

Bei diesem Ansatz steht der Lernende im Zentrum des Lernprozesses und ist für sein Lernen verantwortlich. Dies setzt voraus, dass er selbst zum Aufbau seiner eigenen Kenntnisse beiträgt. Dafür braucht er die Unterstützung seines Lehrers, der hier nur die Rolle des Führers spielt; das heißt, er ist derjenige, der dem Schüler bei dem Aufbau seines Wissens hilft.

Was von dem Schüler eigentlich erwartet wird, ist, dass er neugierig, kreativ und bei den ihm anvertrauten Aufgaben andauernd und sehr engagiert sein soll. Er soll infolgedessen:

- neue Informationen sammeln;
- neue Lernstrategien entwickeln;
- neue Technologien verwenden können;

Was den Lehrenden (Erleichterer) anbelangt, soll er:

- die Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers planen und organisieren;
- zusammen mit den Schülern Familien von Situationen organisieren;
- dem Lernenden Ratschläge geben, ihn ermutigen und unterstützen;
- die Kreativität der Schüler fördern.

Diese Veränderung des „contrat didactique“ bringt also die Lehrenden dazu, ihre Art und Weise, wie sie die Schüler evaluieren, zu verbessern oder zu verändern. Dieses Evaluieren soll deutlich und nach komplexen Situationen konzipiert werden; sei es bei Klassenarbeiten oder bei Prüfungen.

Was die Klassenarbeiten betrifft, geht es darum, die individuellen Fortschritte jedes Lernenden zu beurteilen. Erwähnenswert ist, dass solche Aufgaben in den Integrationswochen

gemacht werden sollen. Hier soll der Lehrer die Schüler auf der Basis von Familien von Situationen überprüfen (Vgl. Phillippe Perrenoud, 1995, 6)

Was die Prüfungen anbelangt, kreisen sie auch um Situationen, die den im Klassenzimmer behandelten Situationen ähnlich sind. Festzuhalten ist, dass die Überprüfung von Kompetenzen nicht die von Wissen und Know- How ausschließt.

1.3.3 Prinzipien

Der Kompetenzaufbau bzw. Pädagogie der Integration hat zur Absicht, die Lernenden dazu zu befähigen, die Komplexität schnell zu bewältigen. Eine Komplexität, die aus:

- dem schulischen Wissen (Kenntnisse, Know- How, Know- be)
- Familien von Situationen, mit denen der Lernende konfrontiert sein können
- Kompetenzen, die er mobilisieren soll, um Probleme, Situationen und Aufgaben erfolgreich zu überwinden, besteht.

Nach Mohammed Miled beruht der Kompetenzaufbau auf den zwei folgenden Prinzipien:

- Das Gelernte integrieren anstatt es getrennt oder abgegrenzt zu erwerben. Mit diesem Ansatz geht man von einem abgegrenzten Lernen zu einem integrierten Lernen (Vgl. Miled Mohamed zitiert nach Amar Meziane, 2014 in [gerflint.fr/Base/Chine9/Amar Meziane.PDF](http://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.PDF)).

Dieses oben erwähnte Prinzip ist für den Kompetenzaufbau zentral, denn es beabsichtigt, dass die Lernenden die erworbenen Ressourcen mobilisieren, damit sie wissenschaftliche, gesellschaftliche Problemen lösen können.

- Die Kompetenzen bestimmen und sie für eine berufliche und gesellschaftliche Einfügung oder für Entwicklung mentaler Fähigkeiten einsetzen, die zur Bewältigung alltäglicher Sorgen nützlich sind (Vgl. Miled Mohamed, 2005, 125-136).

Festzuhalten ist, dass bei dem Kompetenzaufbau läuft das Lern-und Lehrprozess in zwei Phasen ab. Die erste Phase wird dem vereinzelt Erwerb von Wissen, Know- How und Know- be gewidmet. Bei dieser Phase ist jede Lernmethode bzw. Lernstrategie willkommen vorausgesetzt, dass sie den Lernprozess erleichtert.

Was die zweite Phase anbelangt, handelt es sich darum das Gelernte zu integrieren. Bei dieser Phase lernt der Schüler, wie er mit den erworbenen Ressourcen in den komplexen Situationen umgehen kann.

Im gegebenen Fall entspricht die erste Phase den fünf Wochen, in denen die neuen Grundkenntnisse den Schülern vermittelt werden. Ab der sechsten Woche (Integrationsphase) soll der Lehrer den Lernenden komplexe Situationsübungen vorschlagen, die mithilfe von den in fünf Wochen erworbenen Ressourcen gelöst werden sollen (Vgl. Tematio Bertine, 2014). Diese vorgeschlagenen Situationsübungen haben jede ein bestimmtes Ziel. Einige dienen zur Ausübung, andere zur Prüfung und weitere zur Überwindung von Schwierigkeiten.

KAPITEL 2: ZUM BEGRIFF AUFSATZ

Der Aufsatz wie alle Übungstypen ist für den Deutschunterricht von großer Bedeutung. Die Erfahrung zeigt uns aber das Gegenteil, denn viele Schüler verzichten auf ihn sowohl bei Klassenarbeiten, als auch bei offiziellen Prüfungen. Dies liegt daran, dass sie den Aufsatz als eine sehr komplizierte Übung betrachten. Das vorliegende Kapitel befasst sich mit den allgemeinen Überlegungen über den Begriff Aufsatz. Um dazu zu gelangen, werden wir zuerst definieren, was unter dem Begriff Aufsatz zu verstehen ist, danach werden wir die Aufsatz- und die Fehlertypen darstellen; und zuletzt werden wir den Stellenwert des Aufsatzes im Deutschunterricht erläutern sowie die Kriterien, nach denen ein Schulaufsatz bewertet wird.

2.1 Was ist Aufsatz?

Um sich auf den neuen didaktischen Ansatz der sogenannte Kompetenzaufbau zu beziehen, sollen im Fremdsprachenunterricht sowohl Fertigkeiten als auch Kompetenzen vermittelt werden. Zu einer dieser Kompetenzen zählt man die Schreibkompetenz, die mittels des Aufsatzes bzw. Schriftlichen Ausdrucks gefördert wird; anders gesagt trägt der Aufsatz zur Entwicklung der schriftlichen Kompetenz bei und gehört zu einem der Übungstypen des Deutschunterrichts.

Unter dem Begriff Aufsatz versteht man „eine kürzere wissenschaftliche Arbeit, die im Rahmen von Zeitschriften, Sammelwerken usw. veröffentlicht wird“. (Vgl. www.enzyklo.de/Begriff/Aufsatz)

Erwähnenswert ist, dass diese Aufsatzart nicht den Untersuchungsgegenstand unserer Arbeit bilden kann, denn es handelt sich um etwas Wissenschaftliches; und Schüler schreiben keine wissenschaftlichen Arbeiten. Jedoch worauf verweist den Begriff Aufsatz im Schulumilieu?

Das Größwörterbuch Langenscheidt definiert den Begriff Aufsatz als „ ein Text, der von einem Schüler geschrieben wird und der ein Thema behandelt, das vom Lehrer gestellt wurde“. (Langenscheidt KG, 2010, 136)

Souop Ouambo in seinem Artikel betitelt „*Der Einfluss des Schreibens auf den Lernprozess als Beitrag zur Verbesserung des Deutschunterrichts in Kamerun*“ betrachtet den Aufsatz als „eine Übung, bei der ein logischer Text produziert wird“. (Souop Ouambo, 2004, 48-50)

Ausgehend von diesen Definitionen kommt es klar, dass der Aufsatz dem Schüler die Möglichkeit gibt, seine Gedanken, Standpunkte schriftlich zu äußern. Dieser Übungstyp ist auch ein Mittel, wodurch der Schüler die von ihm erworbenen grammatischen Strukturen und Wortschatz anwendet. Darüber wird im «Ihr und Wir plus» Lehrerhandbuch 1 erwähnt: „l’expression écrite aide l’élève à maîtriser des situations par écrit en faisant usage de l’orthographe et des structures grammaticales déjà acquises à travers des exercices“ (Ouédraogo Dieudonné et al, 2008,8).

Außerdem dient der Aufsatz dazu, das Sprachniveau des Lernenden zu beurteilen. Dies schließt den Verständigungsgrad des Themas, die Anwendung von grammatischen Regeln, die Berücksichtigung auf den Kontext, die Kohärenz zwischen Sätzen und den Textaufbau ein. Nicht zu vergessen ist, dass der Aufsatz aus drei Teilen (die Einführung; der Hauptteil und der Schluss) besteht und jeder Teil eine präzise Funktion erfüllt:

Die Einführung wird als Eintrittstür betrachtet und führt zum Thema ein. Sie variiert also je nach Aufsatztypen; das heißt, die Art und Weise wie man zum Beispiel eine Erörterung einführt ist nicht dieselbe bei der Interpretation.

Der Hauptteil seinerseits gilt als das Herzstück des Aufsatzes. In diesem Teil sollen sämtliche Deutungen und Erklärungen in eine bestimmte Reihenfolge über das Thema gegeben werden. Es geht ganz und gar nicht um alles zu referieren, was man über ein Thema weiß, sondern Argumente systematisch zu prüfen, die für die Behandlung des Themas zentral sind.

Was den **Schluss** betrifft, geht es darum, die Aufgabe abzuschließen. Dabei sollen Ergebnisse kurz und knapp zusammengefasst werden. In diesem Teil kann der Schüler seine eigene Meinung über das Thema äußern.

Da der Aufsatz als Übungstyp im Deutschunterricht geübt wird, soll er auch bei den Klassenarbeiten und Prüfungen geprüft werden. In Kamerun besteht die Deutschprüfung normalerweise aus fünf Teilen, und zwar das Leseverstehen, der Wortschatz, die Grammatik, die Übersetzung und der Aufsatz. Jeder dieser Teile wird mit vier Punkten zensiert. Der

Aufsatz ist also der fünfte und letzte Teil, bei dem der Schüler die Gelegenheit hat, seinen Text frei zu verfassen.

2.2 Zur Bedeutung des Aufsatzes im kamerunischen DaF-Unterricht

Wie alle Übungstypen spielt der Aufsatz eine wichtige Rolle im Deutschunterricht insofern als, er die einzige Gelegenheit für den Schüler ist, einen Text selbständig und beliebig zu produzieren. Er ist auch ein Mittel, wodurch der Lernende alle im Unterricht erworbenen Kenntnisse (Wortschatz, grammatische Strukturen, Satzaufbau usw.) anwendet. In dieser Aufgabe lernt den Lernenden, wie man sich kohärent äußert, wie man Widersprüche vermeidet und einen Standpunkt vertritt.

Was den Lehrenden betrifft, dient der Aufsatz dazu, dem gesamten Sprachniveau (die erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen) des Lernenden zu beurteilen. Es geht darum zu verifizieren, ob der Lerner das Thema verstanden hat, ob er über einen angemessenen Wortschatz verfügt, ob er die Wörter korrekt geschrieben hat, ob er die grammatischen Regeln richtig angewendet hat und ob der von ihm verfasste Text logisch ist.

2.3 Aufsatztypen

Man unterscheidet eine Vielfalt von Aufsatztypen; Aber wir werden uns im Rahmen unserer Arbeit nur auf einige von ihnen konzentrieren, die am meisten in dem Schulumilieu geschrieben werden. Darunter zählt man die Erörterung, die Interpretation, die Charakterisierung, der Erlebnisbericht und die Nacherzählung.

• Die Erörterung

Unter Erörterung wird verstanden, ein ausführlicher und detaillierter Text über ein bestimmtes Thema (Vgl. abi.unicum.de/schule-z/auf-einen-blick/Aufsatz-schreiben). Sie gehört zu dem am meisten geschriebenen Aufsatztyp und entspricht vielmehr den Lernenden der Sekundarstufe. In der Première- bzw. Terminale-Klasse insbesondere verlangt diese Aufgabe eine Allgemeinbildung, einen Analyse- und Kritikgeist des Schülers. Erwähnenswert ist auch, dass die Abfassungstypologie der Erörterung von den Thementypen abhängt.

Bei Informationsthemen wie zum Beispiel „Welche sind die Ursachen der Armut in der dritten Welt?“, „Welche Probleme können bei der Begegnung zwischen Afrikanern und

Deutschen durch unterschiedliche Verhalten auftreten?“ geht es darum, präzise Informationen über die gegebenen Themen zu geben. Nicht zu vergessen ist, dass diese Informationen einer gewissen Logik folgen sollen. Für das Thema über die Ursachen der Armut soll der Schüler die politischen, gesellschaftlichen, und kulturellen Ursachen der Armut in der dritten Welt hervorheben. Dazu zählt man zum Beispiel die Bestechung, die Unterschlagung öffentlicher Güte usw.

Was die Argumentationsthemen betrifft, handelt es sich um Themen, die die Diskussion, die Stellungnahme, den Standpunktausdruck erfordern. In dieser Art von Aufgabe soll der Schüler seine Fähigkeit beweisen einen Standpunkt zu verteidigen oder zu widerlegen. Für ein Thema wie „meinen sie, dass der Krieg etwas Negatives ist?“ soll der Schüler zuerst in der Einleitung des Aufsatzes eine Hauptfragestellung formulieren; dann soll er im Hauptteil Pro- und Kontra- Argumente erörtern. Jedes Argument wird dabei mit einer These eingeleitet (der Krieg ist etwas Negatives), durch weitere Argumente gefestigt und mithilfe von Beispielen verdeutlicht. Im Schlussteil soll der Schüler die konkrete Fragestellung aus der Einleitung wieder aufgreifen und in einer kritischen Stellungnahme seine eigene Meinung über das Thema preisgeben.

- **Die Interpretation**

Die Interpretation ist ein Aufsatztyp, der darin besteht, den tieferen Sinn von einem Gedicht, von einem Text oder Roman zu deuten oder zu erklären (Vgl. abi.unicum.de/schule-z/auf-einen-blick/Aufsatz-schreiben). Dies setzt voraus, dass einer Interpretation immer einem vorgegebenen Text zugrunde liegt. Das kann zum Beispiel ein Gedicht, eine Kurzgeschichte oder ein Auszug aus einem Buch seien. Eine besonders große Rolle bei der Interpretation spielen rhetorische Mittel. Außerdem muss die zu interpretierende Stelle in den Gesamtkontext eingeordnet werden. Vor allem bei Gedichten sollte auch der zeitliche Aspekt nicht außer acht gelassen werden: wann wurde das Gedicht geschrieben? Welche politischen Ereignisse fanden zu der Zeit statt? Wo lebte der Autor?

- **Die Charakterisierung**

Bei der Charakterisierung geht es um die Darstellung einer Person aus Schullektüre. Diese Aufsatztyp entspricht besonders den Lernenden, die in Anfangsklassen (4ème- und 3ème Klasse) sind. In einer solchen Aufgabe, soll der Schüler das äußere Erscheinungsbild, die soziale Situation, die Denkweise und bestimmte Eigenarten der zu charakterisierenden Person

beachten. Nötig zu hervorheben sind auch ihre Gefühle und den Umgang mit anderen Personen. Im Gang und Großen sollten alle Merkmale, die die Person aufweist, in der Charakteristik vorkommen. Am Ende dieses Aufsatztyps kann der Schüler seine eigene Einschätzung zu dieser Person abgeben.

- **Der Erlebnisbericht**

Wie die Charakterisierung entspricht der Erlebnisbericht den Schülern von Primarstufen. Hier handelt es sich um eine Erzählung über eigene Erlebnisse des Schülers (Beispiel: „Mein schönstes Ferienerlebnis“).

- **Die Nacherzählung**

Die Nacherzählung meint ein Aufsatztyp, der darin besteht, den Inhalt einer Geschichte bzw. eines Märchens mit eigenen Wörtern (genau) wiederzugeben (Vgl. Langenscheidt KG, 2010, 778). Wie die Interpretation liegt der Nacherzählung auch ein vorgegebener Text zugrunde. Diese Aufgabe verlangt dem Schüler nicht nur einen reichen Wortschatz im Kopf zu haben, sondern auch über eine große Anzahl von Konnektoren zu verfügen, die ihm helfen werden eine kohärente Nacherzählung zu verfassen

2.4 Zur Fehlerklassifizierung im Schüleraufsatz

Wenn man einen Blick auf die von Schülern verfassten Aufsätze wirft, stellt man fest, dass sie mit Fehlern angefüllt sind. Eine solche Situation macht die Korrektur schwer, denn der Lehrer nicht mehr weiß, welche Fehler er hart zensiert soll und welche er nicht hart zensiert soll.

Kleppin hat im Rahmen ihres Vorschlags zur Fehlerklassifizierung (und- Kennzeichnung) versucht, verschiedene Fehlertypen aufzulisten. Diese Fehlertypen werden uns im nachfolgenden Kapitel dabei helfen, die Prüfungsblätter der Lernenden objektiv zu analysieren und zu überprüfen. In der linken Spalte steht ihr Vorschlag zur Fehlermarkierung in Schularbeiten.

| Fehlermarkierung | Fehlertypen/- Kategorien |
|------------------|--|
| A | Ausdruck |
| Art | Artikel |
| Bez | Syntaktischer oder semantischer Bezug |
| Gen | Genus |
| I | Inhalt |
| K | Kasus |
| Konj | Konjunktion Modus |
| M | Modus |
| mF | Morphologischer Fehler |
| Mv | Modalverb |
| Präp | Präposition |
| Pron | Pronomen |
| R | Rechtschreibung |
| Sb | Satzbau |
| St | Satzstellung |
| Stil | Stil |
| T | Tempus |
| W | Wortwahl |
| Z | Falsche oder fehlende Zeichensetzung |
| √ | Fehlen von Elementen |
| ↔ | Überflüssige Elemente, zu streichen sind |
| U | Umstellung |

Kleppin (1997, S. 134)

Ausgehend von dieser oben gestellten Tabelle, kommt es klar, dass es verschiedene Fehlertypen gibt. Man zählt also:

- Phonetische Fehler ; das heißt, Aussprachefehler
- Phonologische Fehler: falscher Vokal oder Konsonant in einem Wort d.h. Orthographiefehler (R)
- Morphologische Fehler: Fehler, die auf der Ebene der Wortbildung beziehen
- Syntaktische Fehler(St, Sb, U)

- Lexiko-semantische Fehler: falsche Benutzung eines Wortes in einem bestimmten Kontext oder eine Bedeutungsveränderung
- Pragmatische Fehler : unangemessene Äußerung in einer bestimmten Situation.
- Fehler, die auf Wort- und auf Textebene beziehen.

2.5 Zu den Bewertungskriterien des Aufsatzes

Das Bemühen um eine möglichst objektive Bewertung von Schüleraufsätzen hat zur einen Aufsplitterung in viele Einzelkriterien geführt. Je mehr solcher Kriterien es gibt, desto eher kann der Eindruck einer sehr genauen und damit gerechten Leistungserhebung entstehen.

Bemerkenswert ist, dass dies aber nur eine Scheingenauigkeit ist, denn bei jedem Einzelkriterium handelt es sich doch wieder um eine relativ subjektive Entscheidung des Lehrers. Darüber wird geschrieben „Im Bereich Schreiben kann von der Natur der Sache her eine absolute und zahlenmäßig erfassbare Objektivierung nicht stattfinden. Prüft man nur Aspekte ab, deren Bewertung auch objektivierbar ist, läuft man Gefahr, an den wesentlichen Inhalten bzw. Kompetenzen des Faches vorbei zu prüfen“. Trotzdem bietet der kamerunische Lehrplan Anweisung, nach denen den Schulaufsatz bewertet werden soll.

Hier sind Inhalt, Sprache und Formalbereich die wichtigsten Bewertungskriterien; wobei der Inhalt vielmehr privilegiert werden soll. Außerdem werden auch weitere Bewertungsbereiche wie Gliederung, Aufsatztechnik (z.B. Aufbau der Argumente; Zitiertechnik) und äußere Gestaltung berücksichtigt.

Was den Inhalt angeht, handelt es sich um zu bewerten, ob der Schüler das Thema des Aufsatzes richtig verstanden hat. Geht der Inhalt eines Aufsatzes völlig am gestellten Thema vorbei oder sind die eingeübten Aufsatzkriterien absolut nicht eingehalten, hat der Deutschlehrer die Möglichkeit eine schlechte Note zu erteilen, auch wenn die anderen Teilbereiche zufriedenstellend bearbeitet wurden. (Vgl. www2.Uni-Wuppertal.de/FBA/.../aufsatzbewertung.pdf)

Was das Kriterium Sprache anbelangt, geht es darum den Stil des Schülers zu überprüfen; das heißt die von ihm verwendeten Redenarten und Wortschatz. Zu diesem Kriterium zählt man auch den Gebrauch von grammatischen Regeln, die Syntax, die Morphologie, das Tempus.

Der Formalbereich seinerseits schließt die Rechtschreibung, die Zeichensetzung und die Aufteilung des Textes in Abschnitte ein. (Vgl. <https://www.educa.ch/.../bewertungskriterien-fuer-de...>)

KAPITEL 3: ZUM BEGRIFF KOMPETENZ

Die Einführung des Kompetenzaufbaus in die Sekundarschulen hat zur Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts geführt. Die Aufgabe des Deutschlehrers besteht nicht mehr darin, den Schülern gewisse Grundfertigkeiten im Rahmen einer Allgemeinbildung zu vermitteln, sondern ihnen Kompetenzen beizubringen (Vgl. Mbia Claude Marie, 2015, 12). In Anbetracht der Tatsache, dass unsere Arbeit sich mit der Schreibkompetenz der Schüler auseinandersetzt, haben wir dem Begriff Kompetenz das vorliegende Kapitel gewidmet, damit wir besser verstehen, worauf den Begriff Kompetenz eigentlich verweist. Nach der Bestimmung dieses Begriffs, werden wir auch die verschiedenen Kompetenzklassen und – Bereiche darstellen. Letzen Endes werden wir einen Überblick über die im DaF- Unterricht weiteren zu vermittelnden Kompetenzen machen.

3.1 Begriffsbestimmung

Der inflationäre Gebrauch des Begriffs Kompetenz veranlasst die Frage was man unter Kompetenz versteht. Erwähnenswert ist, dass der Kompetenzbegriff vielschichtig und vieldeutig ist. Je nach Standpunkten und Verwendungszusammenhängen gibt es unterschiedliche Definitionen. Der kamerunische Didaktiker Belinga Bessala betont diese Vieldeutigkeit und Vielschichtigkeit, indem er folgendes schreibt:« Le concept de compétence est une construction sociale applicable dans le domaine de l'éducation, du travail et de L'entreprise. De ce point de vue, la compétence revêt un caractère polysémique, variant de signification d'un champ d'activité à un autre « (Belinga Bessala, 2013, 164).

Nach diesen Ausführungen kommt es klar, dass der Kompetenzbegriff keine einheitliche Definition umfasst.

In der Fremdsprachendidaktik verstand Chomsky unter dem Begriff Kompetenz:

„eine ideale angeborene, universale Fähigkeit eines idealen Sprechers (Hörers), mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell viele neue, noch nie gehörte Sätze bilden und verstehen zu können sowie einer potenziell unendliche Menge von Bedeutungen zuzuordnen“.(Vgl. Noam Chomsky zitiert nach Adelheid Hu in Fachdidaktik/pdf-Kolloquium-FD)

Einfacher gesagt bezeichnet die Kompetenz hier ein kognitiv-abstraktes System von Sprachwissen und –können, das eine muttersprachige Person auszeichnet. Dieser Chomskysche Kompetenzbegriff schließt also die Lexik, die Phonetik, die Semantik und weitere linguistische Aspekte ein und lässt sich durch die Performanz ausdrücken.

Unter Performanz wird gemeint die momentane sprachliche Realisierung aufgrund der Kompetenz. Damit entspricht die Performanz einem Teil der Kompetenz und Sprachproduktionen sind demnach Ausdruck der Performanz.

Klieme nach ist der Begriff Kompetenz zu verstehen als „die Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen und sie verbindet damit Wissen und Können“ (Vgl. Klieme, 2004, 10-11).

Diese Definition setzt voraus, dass der Kompetenzbegriff die Sammlung von Ressourcen(Wissen und Können) verlangt, die für Problemlösungen notwendig sind. Kompetent sind also die Personen, die auf Grundlage von Wissen und Können in Bewältigung komplexer Situationen wirksam sind. Zu dieser Betrachtung des Kompetenzbegriffs lässt sich der Didaktiker Belinga Bessala einschreiben. Ihm zufolge verweist Kompetenz auf „ l’habileté que l’individu a pour mettre en pratique des connaissances préalablement objet de son apprentissage“ (Belinga Bessala, 2010, 168).Dies impliziert die Beherrschung von erworbenen Kenntnissen, die mobilisiert werden sollen, um Familien von Situationen zu überwinden. In derselben Reihe erwähnt Le Boterf folgendes : „La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l’ordre du savoir mobiliser » (Le Boterf, 1994, 19).

Diese beiden Definitionen (Belinga, Le Boterf) haben alle eine Gemeinsamkeit: Ressourcen sind nicht nützlich, wenn wir nicht in der Lage sind, sie zu mobilisieren oder zu verwenden, um eine konkrete Situation zu bewältigen.

Der Psychologe Franz Weinert definiert Kompetenzen als:

"die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“(Franz Weinert, 2001, 27).

Weinert hebt in seiner Definition zwei Aspekte hervor. Zum einen schließt Kompetenz Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Qualifikationen, Einstellungen ein, die es einem Individuum ermöglichen, die mit ihm konfrontierten Probleme bzw. Situationen zu lösen oder zu bewältigen. Zum anderen weist der Psychologe darauf hin, dass Kompetenzen Fähigkeiten meinen, die ein Individuum innehaben oder die es sich in einem Lernprozess verschaffen kann.

Auf der akademischen bzw. schulischen oder Universitätsebene verweist Kompetenz auf die Gesamtheit von Wissen, Know- How und Know- Be, die die Lernenden zum beruflichen, gesellschaftlichen und akademischen Erfolg führt (Vgl. Belinga Bessala, 2010, 168). Ein kompetenter Lernender ist ein lernende, der in der Lage sein soll das, was er in der Schule bzw. Universität gelernt hat in konkreten lebensweltlichen Situationen umsetzen zu können.

Wenn man das Curriculum für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache an Sekundarschulen Kameruns in Betracht zieht, stellt man fest, dass es einen kompetenzorientierten Deutschunterricht fördert; das heißt, ein Unterricht, der auf die Entwicklung Handlungsfähigkeit in innen- und außerunterrichtlichen Kontexten zielt. Der Deutschunterricht soll infolgedessen handlungsrelevant, praktisch anwendbar sowie persönlich bedeutsam sein.

3.2 Die Kompetenzklassen

Erpenbeck² unterscheidet vier Kompetenzklassen unter denen die personale Kompetenz, die fachlich- methodische Kompetenz, die sozial- kommunikative Kompetenz und die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz.

3.2.1 personale Kompetenzen

Personale Kompetenz kann als die Fähigkeit betrachtet werden, für sich selbst verantwortlich handeln zu können; anders gesagt, geht es um die Disposition einer Person reflexiv selbstorganisiert zu handeln; das heißt, sich selbst einzuschätzen; Werthaltungen, Motive und

²Siehe an www.comptences.info/.../2005-05-11- Heureka am 03/02/2016

Selbstbilder zu entwickeln; eigene Begabungen, Motivationen zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen (Vgl. www.competences.info/.../2005-05-11-Heureka-net-Kompe).

3.2.2 Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz

Bei der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenz handelt es sich um die Disposition einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln. Festzuhalten ist, dass dieses Handeln auf die Umsetzung von eigenen oder anderen Absichten, Vorhaben und Plänen gerichtet werden soll.

Diese Disposition erfasst damit das Vermögen; die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten, Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen in den eigenen Willensantrieben zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren.

3.2.3 Fachlich- methodische Kompetenz

Fachlich- methodische Kompetenz verweist auf die Disposition einer Person, bei der Problemlösung geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln; das heißt, mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten. Diese Kompetenz schließt also die Fähigkeit ein, Handlungen, Anforderungen und Lösungen selbstorganisiert zu strukturieren und zu gestalten, sowie die Methoden bzw. Verfahren kreativ weiterzuentwickeln.

3.2.4 Sozial- kommunikative Kompetenz

Bei sozial- kommunikative Kompetenz wird gemeint die Disposition einer Person kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln; das heißt sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln.

3.3 Die Kompetenzbereiche

Die Einführung des neuen didaktischen Ansatzes der sogenannte Kompetenzaufbau im kamerunischen Schulsystem hat zur Neuorientierung der Fremdsprachenunterricht geführt. Es geht nicht mehr um die einfache Schulung von gewissen Grundfertigkeiten, sondern um

Kompetenzen seitens des Schülers aufzubauen. Der Kompetenzaufbau schlägt vier Kompetenzbereiche vor, die mit zwei anderen nämlich die Grammatikkompetenz und die Orthographiekompetenz erweitert werden. Zu diesen basalen Kompetenzbereichen zählt man Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, die getrennt erworben werden sollen.

3.3.1 Hören

Unter dem Begriff hören wird es verstanden: „Laute oder Geräusche mit den Ohren wahrzunehmen“ oder „aufmerksam zu verfolgen“ (Vgl. Langenscheidt KG, 2008, 578). Man kann zum Beispiel einen Knall, einen Schrei oder einen Ton hören. Einen Text hören bedeutet also, ihn bewusst wahrzunehmen und ihn aufmerksam zu verfolgen; und das Hören im Fremdsprachenunterricht verweist auf die Tatsache, dass die Lernenden eine „zusammenhängende mündliche[...], monologische oder dialogische Äußerung[...], die [...] mehr als einen Satz umfasst, akustisch rezipieren“ (Gert Solemecke, 1993, 9). In dieser Hinsicht zählt das Hören zu einem der rezeptiven Fertigkeiten, der im Fremdsprachenunterricht geschult wird. Im Gegensatz zur Fertigkeit Hören, wird mit Kompetenz Hören die Fähigkeit gemeint,

„Hörtex-te unterschiedlicher Art (z.B. Fernseh- bzw. Radiosendungen, Hörbücher, Anweisungen des Lehrers, Erzählungen, Debatten usw.) sinngemäß verstehen zu können, das Gehörte als Ausdruck einer Kultur wahrzunehmen, damit sein Wissen zu erweitern sowie das Gehörte in der eigenen Vorstellung auszugestalten, über das Gehörte nachzudenken und sich mit anderen darüber austauschen zu können“ (Mbia Claude Marie, 2015, 15).

Was sich bei diesen Ausführungen betonen lässt, ist der Hinweis darauf, dass bei der Kompetenz Hören es nicht nur darum geht, Laute wahrzunehmen, sondern sie sinngemäß zu verstehen. Dies impliziert auch die Fähigkeit, Diskussionen über das Gehörte zu führen oder Debatte darüber zu halten. In Bezug auf den Deutschunterricht können die Schüler die im Lehrwerk vorgeschlagenen Texte verstehen, sich mit deren Struktur, Thema und Wortschatz vertraut machen und endlich Vorträge darüber halten oder Diskussion darüber führen. Nicht zu vergessen ist auch die Transferphase. Dabei geht es darum, einen Zusammenhang zwischen dem Gehörten und der Umwelt der Schüler herzustellen.

3.3.2 Sprechen

Sprechen gehört zu einem der Kompetenzbereich, der im Deutschunterricht insbesondere am wenigsten geschult wird (Vgl. Mbia Claude Marie, 2015, 18). Erfahrungen zeigen uns, dass die kamerunischen Deutschlehrer selten ihren Schülern die Möglichkeit geben, zu Wort zu kommen. Sie vergessen; dass die Sprache primär gesprochen bevor sie geschrieben wird. Ein wichtiges Argument ist auch, dass die mündliche Kommunikation für das Zusammenleben zentral ist, denn wir sind im Alltag mit mehreren Situationen konfrontiert, die uns dazu bringen die Sprache zu verwenden. Man kann also einen ganzen Tag verbringen ohne etwas zu lesen oder zu schreiben, aber sprechen kann man nicht. In Hinblick darauf erweist sich die gesprochene Sprache als ein wichtiges Element für den Lehr- und Lernprozess, denn der Großteil von Unterrichtsgegenständen wird mündlich vermittelt.

Kompetenz sprechen meint:

„ die Fähigkeit, monologische mündliche Texte bzw. Äußerungen unterschiedlicher Art zu produzieren, indem das Gesagte geplant, die Erwartungen der Zuhörenden antizipiert und deren Reaktion aufgenommen werden, um die weitere Textproduktion anzupassen“(Mbia Claude Marie, 2015, 18).

Diese Definition hebt zwei Aspekte der Kompetenz sprechen hervor. Zum einen schließt Sprechen die Fähigkeit, Äußerungen unterschiedlicher Art zu generieren ein. Zum anderen impliziert es, dass der Sprecher sowohl auf die kommunikative Situation berücksichtigen als auch auf die Erwartungen seines Zuhörers. Die Première- und Terminale- Klasse erscheinen als die Klassen, wo das Sprechen am meisten gefördert wird. Dies lässt sich begründen durch die Tatsache, dass die im Lehrplan gebotenen Themen den Schüler die Möglichkeit geben, sich mündlich zu äußern und Kritik über das Gesagte zu üben.

3.3.3 Lesen

Lesen erscheint als der Kompetenzbereich, der im Fremdsprachenunterricht am meistens geschult wird. Dies lässt sich durch die Tatsache rechtfertigen, dass das Lesen im Vordergrund jeder Aktivität im Klassenzimmer steht. Bevor der Schüler zum Beispiel eine Übung behandelt, soll er zunächst einmal die Anweisung dieser Übung still- oder lautlesen. Dies betont also die Wichtigkeit der Lektüre im Fremdsprachenunterricht, denn man liest nicht für nichts, sondern um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Im deutschunterrichtlichen

Kontext kann man zum Beispiel Texte lesen um die Lernenden dazu zu bringen, die deutsche Sprache genießen zu lernen oder um ihnen bestimmte Informationen über Deutschland und die deutsche Kultur zu vermitteln. Man kann auch Texte lesen, um die Lesefertigkeit der Lernenden zu fördern; das heißt, ihre grundlegende Fähigkeit, fremdsprachliche Texte zu verstehen mit Hilfe bestimmter Strategien zu entwickeln und zu verbessern.

Im Großwörterbuch Langenscheidt wird lesen wie folgt definiert, „ etwas geschriebenes ansehen und seinen Inhalt erfassen“. (Langenscheidt KG, 2010, 707)

In dieser Definition kommt es klar, dass das Lesen immer mit dem Verständnis verbunden ist. Es ist belanglos, ob dieses Verständnis global oder detailliert ist.

Unter Kompetenz Lesen wird gemeint:

„ die Fähigkeit, Texte unterschiedlicher Art sinngemäß auf verschiedenen Ebenen verstehen zu können, Texte als Ausdruck einer gewissen Kultur wahrzunehmen und, wenn angemessen, als Produkt der Ästhetik genießen zu können sowie das Gelesenen in den eigenen Vorstellungen ausgestalten, über das Lesen nachdenken und sich mit anderen darüber austauschen zu können“(Mbia Claude Marie, 2015, 17).

Bei Kompetenz lesen geht es nicht nur um die Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben herzustellen, sondern auch den Sinn von Wörtern und Sätzen zu verstehen. Wer also diese Kompetenz besitzt, soll in der Lage sein, Texte als Ganzes zu verstehen; sie als Darstellungsmitteln gewisser Kulturen zu betrachten und das Gelesenen in kommunikativen Situationen verwenden zu können.

3.3.4 Schreiben

In der ersten Generation der kommunikativen Lehrwerke spielte das Schreiben nur eine übergeordnete Rolle (Vgl. Kast Bernd, 1999, 7). Jedoch mit der Einführung des kommunikativen und kompetenzorientierten Unterrichts gewinnt es in Unterricht im Allgemeinen und in Fremdsprachenunterricht insbesondere an Bedeutung. Aber ein Blick in dem heutigen kamerunischen Deutschunterricht belegt, dass diesen Kompetenzbereich kaum noch geübt wird.

Die Schreibkompetenz ist laut das Buch, „*kompetent Deutsch unterrichten*“ die Fähigkeit, sprachliche angemessene, bestimmten formalen Kriterien folgende, an Kontext und Lesern orientierte Texte schriftlich verfassen zu können“ (Mbia Claude Marie, 2015, 21).

In diesen Ausführungen wird hingewiesen, dass die Schreibkompetenz die Berücksichtigung auf den Kontext und bestimmte formale Kriterien erfordert. Sie umfasst also zwei Teilkompetenzen; und zwar die Orthographiekompetenz und die Grammatikkompetenz.

Wer die Schreibkompetenz hat, soll in der Lage seien, fehlerfreie, grammatisch korrekte, kohärente und lesbare Texte produzieren zu können.

3.4 Welche weiteren Kompetenzen sind im DaF-Unterricht zu vermitteln?

Außer den basalen Kompetenzbereichen sollen im Deutschunterricht weitere Kompetenzen wie, die kommunikative Kompetenz, die Sprachkompetenz, interkulturelle Kompetenz und die pikturale Kompetenz vermitteln werden.

3.4.1 Die kommunikative Kompetenz

Die Sprache als ein System von Zeichen in Anlehnung an Ferdinand de Saussure, hat zur ersten Funktion der Kommunikation zwischen Menschen zu dienen.

Unter kommunizieren wird verstanden „, die Tatsache, dass zwei oder mehrere Personen sich ihre Gefühle, Gedanken mitteilen oder sich Informationen austauschen“ (Langenscheidt KG, 2010, 652). Ausgehend von dieser Definition bildet die Sprache ein wesentliches Element des menschlichen Zusammenlebens, insofern als sie ermöglicht dem Menschen sich in der Gesellschaft zu integrieren. Dadurch tauscht man Gefühle, Gedanken und Informationen aus. Außerdem stellt die Sprache gewissermaßen unsere Identität dar; das heißt, Wer wir sind und woher wir kommen.

kommunikative Kompetenz meint „,die Fähigkeit, eines Sprechers von Elementen des Sprachsystems nicht nur grammatikalische korrekte Sätze zu generieren, sondern auch Situation möglicher Rede hervorzubringen oder zu generieren“ (Vgl. Fachdidakik/PDF-Kolloquium-FD). Einfacher gesagt, die Fähigkeit zur Konstituierung von Sprechsituation.

Der Sozialphilosoph Jürgen Habermas seinerseits betrachtet diese Kompetenz als „Erkennen von Regeln, die zur Realisierung idealer Diskurse führen“ (Vgl. Fachdidaktik/PDF-Kolloquium-FD).

Die kommunikative Kompetenz umfasst also die vier Grundfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) und legt ihren Schwerpunkt auf die Realisierung von sprachlichen Handlungen in einem möglichst realistischen Kommunikationsrahmen. Wer die kommunikative Kompetenz besitzt, der soll in der Lage sein, kommunikative Aktivitäten in verschiedenen schulischen und gesellschaftlichen Situationen auszuführen. Dafür braucht auch eine solche Person die linguistische Kompetenz, die ihrerseits die lexikalische Kompetenz, die Grammatikkompetenz, die semantische Kompetenz, die phonologische Kompetenz und die Orthographie Kompetenz umfasst; zu haben.

Kommunikativ kompetent sind infolgedessen Personen, die nicht nur Äußerungen bzw. Texte rezeptieren (hören, lesen) können, sondern auch sie in kommunikativen Situationen produzieren (sprechen, schreiben) können. Zu den rezeptiven Aktivitäten zählt man zum Beispiel: Informationen im Radio hören, eine Vorlesung in der Universität hören, Bücher und Zeitungen lesen usw.

Was die produktiven Aktivitäten anbelangt, unterscheidet man zum Beispiel: Debatte führen, Vorträge halten, Briefe und Artikeln schreiben.

Die kommunikative Kompetenz im Deutschunterricht fördern, heißt es: den Lernenden die Gelegenheit geben die deutsche Sprache in konkreten kommunikativen Situationen zu verwenden.

3.4.2 Die Sprachkompetenz

Die Sprache als Kommunikationsmittel muss zuerst gesprochen werden, bevor sie geschrieben wird, denn der Großteil der menschlichen Kommunikation erfolgt sich mündlich.

Unter Sprachkompetenz wird gemeint „ die Fähigkeit mit Sprache situationsangemessen zu handeln“ (Mbia Claude Marie, 2015, 12). Einfacher gesagt ist Sprachkompetenz die Fähigkeit, sich einer bestimmten Sprache bedienen; das heißt, einerseits sich in ihr auszudrücken und andererseits sie verstehen und interpretieren zu können. Es entspricht also dem Wissen und Können in einer Sprache.

Diese Kompetenz wird nach dem kleinen pädagogischen Wörterbuch wie folgt definiert: „Fähigkeit der Einfühlung in die Sprache und deren Anwendung“ (Keller/Novak, 1998, 197).

Daraus ergibt sich, dass die Sprachkompetenz die Fähigkeit ist, verschiedene Kompetenzen auf eine bestimmte Sprache anzuwenden. Diese Kompetenz lässt sich gewissermaßen in sechs Bereiche einteilen; und zwar in Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Wortschatz und Grammatik. Im konkreten Fall können die Schüler zum Beispiel Informationen zuhören, Texte lesen und verstehen, Fragen mündlich stellen oder sie beantworten, Debatte führen, Referate halten usw.

3.4.3 Die pikturale Kompetenz

Das Bild erscheint als ein der Vereinfachungsmittel im Fremdsprachenunterricht, denn es die Realität bzw. Etwas Konkretes vermittelt. Es ist so zu sagen eine Brücke zwischen die Realität und die Schüler. Mit dem Bild verstehen die Schüler den Unterricht schneller und besser. Dies liegt daran, dass es das einzige Mittel ist, wodurch die Schüler einen Zusammenhang des Unterrichts mit ihrer Umwelt herstellen können.

In der Tat gehört die pikturale Kompetenz zu einer der Ebenen der Bildkompetenz. Darunter wird verstanden „ die Fähigkeit über die syntaktische Struktur, Farb-Form-Strukturen und den Verweischarakter hinaus, das Sujet oder Gegenstandstypen zu erkennen“(Vgl. www.teachsam.de//arb/bild/bildkom/-5.htm)

Was sich aus dieser Definition ergeben lässt, ist, dass die pikturale Kompetenz nicht nur die Bildbeschreibung einschließt, sondern auch die Bildanalyse. Wer zum Beispiel bei der Darstellung einer Ansammlung von Menschen in einem bestimmten situativen Umfeld erkennt, dass es sich um Partyfotos handelt, erkennt das Sujet des Bildes.

Das Lehrwerk „Ihr und Wir plus“ kann als Ausgangslager zur Förderung der pikturale Kompetenz gesehen werden, denn es bietet am Anfang jeder Einheit bzw. Lektion Bilder, die nach ihrer Beschreibung und Analyse einen globalen Idee der Einheit bzw. Lektion geben.

3.3.4 Die interkulturelle Kompetenz

Außer einem Vermittlungsinstrument zu sein, ist die Sprache auch ein Darstellungsmittel von Kultur. Deutsch lernen bedeutet nicht infolgedessen sich nur auf die Assimilation der

klassischen linguistischen Aspekte zu beschränken, sondern auch die deutsche Kultur kennenzulernen.

Frank Haß betrachtet den Begriff interkulturelle Kompetenz als „die Fähigkeit, Fremdes und Eigenes tolerant und kritisch in Beziehung zu setzen, dabei Fremdes zu akzeptieren oder zu tolerieren und die Bereitschaft, eigene Position neu zu überdenken“ (Vgl. www.ikud.de/.../interkulturelle-Kompetenz-Definition).

Was sich in dieser umfassenden Definition von Frank Haß herausstellen lässt, ist der Hinweis darauf, dass die interkulturelle Kompetenz nicht allein die Überwindung von Vorurteilen und Mißtrauen gegenüber anderen Kulturgruppen impliziert, sondern auch an eine kritische Selbstreflexion appelliert. Konkret geht es darum mit Menschen anderer Kulturen tolerant umgehen zu lernen und zusammenarbeiten zu lernen (Vgl. Jaitner Thomas et al., 1998, 24). Der Fremdsprachenunterricht soll also ein Kulturunterricht werden; das heißt, ein Mittel, wodurch die Adressaten in Kontakt mit anderen Kulturen treten. Außerdem soll der Fremdsprachenunterricht auch eine Gelegenheit für die Lernenden sein, die Anderen mit ihren Verschiedenheiten und Besonderheiten zu akzeptieren, sich mit ihnen respektvoll zu verhalten und eine kritische Distanz gegenüber den eigenen Kulturen zu nehmen.

KAPITEL 4: DER AUFSATZ ALS AUSDRUCK DER SCHRIFTLICHEN KOMPETENZ

Dieses Kapitel beschäftigt sich systematisch mit dem Thema meiner Arbeit, und zwar „Der Aufsatz als Ausdruck der schriftlichen Kompetenz“. Dabei wird konkret gezeigt, dass der Aufsatz ein Beweis ist, dass man die Schreibkompetenz besitzt. Um dazu zu gelangen, werde ich zuerst die Begriffe „Schreiben“ und „Schreibkompetenz“ bestimmen, danach werde ich den Unterschied zwischen den Begriffen „Schreifertigkeit“ und „Schreibkompetenz“ herstellen. Zuletzt werden wir die Elemente der Schreibkompetenz hervorheben.

4.1 Was ist Schreiben?

Schreiben (von althochdeutsch scriban, aus Latein: „scribere“ mit dem Griffel auf einer Tafel einritzen) bezeichnet nach dem Großwörterbuch *Langenscheidt* die Tatsache, dass man „ mit einem Bleistift, mit einem Kugelschreiber oder mit einer Maschine Zeichen auf Papier macht, die Zahlen, Buchstaben oder Wörter darstellt“. (Langenscheidt KG, 2010, 972)

Aus dieser Definition versteht man, dass das Schreiben die konkrete Manifestation der Sprache durch Zahlen, Buchstaben oder Wörter ist. Was dieser Definition vorgeworfen werden kann, ist der Hinweis darauf, dass sie den Sinn außer Acht gelassen hat. Diese Definition hat den Begriff Schreiben nur auf die einfache Darstellung von Zahlen, Buchstaben oder Wörtern beschränkt. Was man schreibt soll einen Sinn haben; das heißt, dass der Sinn eine wichtigste Rolle im Bereich des Schreibens spielen soll.

Das deutsche Wörterbuch(1985) hebt diese Wichtigkeit des Sinns hervor, indem es dem Begriff Schreiben die folgende Definition zuschreibt: „Buchstaben, Zahlen, Zeichen sinnvoll auf ein Material aufbringen“. In dieser Definition halten wir das Wort „sinnvoll“ fest, das für das Schreiben notwendig ist. Durch diese Definition wird vorausgesetzt, dass was der Schreiber produziert, einen Sinn enthalten soll.

Dem deutschen Wörterbuch *Wahrig* zufolge lässt sich das Wort Schreiben wie folgt definieren: „in Buchstaben oder Zahlen schriftlich festhalten, zu Papier bringen, schriftlich mitteilen“ (Burfeind Wahrig, 1998, 93)

In derselben Reihe fügt diese Definition von Wahrig mit dem Ausdruck „schriftlich mitteilen“ etwas Neues hinzu. Darunter versteht man, dass das Schreiben mit einer Information verbunden ist. Man schreibt nicht umsonst, sondern um bestimmte Informationen zu vermitteln. Das Schreiben erscheint in diesem Fall als ein Kommunikationsmittel, wodurch der Schreiber seine Gedanken, Gefühle und Meinungen mitteilt.

Unter Schreiben versteht Kruse:

„ein komplexer Selbstmanagementprozess, in dem die schreibende Person ihre intellektuelle, sprachliche, motivationale und kommunikative Ressourcen mobilisieren muss, um zu einen Text zu kommen, der der Sache, den selbst gestellten Anforderungen und den sprachlichen Normen gerecht wird“. (Kruse, 2003, 101)

Von dieser Definition ausgehend, erscheint das Schreiben als eine Tätigkeit, in der der Schreiber mittels seiner linguistischen Kompetenzen und der Berücksichtigung sprachlicher Normen einen Text selbständig verfassen kann. Diese Definition von Kruse erweist sich infolgedessen als angemessen in Bezug auf den Deutschunterricht, denn Schreiben im Deutschunterricht heißt es, einen Text selbständig und mithilfe von den erworbenen Kenntnissen (Wortschatz, Grammatik, Orthographie usw.) schriftlich produzieren zu können.

4.1.1 Schreiben als Fertigkeit

Im Fremdsprachenunterricht ist es nicht einfach zwischen den Begriffen „Fertigkeit“ und „Kompetenz“ zu unterscheiden, denn viele sind der Meinung, dass diese Begriffe dieselbe Bedeutung haben. In vielen Memoirearbeiten wie es der Fall in Jipgack Georges/ Meupeum Gislain Memoirearbeit (Thema: Schreibkompetenz im Kameruner Deutschunterricht) ist, gleicht der Begriff Schreibfertigkeit dem Begriff Schreibkompetenz. Ihnen zufolge ist die Schreibkompetenz ein Synonym von Schreibfertigkeit. Aber es ist festzuhalten, dass es eigentlich einen Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen gibt.

Unter Fertigkeit verstehen wir im Allgemeinen eine Grundkenntnis oder –Technik, die wir in einem Bereich erwerben und die durch Üben entwickelt und gefestigt wird. Einfacher gesagt ist eine Fertigkeit das, was man durch stetes Üben erlernen, erwerben, ausbilden und trainieren kann.

In der Fremdsprachendidaktik bezieht sich dieser Begriff auf eine isoliert betrachtete Grundkenntnis, die die Lernenden in die Lage versetzen sollten, Sätze zu verstehen, zu bilden

und Strukturen zu erkennen. Hans Jürgen zufolge, bezeichnen Fertigkeiten bezogen auf den Sprachunterricht, den Bereich des Sprachkönnens unabhängig von spezifischen Sprachhandlungssituationen“ (Vgl. <https://de.Wikipedia.org/Wik/Fertigkeit>). Aus dieser Auffassung kommt es klar, dass Fertigkeiten Grundkenntnisse sind, die wir in einer Sprache erwerben und die nicht für die Bewältigung der konkreten sprachlichen Situationen ausreichen.

Phillipe Perrenoud schreibt folgendes um den Unterschied zwischen den Begriffen Fertigkeiten und Kompetenz klar herzustellen:

„Lorsqu'on désigne des opérations qui ne se réfèrent pas à une famille identifiée de situations, on parlera de capacités, désignant alors des potentialités relativement indépendantes des contextes, sachant que leur mise en œuvre et leur efficacité peuvent dépendre de leur contextualisation et de leur orchestration avec d'autres ressources. Lorsqu'on désigne des actions prenant en compte la globalité d'une situation appartenant à une famille identifiée, ce qui amène le sujet à mobiliser de multiples ressources, dont des capacités, on parlera de compétence „ (Perrenoud Phillipe, 2000, 27-23)

Perrenoud hebt in seinen Ausführungen hervor, dass Fertigkeiten uns nicht befähigen, konkrete sprachliche Situationen zu bewältigen. Sie sind einfache Potentialitäten und haben nichts mit Familien von Situationen zu tun. Fertigkeiten sind so zu sagen Elemente der Kompetenz, denn sie gehören zu den Ressourcen, die mobilisiert werden sollen, um kompetent zu handeln. Im Gegensatz zu den Fertigkeiten befähigt die Kompetenz uns konkrete sprachliche Situationen zu überwinden. Die Kompetenz umfasst also Wissen, Fertigkeiten und Können, die für Problemlösung notwendig sind. Erwähnenswert ist auch, dass sich die Kompetenz auf der Basis von Familien von Situationen beurteilen lässt. Wer die Schreibfertigkeit besitzt, soll nur in der Lage sein Zeichen, Zahlen, Buchstaben oder Wörter auf Papier zu machen oder zu schreiben. Dies setzt voraus, dass die Schreibfertigkeit mit den Buchstabenkenntnissen untrennbar verbunden ist. Die Schreibfertigkeit verlangt also die Kenntnis von Zeichen, Buchstaben oder Wörtern.

Im Deutschunterricht lässt sich diese Fertigkeit seitens der Lernenden ausdrücken durch ihre Fähigkeit; deutsche Wörter zu schreiben, und kleine Texte auf Deutsch zu verfassen.

4.1.2 Schreiben als Kompetenz

Die Schreibkompetenz verweist auf die Fähigkeit zum Verfassen von Texten mit korrekter Grammatik und Rechtschreibung. Diese Definition scheint unvollständig zu sein, insofern als sie bestimmte Elemente, denen die Schreibkompetenz erfordert, nicht umfasst. Eine andere Definition, die wir interessanter finden und die diese Elemente in Betracht ziehen, ist die von Mbia. Ihm zufolge bezeichnet die Schreibkompetenz „die Fähigkeit, sprachlich angemessene, bestimmten formalen Kriterien folgende, an Kontext und Lesern orientierte Texte schriftlich verfassen zu können“ (Mbia Claude Marie, 2015, 21). Daraus ergibt sich, dass die Schreibkompetenz nicht nur die Orthographie- und Grammatikkompetenz umfasst, sondern auch den Einbezug kontextueller und formaler Aspekte.

Im Gegensatz zur Schreibfertigkeit, die sich auf die Fähigkeit Zeichen, Zahlen, Buchstaben oder Wörter darzustellen oder zu schreiben beschränkt, verweist die Schreibkompetenz auf die Fähigkeit fehlerfreie, grammatisch korrekte, kohärente und lesbare Texte produzieren zu können. Dies impliziert, dass die Schreibfertigkeit ein Teil der Schreibkompetenz ist, denn man muss zuerst Zeichen, Zahlen, Buchstaben oder Wörter schreiben lernen, bevor man korrekte Texte produziert.

Ein Lernender, der imstande ist, Zahlen, Zeichen, Buchstaben oder Wörter zu schreiben und kleine Texte zu verfassen, besitzt die Schreibfertigkeit. Aber der ist schreibkompetent, wer fähig ist, fehlerfreie, grammatisch korrekte und kohärente Texte in unterschiedlichen Genres zu produzieren. Davon ausgehend setzt die Schreibkompetenz die Orthographie- und die Grammatikkompetenz voraus.

4.1.2.1 Die Teilkompetenzen der schriftlichen kompetenz

Wie bereits erwähnt besteht die Schreibkompetenz aus zwei Teilkompetenzen, die als zusätzliche Kompetenzbereiche gelten. Dazu zählt man die Orthographiekompetenz und die Grammatikkompetenz.

• Die Orthographiekompetenz bzw. Rechtschreibkompetenz

Unter Rechtschreibung versteht man das Regelwerk, das die deutsche Orthographie normiert; das heißt, eine Gesamtheit von Regeln, die aufgrund einer Vereinbarung zwischen den deutschsprachigen Staaten vorgeschrieben wird (Vgl. www.neue-

[rechtschreibung.de/regelwerk](https://www.rechtschreibung.de/regelwerk)). Zu einigen diesen Regeln unterscheiden wir die Laut-Buchstaben-Zuordnungen, die Getrennt- und Zusammensetzung, die Schreibung mit Bindestrich, die Groß- und Kleinschreibung, die Zeichensetzung und die Worttrennung am Zeilenende.

Mit Orthographiekompetenz wird gemeint „die Fähigkeit, Texte möglichst „fehlerfrei“ zu produzieren“(Mbia Claude Marie, 2015, 21). Dazu wird impliziert nicht nur beim Schreiben wenig Fehler zu machen, sondern auch die Fähigkeit, die von uns verfassten Texte zu korrigieren und auf Fehler zu achten. Dies verlangt, dass man relevante Rechtschreibregeln kennen und anwenden sowie über ein Inventar an Schreibmustern verfügen muss.

Orthographisch kompetent, sind Personen, die auf der Grundlage von Kenntnis und Anwendung von Rechtschreibungsregeln, fehlerfrei Texte produzieren können.

• Die Grammatikkompetenz

Der Begriff Grammatik aus Latein „grammatica“ (Sprachlehre) bezeichnet in der Sprachwissenschaft jede Form einer systematischen Sprachbeschreibung (Vgl. <https://de.Wikipedia.org/Wiki/Grammatik>).

Nach dem Großwörterbuch *Langenscheidt* verweist Grammatik auf „ die Lehre von den Regeln einer Sprache, nach denen Wörter in ihrer sprachlichen Form verändert und zu Sätze kombiniert werden“(Langenscheidt KG, 2010, 499) Dies setzt voraus, dass die Grammatik alle Bereiche, in denen die Gliederung sprachlicher Einheiten untersucht wird, umfasst. Zu diesen Bereichen zählt man Die Morphologie (Formlehre von Wörtern), die Syntax (der Bau von Sätzen), die Phonologie (die Lautlehre), und die Semantik (die Bedeutungslehre). In Hinblick darauf erweist sich die Grammatik als ein notwendiges Element beim Erlernen einer Sprache. Dadurch werden bestimmte Strukturen vermittelt, die den Deutschlernenden dazu helfen, syntaktisch und grammatisch kohärente Sätze zu bilden.

Grammatikkompetenz meint „die Fähigkeit, einerseits über die grammatischen Strukturen nachzudenken, sie mithilfe von schulgrammatischen Verfahren bzw. Regeln zu analysieren und mit Fachbegriffen zu benennen, was übrigens in unserem Kontext sehr häufig kommt, andererseits die Fähigkeit der Adressaten, in unterschiedlichen Genres Texte zu verfassen...“ (Vgl. Mbia Claude Marie, 2015, 21). Zusammenfassend gesagt; hat grammatische Kompetenz, eine Person, die sprachliche Sachverhalte analytisch und begrifflich angemessen

zu beschreiben vermag; eine Person, die die Handhabung grammatischer Verfahren beherrscht

4.1.3 Der Stellenwert des Schreibens im DaF- Unterricht

Der Stellenwert des Schreibens im DaF- Unterricht ist unleugbar, denn im Deutschunterricht wird häufig aus vielen Gründen geschrieben. Man kann also schreiben, um kommunikative und unterrichtspraktische Bedürfnisse bei den Lernenden zu befriedigen, um gegen das Problem des Vergessens zu kämpfen und um unsystematische und chaotische Gedanken zu ordnen bzw. zu strukturieren.

- Schreiben aufgrund kommunikative Bedürfnisse

Wie schon eingangs erwähnt hat die Sprache zur ersten Funktion die Kommunikation zwischen Menschen zu dienen. Dies bedeutet, dass das Erlernen einer Sprache dazu dient, kommunikationsfähig zu sein. Diese Kommunikation kann entweder mündlich oder schriftlich sein.

Das Schreiben gilt als Kommunikationsmittel im Deutschunterricht, denn aus Erfahrung gibt es viele Lernenden, die nicht in der Lage sind, die deutsche Sprache korrekt zu verwenden. Deshalb erscheint das Schreiben als ein weiteres Mittel, das ihnen die Möglichkeit gibt, mit dem Lehrer oder mit ihren Mitschülern in Kontakt zu treten. Dadurch haben sie auch die Gelegenheit Informationen, ihre Gedanken, Gefühle, Weltanschauungen und Standpunkte zu vermitteln.

- Schreiben aufgrund unterrichtspraktischer Bedürfnisse

Es ist notwendig im Deutschunterricht zu schreiben, denn wir haben oft mit Lernenden zu tun, die schneller und besser beim Schreiben verstehen als beim Hören. Außerdem scheint es Pertinenz, dass was gesagt oder gehört wird, schneller vergessen wird als was geschrieben wird. Notizen werden also gemacht, um die Lernenden dazu zu bringen, das, was sie im Klassenzimmer gelernt haben, nach der Schulzeit zu wiederholen oder zu festigen. Bei Klassenarbeiten, Hausaufgaben wird auch geschrieben, um das gesamte Sprachniveau des Schülers besser zu beurteilen. Durch das Schreiben bewertet der Lehrer besser die Fehler der Lernenden genauso wie die Art und Weise wie sie ihre Gedanken strukturiert haben. Festzuhalten ist auch, dass das Schreiben dazu dient, die Lexik und die Grammatikstrukturen

zu festigen. In dieser Hinsicht wird es als Mittelfertigkeit betrachtet; das heißt, ein Mittel zum Erreichen anderer Ziele bzw. Zwecke.

- Schreiben als Mittel zur Bewältigung des Vergessens

Wie schon angedeutet, zeigt uns die Erfahrung, dass der Großteil von dem, was wir hören, wird schneller vergessen als, was wir selbst schriftlich und richtig produziert haben. Im Deutschunterricht werden also Notizen gemacht, um gegen dieses Problem des Vergessens zu kämpfen. Mithilfe von dem Schreiben hat der Lernende die Möglichkeit, die im Klassenzimmer vermittelten Lerninhalte und durchgeführten Aktivitäten zu wiederholen und sie später zu festigen.

- Schreiben als Mittel zur Strukturierung unsystematischer Gedanken

Vor dem Schreiben hat man gewöhnlich eine vage Idee über das, was man konkret sagen will. Im Allgemeinen tauchen die Ideen bzw. Gedanken die eine nach den anderen sehr schnell auf und müssen festgehalten werden. Das Schreiben erscheint also als eines der Mittel, das uns helfen kann, unsere chaotischen und unsystematischen Gedanken zu ordnen und zu strukturieren. Beim Schreiben hat der Schreiber auch die Gelegenheit über die Struktur und den Sinn der von ihm generierten Sätze nachzudenken.

4.2 Der Aufsatz als Kenntnis und Anwendung relevanter Rechtschreibregeln

Wie alle Sprachen hat die deutsche Sprache ihre Rechtschreibung; das heißt, „ die richtige Art und Weise, wie man die Wörter der deutschen Sprache schreibt“(Langenscheidt KG, 2010, 891)

Um einen fehlerfreien Text zu produzieren braucht man also relevante Rechtschreibregeln zu kennen und sie anwenden zu können. Zu diesen wichtigsten Rechtschreibregeln zählt man:

- die Laut- Buchstaben- Zuordnung
- die Groß- und Kleinschreibung
- die Getrennt- und Zusammenschreibung
- die Zeichensetzung
- die Schreibung mit Bindestrich

- Die Laut- Buchstaben- Zuordnung(Vgl. Langenscheidt KG, 2010, 892)

Die Laut- Buchstaben- Zuordnung betrifft die Schreibung der „S- Laute“.

Die Schreibung mit ss und ß lässt sich von der Aussprache ableiten und hängt von dem Vokal, der von dem S- Laut steht ab. Wenn wir die beiden Wörter Straßen und Hass laut nacheinander aussprechen, merken wir sofort den Unterschied an: Der Vokal A in Straße wird lang gesprochen, während das A in Hass kurz ausgesprochen wird.

- Wird der vorhergehende Vokal kurz geschrieben, schreibt man ss statt ß. Beispiele: gerissen; messen; dass ;Kuss
- Nach lang ausgesprochenen Vokalen oder Diphthongen wird wie vor ß geschrieben. Beispiele: Maß; draußen; reißen.

Festzuhalten ist auch, dass sich manche Wortstämmen die Länge und Kürze des Vokals vor dem S- Laut verändern. In diesem Fall soll man also auf die Schreibung von ss bzw. ß achten.

Beispiele: fließen: der Fluß, der Floß, er floss

essen: isst (Präsens), aß (Präteritum)

- Die Groß- und Kleinschreibung(Vgl. Langenscheidt KG, 2010, 891)

Nach wie vor gehört die Groß- und Kleinschreibung zu den schwierigsten Bereichen der deutschen Rechtschreibung. Hier geht es um zu wissen, welche Wörter oder Ausdrücke man groß- oder kleinschreiben soll.

Großgeschrieben werden in der Regel Substantive und substantivierte Wörter, Wörter am Satzanfang sowie Eigennamen. Jetzt großgeschrieben werden unter anderem:

- Bezeichnungen für Wochentage und Tageszeiten in Verbindung mit heute, gestern, morgen usw.: heute Morgen, vorgestern Mittag
- Substantive und substantivisch gebrauchte Adjektive in feste Verbindungen: in Betracht ziehen, sich in Acht nehmen, in Bezug auf, im Allgemeinen usw.
- Sprachbezeichnungen: auf/ zu Deutsch, in Spanisch, Englisch lernen/ sprechen/ können

Groß- und Kleinschreibung ist möglich bei:

- der vertraulichen Anrede in Briefen: Du/ du, Dein/ dein
- Adjektiven in einigen festen Verbindungen:
das Schwarze/ schwarze Brett, der Weiße/ weiße Tod, die Gelbe/ gelbe Karte
- festen Verbindungen aus Präposition und dekliniertem Adjektiv: seit Längerem/ längerem, von Neuem/ neuem
- Verbindungen von recht/ Recht, unrecht/ Unrecht und behalten, bekommen, geben, haben

● Die Getrennt- und Zusammenschreibung (Vgl. Langenscheidt KG, 2010, 891)

Die Getrennt- und Zusammenschreibung betrifft die Schreibung von Wörtern, die im Text unmittelbar benachbart und aufeinander bezogen sind. Getrennt geschrieben werden Verbindungen aus:

- Verb + Verb: kennen lernen, spazieren gehen
- Substantiv + Verb: Rad fahren, Eis laufen, Dank sagen

Ausnahme gilt bei Zusammensetzung aus Substantiv + Verb mit folgenden ersten Bestandteilen: irre, stand, preis, heim, statt, teil und wett.

- Präpositionen/ Adverb/ Adjektiv + seien: dabei seien, ab seien fertig seien

Man kann entweder getrennt- oder zusammenschreiben bei:

- Verbindungen aus Adjektiv + resultativem Verb: klein schneiden/ kleinschneiden, kaputt schlagen/ kaputtschlagen
- Verbindungen aus Verb + bleiben/ lassen die übertragener Bedeutung: in der Schule sitzen bleiben/ sitzenbleiben, jenen links liegenlassen/ liegen lassen
- Festen Verbindungen aus Substantiven und Präpositionen: imstande seien/ im Stande seien, mithilfe/ mit Hilfe von
- Verbindungen mit adjektivisch gebrauchten Partizipien: alleinerziehend/ allein erziehend, Not leidend/ notleidend

- Die Zeichensetzung (Vgl. www.neue-rechtschreibung.de/regelwerk)

Bei der Zeichensetzung handelt es sich um zu wissen, wenn man ein Komma setzen kann oder muss.

Ein Komma kann gesetzt werden:

- In Satzreihen vor „und“ bzw. „oder“

Beispiele: Bist du hungrig(,) oder hast du Probleme? Markus studiert noch(,) Nina ist arbeitslos.

- Bei Infinitiv- und Partizipgruppen

Beispiele: Ich hoffe (,) dir eine Freude zu bereiten. Zu Hause angekommen(,) ging er ins Bett.

Ein Komma muss gesetzt werden:

- bei Abhängigkeit von einem Substantiv. Beispiel: Karin hat die Lust, eine afrikanische Stadt zu besichtigen
- beim Infinitiv mit zu, der von als, anstatt, außer, ohne, statt, um eingeleitet wird.
- Bei Infinitiv und Partizipgruppen mit Hinweiswörtern

Beispiel: Ich liebe es, Sport zu treiben.

- Die Schreibung mit Bindestrich

Die Schreibung mit Bindestrich kann verwendet werden, wenn die unterschiedlichen Bestandteile von Zusammensetzungen verdeutlicht werden. Mit dieser neuen Regelung kann der Schreiber die Entscheidung treffen, ob er einen Bindestrich setzt oder nicht.

Bindestriche werden gesetzt:

- in Verbindungen mit Abkürzungen, Einzelbuchstaben und Ziffern. Beispiele: EU-Kommission, x- beliebig, 20- jährig, 8- mal
- zur Hervorhebung einzelner Bestandteile wie: Ich- Erzählung, Bett- Tuch
- in mehrteiligen Zusammensetzungen und Eigennamen wie: Pro- und- Kontra- Diskussion, 2- Zimmer- Wohnung

Bindestriche werden nicht gesetzt, wenn Suffixe mit mehr als einem Buchstaben verbunden sind. Beispiele: 100%ig, 12tel usw.

Freigestellt ist der Gebrauch des Bindestrichs in Verbindungen wie: 1980er Jahre/ 1980er-Jahre.

4.3 Der Aufsatz als Beherrschung von grammatischen Regeln

Die Grammatik als die Beschreibung und Untersuchung der systematischen Regeln einer bestimmten Sprache zählt nicht zu den Grundfertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden sollen, aber sie ist von großer Bedeutung für die Förderung dieser Fertigkeiten im Allgemeinen und der produktiven Fertigkeiten wie Schreiben, Sprechen insbesondere; das heißt, damit man korrekte Äußerungen bzw. Texte produziert, braucht man relevante grammatische Regeln zu kennen und sie anwenden zu können.

Erwähnenswert ist, dass die Grammatik viele Bereiche umfasst und zwar die Morphologie, die Syntax, die Semantik und die Phonetik. Dazu kann man auch die Deklination, die Konjugation und die Zeichensetzung hinzufügen. Im Deutschunterricht besonders sollen die Grammatischen Strukturen der Stufe und dem Alter der Schüler entsprechen. Die Beherrschung dieser grammatischen Strukturen hilft den Deutschlernenden nicht nur dazu, sich verständlich auszudrücken, sondern auch syntaktisch und grammatisch korrekte Sätze bzw. Texte zu produzieren.

4.4 Der Aufsatz als Beweis, dass man über ein Inventar an Wörtern verfügt

Der Wortschatz spielt eine wichtige Rolle bei der Textproduktion, denn die schreibende Person braucht über eine gewisse Menge von Wörtern zu verfügen, um einen sinnvollen Text verfassen zu können. Dieser Wortschatz kann durch das Lesen, das Hören, die Teilnahme an Gesprächen, Debatten erworben werden. Die Tatsache, dass viele Schüler unfähig sind korrekte Aufsätze zu produzieren, liegt daran, dass es ihnen an Wortschatz fehlt. Dieser Mangel an Wortschatz ist die direkte Folge des wenigen Lesens.

Wenn man keinen Wortschatz hat, kann man nicht mit den anderen schriftlich oder mündlich kommunizieren. Dies hebt die Wichtigkeit des Wortschatzes sowohl beim Schreiben als auch beim Sprechen hervor.

4.5 Der Aufsatz als Beweis, dass man auf den Kontext und auf die Kohärenz berücksichtigt

Alles was geschrieben oder gesprochen wird, soll normalerweise kohärent sein und in einen bestimmten Kontext eingeschrieben werden. Das bedeutet, dass der Kontext und die Kohärenz eine bedeutende Funktion sowohl beim Schreiben als auch beim Sprechen haben.

Unter dem Begriff Kontext wird gemeint « la situation (circonstances de temps, de lieu, etc.) dans laquelle se produit le fait de langage »(Laurence Jean- Marie, 1957, 41).

Aus dieser Definition versteht man, dass der Kontext auf die Kommunikationssituation verweist. Wenn man diese Definition in den Bereich der Textproduktion im Deutschunterricht überträgt, entspricht der Kontext in diesem Fall dem Thema des Aufsatzes; das heißt, eine Aussage, aus der der Schüler einen Text verfassen soll.

Die Kohärenz seinerseits gibt an, in welcher Weise der Text in Rede bzw. in Schrift inhaltlich zusammenhängt oder als zusammenhängend betrachtet wird.

Davon ausgehend ist ein Text kohärent, wenn ein semantischer, syntaktischer und pragmatischer Zusammenhang zwischen seinen Bestandteilen hergestellt werden kann; wenn die einzelnen Sätze dieses Textes syntaktisch, semantisch und pragmatisch aufeinander abstimmen. Die Textkohärenz umfasst daher sowohl semantische Anknüpfungen wie Wiederholungen und Umschreibungen, als auch syntaktische Elemente wie Relativpronomen, Konjunktionen und pragmatische Merkmale. (Vgl. Massock Georges, 2014, All4, Semester 1)

Um ein korrekter Text bzw. Aufsatz zu produzieren, muss der Schüler zunächst einmal das Thema des Aufsatzes richtig verstehen, dann muss er seine linguistischen Kenntnisse anwenden.

EMPIRISCHER TEIL

KAPITEL 5: DIE SCHRIFTLICHE KOMPETENZ IM KAMERUNISCHEN DaF- UNTERRICHT

Das vorliegende Kapitel, das als empirischer Teil gilt, befasst sich mit der schriftlichen Kompetenz der kamerunischen Deutschlernenden. Im gegebenen Fall geht es darum, die von den kamerunischen Deutschlernenden verfassten Aufsätze zu analysieren sowie die von ihnen erfüllten Fragebögen zu interpretieren, damit ich genau weiß, mit welchen Schreibproblemen sie eigentlich konfrontiert sind. Außerdem werde ich auf der Grundlage dieser Schreibprobleme einige didaktische Vorschläge machen, die zum Aufbau der schriftlichen Kompetenz bei den kamerunischen Deutschlernenden beitragen könnten.

5.1 Zur Herkunft des Kompetenzbegriffs im kamerunischen Schulsystem: der Kompetenzaufbau

Der Begriff „Kompetenz“ kommt aus dem lateinischen Sprachgebrauch „competencia“ und bedeutet Zuständigkeit oder Sachverstand. Es bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen mit erworbenem Wissen zu wirken und zu handeln. Dieser Begriff nimmt seine Wurzeln im beruflichen Gebiet, wo Arbeitnehmer nach ihren Wissen, Können und Handeln angeworben werden. Dies setzt voraus, dass neben dem Know-How, das zur Ausübung eines Berufes und zur Bewältigung fachspezifischer Aufgaben befähigt, soll ein Arbeitssuchender weitreichende Kenntnisse besitzen, die er mobilisieren soll, um die ihm anvertraute Aufgabe kompetent auszuführen oder um Familien von Situationen zu überwinden.

Der Begriff Kompetenz wird im kamerunischen Schulsystem durch den neuen didaktischen Ansatz und zwar, den sogenannten „Kompetenzaufbau“ eingeführt. Dieser Ansatz hat zum Ziel, das schulische Wissen in dem Alltag und dem Handeln des Schülers zu integrieren. In dieser Hinsicht behauptet Perrenoud: „l’approche par compétences semble s’inscrire dans le nouveau paradigme didactique qui entend réinvestir les savoirs dans l’agir de la vie réelle“ (Perrenoud phillipe zitiert nach Amar Meziane, 2014). Ausgehend von der Tatsache, dass Kamerun ein Unterentwicklungsland ist, das sich an vielen Fronten mit großen Herausforderungen konfrontiert, braucht es also in allen Berufsfeldern kompetente Frauen und Männer, die zu seinem Fortschritt in allen Lebensbereichen beitragen können. Aber es scheint Pertinenz, dass der Großteil von kamerunischen Schülern und Studenten unfähig sind, das, was sie in den Schulen und Universitäten gelernt haben, in die Praxis umzusetzen, um

sich für ihr Land nutzbar zu machen oder um sich in ihrer Gesellschaft leicht zu integrieren. Der Kompetenzaufbau erweist sich also als eine vorläufige Lösung, um die kamerunischen Schüler und Studenten dazu befähigen, gesellschaftlich, kulturell, politisch und beruflich kompetent zu handeln.

5.2 Die Gründe der Einführung des Kompetenzaufbaus in das kamerunischen Schulsystem

Die Einführung des Kompetenzaufbaus in das kamerunische Schulsystem lässt sich durch die schlechten schulischen Ergebnisse rechtfertigen; sei es auf der internen oder auf der externen Ebene.

Auf der internen Ebene sind die Ergebnisse des Schulsystems unbedeutend. In der Primarschule zum Beispiel werden die Wiederholungen bei 40% im französisch sprechenden Schulsystem und bei 17% im englischsprachigen Schulsystem abgeschätzt (Vgl. Tematio Bertine, 2014). Es ist auch der gleiche Fall in der Sekundarschule, wo der Großteil von Schüler, die in die 6ème Klasse eintreten, nicht in 7 Jahre die Abschlussklasse erreichen. Einige verlassen die Schule vor der 3ème Klasse und andere bekommen ihre Diplome ohne sie in guten Stand versetzen zu können, was ein großer Verlust für die Eltern ist, die das Studium finanzieren, und für den Staat, der die Belohnung der Lehrenden bezahlt.

Was die externe Ebene anbelangt, führt die kamerunische Schule zur Arbeitslosigkeit. In der Tat schafft vielen Schülern bzw. Studenten es nicht, nach ihrem Studium eine beständige Arbeit zu finden (Vgl. Tematio Bertine, 2014). Einige sind also gezwungen kleine Handwerke zu betreiben und anderen lassen sich auf die Tätigkeiten wie Hurerei, den Diebstahl usw. ein. Festzuhalten ist, dass die kamerunische Schule nicht unfähig ist, ihre Aufgabe zu erfüllen. Eine Aufgabe, die darin besteht, Kameruner auf die soziale Integration vorzubereiten. Es fällt ins Auge, dass die kamerunischen Lernenden nach der Schule nicht imstande sind, ihr Wissen und Können zu mobilisieren, um sich in ihrer Gesellschaft zu integrieren oder um alltägliche Sorgen zu bewältigen.

5.3 Zur Analyse der Prüfungsblätter der Lernenden

Um die Schreibkompetenz der Schüler zu bewerten, habe ich die Entscheidung getroffen ihre Prüfungsblätter zu analysieren. Diese Prüfungsblätter gehören den Schülern von Terminale

A4 All des Lycée bilingue d' Etoug- Ebé. Meine Wahl richtet dieser Klasse zu, weil die Lernenden dieser Klasse in Kontakt mit der deutschen Sprache seit mindestens fünf Jahren sind und sie sind also, diejenigen, die normalerweise die Sprache besser schreiben und verstehen könnten. In der Tat handelt es sich darum, die von ihnen begangenen Fehler beim Schreiben nachzuprüfen und zu analysieren. Durch diese Analyse werden auch die mit ihnen konfrontierten Schwierigkeiten bei der Verfassung von Aufsätzen erläutert.

5.3.1 Zum Thema des Aufsatzes

Der zu analysierende Aufsatztyp ist eine Nacherzählung, denn es wird den Schülern verlangt, den Inhalt des ihnen vorgeschlagenen Märchens „Hans im Glück“ mit eigenen Wörtern (genau) wiederzugeben. Der vorgeschlagene Text ist der folgende:

Hans im Glück

Hans hatte seinem Herrn sieben Jahre treu gedient und erhielt als Lohn ein großes Stück Gold, das so groß war wie sein Kopf. Als er nun mit dem schweren Gold auf der staubigen Straße heimwärts wanderte, sah er einen Reiter und seufzte: „Ach, das Reiten ist doch etwas Schönes!“ Das hörte der Reiter und sagte: „Wollen wir nicht tauschen? Du gibst mir das Gold und nimmst mein Pferd dafür.“ Hans war damit zufrieden und setzte sich fröhlich auf das Pferd. Als aber das Pferd zu galoppieren begann, lag Hans bald im Straßengraben. Ein Bauer, der mit einer Kuh daherkam, hielt das Pferd an. Hans war ärgerlich und meinte: „So eine Kuh ist doch besser, die geht langsam und gibt auch noch Milch!“ Der Bauer bot ihm einen Tausch an; Hans bekam die Kuh, und der Bauer ritt auf dem Pferd eilig davon. Sehr zufrieden wanderte Hans mit seiner Kuh weiter. Mittags bekam er Durst und wollte sie melken, aber sie gab ihm keinen Tropfen Milch, sondern nur einen Schlag mit dem Hinterfuß. Das sah ein Metzger, der ein Schwein auf seinem Wagen hatte und sagte: „Die Kuh ist zu alt, die kann man höchstens noch schlachten!“ Weil Hans aber lieber Schweinefleisch als Rindfleisch aß, so tauschte er seine Kuh gegen das Schwein und führte es neben sich.

Dann traf er einen Bauernburschen mit einer Gans und erzählte diesem, wie gut er heute getauscht habe. Der Bursche sagte: „*Ich glaube, dein Schwein ist im Nachbardorf gestohlen worden, die Polizei sucht den Dieb. Nimm lieber meine Gans und gib mir das Schwein!*“ Und Hans, der Angst bekommen hatte, war einverstanden.

Was von diesen Schülern erwartet wird, ist dass sie aus diesem Märchen eine sinnvolle, fehlerfreie und kohärente Nacherzählung verfassen. Dafür brauchen sie sowohl einen reichen Wortschatz, als auch über eine große Anzahl von Konnektoren.

Festzuhalten ist auch, dass die Wahl eines Themas von den im Lehrwerk entwickelten Themen abhängt. Was unser Thema betrifft, lässt es sich in Kapitel 9 „Es war einmal“ des Lehrbuchs „Ihr und Wir“ Band 4 einschreiben. Das Ziel dieses Kapitels ist es, die Kreativität der Lernenden anzuregen.

5.3.2 Zur Reaktion der Schüler auf das Thema des Aufsatzes

Im Rahmen meiner Studie habe ich 20 Prüfungsblätter bekommen, die den Untersuchungsgegenstand meiner Arbeit bilden. Aber während der Korrektur habe ich festgestellt, dass nur 12 (60%) Schüler sich mit dem Teil „Schriftlicher Ausdruck“ auseinandergesetzt haben. Das heißt, dass 8 (40%) von ihnen auf diese Aufgabe verzichtet haben.

Davon ausgehend kommt es zur Geltung, dass viele Schüler den Aufsatz sei es bei Klassenarbeiten oder bei Prüfungen nicht behandeln.

Erwähnenswert ist auch, dass zu den zwölf Schülern, die den Aufsatz verfasst haben, stehen neun (75%) von ihnen das Thema am Rand, denn sie haben das im Klassenzimmer gelesene Märchen wiedergegeben, anstatt das Märchen, das ihnen vorgeschlagen wird, nachzuerzählen. Dies zeigt uns, dass sich die schlechten schriftlichen Leistungen der Schüler aus dem falschen Verständnis des Themas des Aufsatzes ableiten lassen.

5.3.3 Zu den Fehler der Schüler beim Schreiben

Fehler begehen ist etwas Natürliches, denn sie offensichtlich untrennbar mit dem menschlichen Wesen und Dasein verbunden sind. Es ist also normal beim Erlernen einer Fremdsprache Fehler zu machen. In diesem Teil werden wir die Fehler der Schüler beim Schreiben analysieren, indem wir sie nach morphologischen, syntaktischen, Lexiko-semantischen, pragmatischen, orthographischen, inhaltlichen und Interferenzfehler klassifizieren. Nicht zu vergessen sind auch Fehler, die sich auf die Wort- (Genus, Artikel, Konjugation, Deklination) und Textebene (Konjunktionen, Kohärenz, Tempus, Stil) beziehen.

Aber bevor wir mit dieser Analyse beginnen, ist es zuerst nötig den Begriff Fehler zu bestimmen.

Kleppin hat von vielen Linguisten und Sprachlehrforscher wie Corder: 1969; Nickel: 1972; Chaudron: 1977; Cherubim: 1980; Gnutzmann: 1992 ausgehend dem Fehlerbegriff eine Vielfalt von Definitionen gegeben (Vgl. Kleppin Karin, 1999, 19). Hier sind diese Definitionen:

- A. Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.
- B. Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.
- C. Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.
- D. Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.
- E. Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.
- F. Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.
- G. Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.
- H. Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt.
- I. Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.

Festzustellen ist, dass sich die oben hervorgehobenen Definitionen teilweise ergänzen und man könnten sie nach den folgenden vier Kriterien unterteilen:

| Kriterien | Definitionen |
|----------------------------------|--------------|
| 1 Verständlichkeit | D, E |
| 2 Korrektheit | A,B,C |
| 3 Unterrichtsabhängige Kriterien | G, H, F |
| 4 Situationsangemessenheit | I |

Die zu analysierenden Schüleraufsätze zeigen uns, dass die Lernenden vielmehr syntaktische, orthographische und Interferenzfehler begehen als die anderen Fehlertypen. Sie haben Probleme mit den deutschen Satzkonstruktionen und versuchen immer die Satzstrukturen ihrer Ausgangssprache(Französisch) auf die Zielsprache(Deutsch) zu übertragen. So lesen wir

Sätze wie zum Beispiel: „, eines Tag, sie sind gehen in die Walde“; „Viele Kinden sind Weise weil sie had seine ellen in des Krieges lösen“.

Diese Sätze sind als syntaktisch falsch zu betrachten, denn ihre Strukturen entsprechen den deutschen Satzstrukturen nicht. Im ersten Satz soll das Verb normalerweise in die zweite Position vorkommen und im zweiten Satz soll es am Ende stehen. So dürften diese Sätze wie folgt geschrieben werden: „Eines Tages sind sie in Walde gegangen“; „Viele Kinder sind Waisen, weil sie ihre Eltern im Krieg verloren haben“.

Die Interferenzfehler lassen sich in diesen Sätzen erklären durch die Tatsache, dass unsere Probanden zunächst in Französisch überlegt haben, bevor sie ihre Gedanken ins Deutsche übertragen. Da der folgende Satz „beaucoup d'enfants sont orphelins parce qu'ils ont perdu leurs parents pendant la guerre“ auf Französisch syntaktisch korrekt ist, hat der Lernende diesen Satz ins Deutsche wie folgtübersetzt: „Viele Kinden sind Weise weil sie had seine ellen in des Krieges lösen“.

Was die Rechtschreibfehler betrifft, merkt man, dass viele Schüler die Regel, nach der Substantive und substantivierte Wörter, Wörter am Satzanfang sowie Eigennamen immer großgeschrieben werden sollen, nicht beachten. Sie beginnen ihre Sätze mit kleinen Anfangsbuchstaben und schreiben Substantive sowie substantivierte Wörter klein. So schreiben sie zum Beispiel: „,eines Tag“ *(statt Eines Tages); jeden tag *(statt jeden Tag); jeden abend *(statt jeden Abend).

Die falsche Zeichensetzung ist auch ein nicht zu vernachlässigender Fehler, denn sie kann zur Veränderung des Sinns des Satzes beitragen. Einige unserer Probanden wissen nicht, wann man ein Komma setzen kann oder muss. In den von ihnen produzierten Aufsätzen liest man Sätze wie: „Sie sagen daß, jemanden wollen sein Haus zerstören, von dem Haus standen zwei Kindern“ (statt Sie sagte, dass jemanden sein Hans zerstören wollte. Vor dem Haus standen zwei Kinder).

Was die inhaltlichen Fehler anbelangt, stellt man fest, dass die Textbestandteile einiger Schüleraufsätze nicht kohärent sind. Es gibt keinen inhaltlichen Zusammenhang zwischen den von unseren Probanden formulierten Sätzen. Dies liegt daran, dass sie nicht über Konnektoren verfügen. Der folgende Aufsatz kann als ein konkreter Beweis dieser Fehler betrachtet werden: „Viele Kinden sind Wise weil sie had seine ellen in des Krieges lösen Kriges ist eine

negative etwas wie in eine Stadt man ist frier nicht viele destruction mit der infrastructures, die Bevölkerung sind“.

Wenn man einen solchen Aufsatz in Betracht zieht, merkt man sofort, dass er keinen Sinn hat. Außer der Tatsache, dass die Wörter falsch geschrieben werden, existiert keinen semantischen und syntaktischen Zusammenhang zwischen Satzelementen. Bemerkenswert ist auch, dass die Interpunktion in diesem Text schlecht ist.

• **Mögliche Fehlerursachen**

- Der Mangel an Lesen: Die Tatsache, dass viele Fremdsprachenlernenden das Lesen vernachlässigen, liegt den Fehlern zugrunde. Der Mangel an Lesen setzt der Mangel an Wortschatz voraus, denn, wenn man nicht über eine gewisse Menge von Wörtern verfügt, wird man unfähig einen sinnvollen und kohärenten Text zu verfassen. Das Lesen erweist sich also als etwas Grundsätzliches, um den Wortschatz zu erweitern.

- Der Mangel an geeigneten Gelegenheiten bei denen die Schüler sich über die Deutschsprache üben können: Außer der Schulischen Umgebung haben die Deutschlernenden keine weitere Möglichkeit die deutsche Sprache zu verwenden, denn, nach ihrer Schulzeit sprechen sie entweder Französisch oder Englisch.

- Der Einfluss der Muttersprache oder anderer Fremdsprachen: Die Erfahrung zeigt uns, dass der Großteil von kamerunischen Lernenden sich mindestens in drei Sprachen äußern. Zu diesen Sprachen zählt man zuerst ihre Muttersprache und die zwei offiziellen Sprachen, die Französisch und Englisch sind. Alle diesen Sprachen können also den Fehlern bei der Textproduktion zugrunde liegen insofern als, der Deutschlernende immer versucht, die Strukturen dieser Ausgangssprachen auf der Struktur der Zielsprache (Deutsch) zu übertragen.

- Die Verspätung in dem Erwerbprozess der deutschen Sprache: Im Gegensatz zu Englisch und Französisch, die schon in der Grundschule unterrichtet werden, fängt man mit dem Unterricht der deutsche Sprache in der quatrième Klasse. Diese Verspätung in dem Erwerbprozess der deutschen Sprache, macht ihr Lernen schwer, denn es ist einfach eine Sprache sehr früh zu erwerben als wenn man schon älter ist.

5.3.4 Zu den Schwierigkeiten der Schüler beim Schreiben

Die Analyse der Prüfungsblätter der Schüler zeigt uns, dass sie bei der Textproduktion mit vielen Schwierigkeiten konfrontiert sind nämlich:

- Der Mangel an Wortschatz, der den Lernenden behindert, nicht nur das Thema des Aufsatzes richtig zu verstehen, sondern auch einen sinnvollen und kohärenten Text zu produzieren.

- Der Mangel an Sprachkenntnissen: Dies betrifft Probleme, die sich auf der Ebene des Satzaufbaus, der Wortstellung und der Semantik beziehen. Anhand der von den Schülern geschriebenen Texte wird festgestellt, dass sie Probleme mit den deutschen Strukturen haben. Sie wissen nicht die Regeln der deutschen Satzstruktur bzw. Wortstellung und sind unfähig sie anwenden zu können.

Zu diesen Problemen zählt man auch die falsche Verwendung von Artikeln, der Mangel an syntaktischen Elementen wie Konjunktionen, Konnektoren und Relativpronomen, die ihnen helfen können, einen syntaktischen, semantischen und pragmatischen Zusammenhang zwischen Textbestandteilen herzustellen.

- Die Unkenntnis relevanter Rechtschreibregeln: Viele Lernenden wissen nicht, dass Substantive und substantivierte Wörter, Wörter am Satzanfang sowie Eigennamen in der Regel großgeschrieben werden sollen. Sie wissen nicht auch, wenn man ein Komma setzen muss oder nicht; wenn man ss oder ß schreiben soll. Diese Schuld liegt nicht an ihnen, denn keine Rubrik wird der Rechtschreibung nicht gewidmet, sei es in Lehrwerke oder im Lehrplan.

- Die linguistischen Interferenzen: Sie gehören zu den zentralen Schwierigkeiten, auf die die Lernenden am meistens gestoßen sind. Darunter versteht man Fehler, die aufgrund der Übertragung von sprachlichen Phänomenen aus der Muttersprache oder einer anderen vorher gelernten Sprache auf die gelernte Sprache entstehen. Man unterscheidet Interlinguale Interferenz; das heißt, Interferenz innerhalb derselben Sprache und intralinguale Interferenz; das heißt, Interferenz zwischen zwei Sprachen. Die Tatsache, dass die kamerunischen Lernenden Französisch und Englisch als offizielle Sprachen haben und Deutsch als Fremdsprache in der Schule studieren, kann ihre Interferenzfehler erklären. Die meisten von ihnen überlegen in ihrer Erstsprache, bevor sie ihre Gedanken in die deutsche Sprache

übertragen. Sie vergessen, dass sich die deutschen Satzstrukturen von den französischen oder englischen Satzstrukturen unterscheiden lassen.

5.4 Zur Analyse der Fragebögen an Schüler

5.4.1 Darstellung der Probanden

Um diese Untersuchung objektiv durchzuführen, habe ich mich auf die Schüler von Terminale Klasse des Lycée bilingue d'Etoug- Ebé konzentriert. Diese Klasse besteht aus 65 Schülern, aber ich habe ihnen insgesamt 60 Fragebögen verteilt. Nur 35 Fragebögen waren mir zur Verfügung gestellt. Um deutliche Informationen über die eingesammelten Fragebögen zu liefern, werde ich statistische Tabellen herstellen.

5.4.2 Ziel der Fragebögen an die Schüler

Mit diesem Fragebogen wollen wir genau wissen, warum die Schüler schlechte Aufsätze produzieren; auf welche Schwierigkeiten sie beim Schreiben gestoßen sind, damit wir Lösungen bzw. Strategien vorschlagen, die ihnen helfen könnten, ihre Schreibkompetenz zu verbessern.

5.4.3 Beschreibung und Auswertung der Fragebögen

Die von uns verteilten Fragebögen bestehen aus elf Fragen, die von den Schülern freiwillig beantwortet werden sollen. Um diese Fragebögen auszuwerten, verwenden wir für die statistische Analyse die folgende Formel: $f(i)\% = \frac{n(i) \times 100}{N}$

f(i) bezeichnet die relative Frequenz

n(i) weist auf bestimmte Kategorien der befragten Population hin

N bezeichnet die Gesamtheit der Befragten

Erwähnenswert ist auch, dass die Antworten der Schüler nacheinander beschrieben werden und die Ergebnisse werden in Form von statistischen Tabellen dargestellt.

Frage 1: Avez- vous l'habitude de lire les textes allemands?

| Antwort | Zahl der Schüler | Prozentsatz |
|---------|------------------|-------------|
| Oui | 13 | 37,14% |
| Non | 22 | 62,86% |

Die Schüler sollten auf die gestellte Frage mit ja oder mit nein antworten. Dreizehn(37,14%) Schüler haben mit ja antwortet, während 22(62,86%) haben die Frage verneinen.

Diese Ergebnisse zeigen uns klar, dass die meisten Schüler nicht daran gewöhnt sind, deutsche Texte zu lesen.

Frage 2: Avez- vous l’habitude de recopier les textes allemands?

| Antwort | Zahl der Schüler | Prozentsatz |
|---------|------------------|-------------|
| Oui | 14 | 40% |
| Non | 21 | 60% |

Von diesen Statistiken ausgehend machen wir die Feststellung, dass der Großteil von Schülern(60%) nicht daran gewöhnt sind, deutsche Texte abzuschreiben. Nur eine Minderheit von ihnen hat ein Interesse an dem Abschreiben deutscher Texte.

Frage 3: Avez- vous l’habitude d’apprendre par coeur les textes allemands?

| Antwort | Zahl der Schüler | Prozentsatz |
|---------|------------------|-------------|
| Oui | 8 | 22, 86% |
| Non | 27 | 77, 14% |

Aus dieser Tabelle ergibt sich, dass die Mehrheit der Schüler(77,14%)nicht deutsche Texte auswendig lernen mögen. Nur wenige (22,86%) von ihnen ziehen diese Aktivität vor.

Frage 4: A Quelle fréquence lisez- vous les textes allemands?

| Häufigkeit | Zahl der Schüler | Prozentsatz |
|---------------|------------------|-------------|
| Régulièrement | 3 | 08,57% |
| Rarement | 29 | 82, 86% |
| Jamais | 3 | 08, 57% |

Wenn man einen Blick auf die oben stehenden Statistiken wirft, fällt es ins Auge, dass viele Schüler, d.h (82,86%) selten deutsche Texte lesen. Jetzt kann man verstehen, warum sie Wortschatzprobleme haben. Sie vergessen, dass das Lesen das erste Mittel ist, wodurch man den Wortschatz schnell erwirbt.

Frage 5: Aimez- vous lire les Textes allemands?

| Antwort | Zahl der Schüler | Prozentsatz |
|---------|------------------|-------------|
| Oui | 17 | 48, 57% |
| Non | 18 | 51, 43% |

Aus dieser Tabelle kommt es klar, dass die Zahl der Schüler, die deutsche Texte lesen mögen, gleicht fast derer, die sich nicht für deutsche Texte interessiert; das heißt, einige Schüler lesen lieber, während andere nicht.

Frage 6: Le manuel „Ihr und Wir“ vous aide t- il à rédiger les textes allemands?

| Antwort | Zahl der Schüler | Prozentsatz |
|---------|------------------|-------------|
| Oui | 25 | 71,43% |
| Non | 10 | 28,57% |

Aus diesen Antworten ergibt sich, dass 25(71,45%) Schüler sich auf ihr Lehrwerk stützen, um Texte zu verfassen; das bedeutet einfach, dass das Lehrwerk eine bedeutende Rolle bei der Produktion von Schüleraufsätzen spielt.

Frage 7: Les thèmes développés dans ce manuel sont-ils intéressants?

| Antwort | Zahl der Schüler | Prozentsatz |
|---------|------------------|-------------|
| Oui | 32 | 91,43% |
| Non | 3 | 08,57% |

Bei dieser Frage sollten die Befragten ihre Meinungen über die Themen äußern, die sich in ihrem Lehrwerk befinden. Die Tabelle deutet darauf an, dass 91,43% von ihnen die Frage mit ja beantwortet haben, während 08,57% kein Interesse an diesen Themen haben.

Diese Ergebnisse zeigen uns klar, dass fast alle Schüler die im Lehrwerk „Ihr und Wir“ entwickelten Themen interessant finden.

Frage 8: Faites- vous souvent la partie „Schriftlicher Ausdruck“ lors des évaluations?

| Antwort | Zahl der Schüler | Prozentsatz |
|---------|------------------|-------------|
| Oui | 24 | 68,57% |
| Non | 11 | 31,43% |

Die Tatsache, dass 24 (68,57%) Schüler auf diese Frage mit ja geantwortet haben, beweist, dass der Großteil von ihnen sich bei Klassenarbeiten mit dem Teil „Schriftlicher Ausdruck“ auseinandersetzt.

Frage 9: Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la rédaction?

| Antwort | Zahl der Schüler | Prozentsatz |
|-----------------------|------------------|-------------|
| Manque de vocabulaire | 22 | 62,85% |
| Grammaire | 17 | 48,57% |
| Conjugaison | 13 | 37,14% |
| Structure des phrases | 19 | 54,28% |
| Interférence | 13 | 37,14% |
| Concordance de temps | 14 | 40% |

Die vorliegende Frage behandelt die Schwierigkeiten auf, die die Schüler beim Schreiben gestoßen sind. Diese Statistiken zeigen uns, dass der Mangel an Wortschatz und die Satzstrukturen die hauptsächlichen Probleme sind, mit denen die Lernenden bei der Textproduktion konfrontiert sind. Nicht zu vernachlässigen sind auch Probleme im Bereich der Grammatik, der Erzählzeit und der Konjugation. Viele Schüler sind unfähig bei der

Verfassung ihrer Aufsätze, die im Klassenzimmer erworbenen grammatischen Regeln anzuwenden. Sie wissen nicht welches Tempus sie verwenden sollen und versuchen immer die französischen Satzstrukturen auf die deutsche Satzstrukturen zu übertragen(Interferenz).

Frage 10: Avez- vous peur d'écrire les fautes?

| Antwort | Zahl der Schüler | prozentsatz |
|---------|------------------|-------------|
| Oui | 25 | 71,43% |
| Non | 10 | 28,57% |

Aus diesen Antworten ergibt sich, dass die die Mehrheit der Befragten(71,43%) Angst vor Fehlern haben. Dies kann die Tatsache rechtfertigen, dass sie manchmal auf den Aufsatz verzichtet.

Frage 11: L'enseignant vous a-t-il montré comment faire une rédaction ?

| Antwort | Zahl der Schüler | Prozentsatz |
|---------|------------------|-------------|
| Oui | 30 | 85, 71% |
| Non | 5 | 14,29% |

Durch diese Frage wollen wir genau wissen, ob die Lehrenden den Lernenden Wege und Mittel vermitteln, die ihnen verhelfen, sich schriftlich auszudrücken. Die Tabelle weist hin, dass 30 (85,71%) Schüler der Meinung sind, dass die Lehrenden ihnen die Methoden gelehrt haben, wie man einen sinnvollen und kohärenten Aufsatz schreiben kann. Jedoch haben fünf d.h. (14,29%) Befragten die Frage mit „nein“ geantwortet. Ihre Meinungen sind nicht zu vernachlässigen, weil einige Lehrenden dem Schreiben keine Wichtigkeit zuschreiben.

Von diesen Ergebnissen ausgehend, können wir zum Schluss kommen, dass die Lehrenden nicht immer den schlechten schriftlichen Leistungen der Schüler zugrunde liegen. Obwohl einige von ihnen das Schreiben als untergeordnete Tätigkeit betrachten, bemühen sich die anderen ihren Schülern Schreibtechniken zu unterrichten, die ihnen helfen könnten, korrekte Aufsätze zu produzieren.

5.5 didaktische Vorschläge

Nachdem ich die Prüfungsblätter der Lernenden analysiert und die von ihnen erfüllten Fragebögen interpretiert habe, geht es hervor, dass viele von ihnen beim Schreiben mit vielen Problemen konfrontiert sind, was die Ursachen ihrer schriftlichen Inkompetenz zugrunde liegt.

In diesem Teil versuche ich auf der Basis der erhaltenen Ergebnisse Wege und Mittel aufzufinden, wodurch die Schreibkompetenz der Lernenden verbessert werden kann.

5.5.1 Reform des Lehrplans des Deutschunterrichts

Der Lehrplan verweist auf „ein System für den Vollzug von Lernvorgängen im Unterricht in Bezug auf definierte und operationalisierte Lernziele“ (Vgl. Keller/Novak zitiert nach Mbia Claude Marie, All431, 2015, Semester1). Er umfasst insofern:

- Lernziele (Qualifikationen, die angestrebt werden sollen)
- Inhalte (Gegenstände, die für das Erreichen der Lernziele Bedeutung haben)
- Methoden (Mittel und Wege, um die Lernziele zu erreichen)
- Situationen (Gruppierung von Inhalten und Methoden)
- Strategien (Planung von Situationen)
- Evaluation (Diagnose der Ausgangslage und Messung des Lehr- bzw. Lernerfolgs mit objektiven Verfahren)

Der Lehrplan des Deutschunterrichts genauso wie das Lehrwerk sollen reformiert werden, denn sie sind zu alt und entsprechen nicht mehr dem neuen Kontext. Was den Lehrplan besonders betrifft, sollen die Ziele, die Gestaltung, die Form der Prüfungsaufgaben verarbeitet werden.

Was das Lehrwerk anbelangt, sind die landeskundlichen Informationen insbesondere veraltet und vor allem überholt. Wenn man die Aufmerksamkeit auf die Übungsteile richtet, stellt man fest, dass die Grammatik am meistens geübt wird. Schreibübungen scheinen als vernachlässigen zu sein.

5.5.2 Förderung des Lesens

Wie bereits erwähnt spielt das Lesen eine bedeutende Rolle im Schreiberwerbprozess. Man lernt schreiben nicht nur durch das Schreiben selbst, sondern auch durch das Lesen. Es ist eine gute Tätigkeit, wodurch der Lernende seinen Wortschatz leicht erweitern kann. Außerdem trägt das Lesen zur Festigung bekannte Wörter sowie zum Erwerb und zur Beherrschung grammatische Regeln bei. Durch das Lesen von Büchern, Artikeln, Zeitschriften zum Beispiel erwirbt der Lernende nicht nur Kenntnisse, sondern lernt er auch, wie die von ihm neuen erworbenen Wörter in konkreten Situationen verwendet werden sollen.

5.5.3 Förderung des Deutschclubs

Der Deutschclub gilt als Unterrichtsbegleitmaßnahme, die dem Lernenden ermöglichen kann, seine Schreibkompetenz zu verbessern d.h. die Aktivitäten des Deutschclubs sollen diese Kompetenz fördern und schulen. In Anbetracht der Tatsache, dass nur vier Stunden pro Woche dem Deutschunterricht gewidmet sind und dass einige Deutschlehrer dem Schreiben keine Wichtigkeit zuschreiben, erscheint also der Deutschclub für den Deutschlernenden als eine weitere Gelegenheit, wodurch er korrekt schreiben lernen kann. Um die Schreibkompetenz zu fördern, können folgende Aktivitäten im Deutschclub durchgeführt werden: Vorträge und Debatte halten, Briefe zwischen Angehörigen des Deutschclubs und weiterer Deutschclubs wechseln, ein Wettbewerb des besten Aufsatzes organisieren, Diktatsübungen machen usw.

5.5.4 Fehlertoleranz üben

Diese Lösung richtet sich vielmehr an die Lehrenden, die gegen die von den Schülern begangenen Fehler sehr sensibel sind. Fehlertoleranz üben heißt, dass der Lehrer bei der Korrektur der von seinen Schülern produzierten Äußerungen oder Texte tolerant sein soll. Die Erfahrung zeigt uns, dass wenn man sehr hart auf die Fehler der Lernenden reagiert, fühlen sie sich frustriert und dies kann sie demotivieren. Eine solche Härte ist für den Schreibprozess negativ und kann folglich das Schreibvertrauen der Lernenden zerstören und ihren Bemühen und Willen zum Schreiben reduzieren. Für eine kognitive und emotionale Entfaltung der Schülerpersönlichkeit erweist sich als notwendig für den Deutschlehrer nicht streng bei der Fehlerkorrektur zu sein. Er soll also wissen, welche Fehler er hart zensiert soll und welche er

nicht hart zensiert soll. Dies impliziert auch, dass er den Unterschied zwischen einen schwierigen Fehler(ein Fehler, der die Verständigung des Gesagten in Frage stellt) und einen mittelschweren Fehler(ein Fehler, der die Verständigung nicht behindert) machen soll.

5.5.5 Diktatsübungen in Deutschunterricht einführen

Das Diktat erscheint im Fremdsprachenunterricht als ein wirksames Mittel, um die Schreibkompetenz zu fördern, denn man lernt dadurch, wie man Wörter korrekt bzw. richtig schreiben kann. Durch diese Aufgabe erwirbt der Lernende am meistens die Orthographie der Wörter und einige Regel der Zeichensetzung.

In Anbetracht der Tatsache, dass die Fähigkeit Wörter fehlerfrei schreiben zu können, etwas Vorteilhaftes für die Schreibkompetenz ist, ist es also notwendig Diktatsübungen im Deutschunterricht einzuführen, um die Lernenden dazu zu bringen, deutsche Wörter korrekt zu schreiben.

5.5.6 Die wichtigsten Rechtschreibregeln einer Rubrik in den Lehrwerken widmen

Wenn man einen Blick auf die verschiedenen Bände des Lehrwerks „Ihr und Wir“ wirft, stellt man fest, dass keines dieser Lehrwerke die Rubrik Rechtschreibung umfasst. Dies kann einer der Gründe warum die Lernenden schlechte Aufsätze produzieren seien, denn sie wissen nicht, wenn Wörter groß- oder kleingeschrieben werden sollen, wenn man ein Wort mit „ss“ oder „ß“ schreiben soll und wenn man ein Komma setzen soll. Solche wichtigen Rechtschreibregeln ab der quatrième Klasse einzuführen, wäre das erste Mittel, dass die Lernenden verhelfen könnten, beim Schreiben wenige Rechtschreibfehler zu begehen.

5.5.7 Die Selbstkorrektur fördern

Die Selbstkorrektur verweist auf die Tatsache, dass derjenige, der den Fehler begangen hat, sich selbst korrigiert. Diese Strategie ermöglicht dem Lernenden einerseits seiner Fehler bewusst zu sein und andererseits sie ein andermal nicht mehr zu machen. Die Selbstkorrektur kann zweierlei Weise geschehen:

- Der Lernende erkennt und korrigiert selber den Fehler: man spricht in diesem Fall von selbstinitiierten Selbstkorrektur.
- Der Lernende korrigiert sich selbst, nachdem der Lehrende oder ein Mitschüler ihn darauf hingewiesen hat: hier spricht man von der fremdinitiierten Selbstkorrektur.

SCHLUSSBETRACHTUNG

Das Hauptziel unserer Arbeit bestand darin, die von den Deutschlernenden verfassten Aufsätze und ausgefüllten Fragebögen zu analysieren und zu interpretieren, damit wir genau wissen, mit welchen Schreibproblemen sie konfrontiert sind, welche Fehler sie am meistens begehen und welche Gründe ihren schlechten schriftlichen Leistungen zugrunde liegen. Um diese Studie objektiv durchzuführen, haben wir die Methoden der quantitativen Forschung angewendet, und zwar die Datenaufnahme, die Analyse und die Interpretation. Mithilfe von diesen Methoden sind wir zu folgenden Ergebnissen gekommen:

- Der Großteil von Deutschlernenden ist nicht schriftlich kompetent, denn sie sind unfähig, sinnvolle, korrekte und kohärente Aufsätze zu produzieren.
- Sie sind bei der Textproduktion mit vielen Schwierigkeiten konfrontiert unter anderen: der Mangel an Wortschatz, der Mangel an Sprachkenntnissen, die Unkenntnis relevanter Rechtschreibregeln, die linguistischen Interferenzen usw.

Was ihre Fehlerursachen anbelangt, zählt man den Mangel an Lesen, den Einfluss der Muttersprache oder anderer Fremdsprachen, die Verspätung im Erwerbprozess der deutschen Sprache usw.

Auf der Basis dieser erwähnten Schreibprobleme haben wir einige didaktische Vorschläge gemacht, die den Deutschlernenden verhelfen könnten, ihre Schreibkompetenz aufzubauen oder zu verbessern. Darunter zählt man die Förderung des Lesens, die Förderung des Deutschclubs, die Selbstkorrektur fördern usw.

LITERATURVERZEICHNIS

Bücher

Belinga Bessala, Simon(2013): *Didactique et professionnalisation des enseignements*, clé. Yaoundé

Ende, Karin et al(2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* ,Goethe- Institut. München

Gert, Solmecke(1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin und München

Jaitner, Thomas et al(1998): *Interkulturelles Lernen, Arbeitshilfen für die politische Bildung* , Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn

Kast, Bernd(1999): *Fertigkeit Schreiben*, Fernstudieneinheit. Berlin/München

Kleppin, Karin(1997): *Fehler und Fehlerkorrektur*, Fernstudieneinheit 19. Berlin/ München

Kruse, Otto(2003): *Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven*, in Ehrlich, Konrads/ Steets, Angelika(Hrsg): *Wissenschaftlich schreiben- lehren und lernen*. Berlin/New-York

Laurence, Jean- Marie (1996): *Grammaire Française*. Rue Faillon

Mbia, Claude Marie (2015): *Kompetent Deutsch unterrichten*, CIRTEF. Yaoundé

Ouédraogo, Dieudonné(2008): *Ihr und Wir plus manuel du professeur 1*, Goethe- Institut. München

Weinert, Franz (2001),(Hrsg): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen-eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim und Basel

Memoirearbeiten

Jipkack, Georges/Mepeum, Gislain (2011): *Schreibprobleme im Kameruner Deutschunterricht, aufgezeigt am Beispiel einiger Aufsätze von AbschlussklassenschülerInnen des Lycée de Maroua Salak* .ENS- Maroua

Lessomo, Jacqueline Bienvenue (2010): *Schriftlicher Ausdruck zur Förderung der Schreibfertigkeit im Kameruner Deutschunterricht*. ENS- Jaunde

Mbagtoug, Arouna (1996): *Der Aufsatz im kamerunischen Sekundarschulen: didaktisch-methodische Überlegungen*. ENS- Jaunde

Mballa Bissila, Eliane Sergine (2015): *Kompetenzaufbau im kamerunischen DaF- Unterricht: Eine empirische Untersuchung in einer Terminale- Klasse des Lycée de la Cité- Verte*. ENS- Jaunde

Nkuigang, Daniel (2002): *Die produktiven Fertigkeiten im Kameruner Deutschunterricht am Beispiel des schriftlichen Ausdrucks*. ENS- Jaunde

Artikel

Miled, Mohamed(2005), *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences*, la refonte de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger : UNESCO- ONPS, pp.125-136

Perrenoud, Philippe(2000) : *Compétences, langage et communication*, in :Le développement des compétences en didactique des langues romanes, Louvain- la-Neuve. Université de Genève, 23-27 Janvier

—(1995) : Enseigner des savoirs ou développer des compétences : *l'école entre deux paradigmes*, in : Savoirs et savoir- faire, Nathan. Paris, pp. 73-88

—(1995) : *Des savoirs aux compétences les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*, collégiale vol.9, Nr 2, P. 20-24

—(2003) : *Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences ?*.Université de Genève

Romainville, Marc (2006) : *Quel socle commun ?*, in : Les cahiers pédagogiques. Belgique, pp. 24-25

Souop- Wambo, Barthelemy- Blaise(2004): *Der Einfluss des Schreibens auf den Prozess als Beitrag zur Verbesserung des Deutschunterrichts in Kamerun*. Wir Deutschlehrer. S.48-50

Wörterbücher

Burfeind, Wahrig(1998): *Deutsches Wörterbuch*, Bertelsman Lexikon Institut. München

Dieter, Götz/ Günther, Haensch/ Hans, Wellmann(2008): *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt

—(2010): *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt

Keller/ Novak(1998): *Kleines pädagogisches Wörterbuch*. Freiburg

Internetadressen

abi.unicom.de/schule-z/auf-einen-blick/aufsatz-schreiben am 05.04.2016

babylonia.ch/.../Baby-2012-1-grossenbacher-et-al.pdf am 22.04.2016

Fachdidaktik/PDF-Kolloquium-FD am 02.02.2016

gerflint.fr/Base/Chine 9/Amar-Meziane.pdf am 01.02.2016

<https://de.Wikipedia.org/Wiki/schreiben> am 10.03.2016

<https://www.educa.ch/.../bewertungskriterien-fuer-de>. am 11.01.2016

[https:// de.Wikipedia.org/Wiki/Grammatik](https://de.Wikipedia.org/Wiki/Grammatik) am 02.03.2016

[https:// de. Wikipedia.org/ Wiki/Wikipedia; Rechtschrei](https://de.Wikipedia.org/Wiki/Wikipedia;Rechtschrei). Am 02.03.2016

www.teachsam.de//arb/bild/bildcom/bildcom- 5. htm am 02.03.2016

[www.Sprachdiagnostik. eu/gramkomp.html](http://www.Sprachdiagnostik.eu/gramkomp.html) am 23.03.2016

www.provincia.bz.it/intendenza.../Fertigkeiten. Pfd. am 12.05.2016

[www.ikud.de/.../interkulturelle- Kompetenz- definition](http://www.ikud.de/.../interkulturelle-Kompetenz-definition) am 05.042016

www.neue-rechtschreibung.de/ regelwerk am 02.03.2016

[www.Uni- saarland.de/file ad min/User- Upload/ Einrichtung/ZFL](http://www.Uni-saarland.de/fileadmin/User-Upload/Einrichtung/ZFL) am 03.02.2016

www.competences. Info/.../2005-05-11-Heureka am 03.02.2016

www2.Uni-Wuppertal.de/FBA/.../aufsatzbewertung.Pdf am 04.042016

www.duden.de/rechtschreibung/Aufsatz am 03.03.2016

ANHANG

FRAGEBOGEN AN DIE SCHÜLER

Chers élèves,

Je suis élève- professeur d'allemand en 5ème année à l'école normale supérieure de Yaoundé. Dans le cadre de ma formation, je rédige un mémoire de recherche sur les compétences en allemand, notamment sur « l'essai comme expression de la compétence écrite ». Le présent questionnaire vous est adressé pour me permettre de connaître vos difficultés dans le but de proposer des solutions et stratégies devant conduire à la mise en place efficace de la compétence écrite chez l'élève. Vous voudrez donc répondre objectivement aux questions suivantes qui vous sont posées sans toutefois chercher à justifier votre position. Je vous remercie d'avance pour votre bonne collaboration.

1- Avez- vous l'habitude de lire les textes allemands ?

Oui

Non

2- Avez- vous l'habitude de recopier les textes en allemand ?

Oui

Non

3- Avez – vous l'habitude d'apprendre par cœur les textes allemands ?

Oui

Non

4- A quelle fréquence lisez-vous les textes allemands ?

Régulièrement

Rarement

Jamais

5- Aimez-vous lire les textes allemands ?

Oui

Non

6- Le manuel « Ihr und Wir » vous aide t- il à rédiger les textes allemands?

Oui

Non

7- Les thèmes développés dans ce manuel sont- ils intéressants ?

Oui

Non

8- Faites-vous souvent la partie « Schriftlicher Ausdruck » lors des évaluations ?

Oui

Non

9- Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la rédaction ?

Manque de vocabulaire Grammaire Conjugaison

Structure des phrases interférence concordance de temps

- autres.....

10- Avez-vous peur d'écrire les fautes ?

Oui

Non

11- L'enseignant vous a t- il déjà montré comment faire une rédaction ?

Oui

Non