

DaF – Unterricht in Afrika
Chancen Grenzen Möglichkeiten
Am Beispiel Kameruns

Von der Pädagogischen Hochschule Freiburg
zur Erlangung des Grades

eines Doktors der Erziehungswissenschaften
(Dr. paed.)

genehmigte Dissertation
von

Claude-Marie-Roger Mbia

aus

Yaounde (Kamerun)

Fach: Deutsch

Erstgutachterin: Prof'in. Dr. Ingelore Oomen-Welke

Zweitgutachter: Prof. Dr. Peter Christoph Kern

Tag der mündlichen
Prüfung: 15. Dezember 1998

Vorwort

Die Entstehung dieser Studie zum Deutschunterricht in Kamerun verdanke ich dem Wunsch vieler KollegInnen nach mehr Kenntnis über Fremdsprachendidaktik und speziell über die Didaktik des DaF in Afrika, von der sie keine bzw. geringe Ahnung haben. Diese Untersuchung, die sich im Grunde mit den Chancen und Grenzen des Deutschunterrichts in Schwarzafrika beschäftigt, läßt sich verstehen als erfahrungswissenschaftliche Bilanzierung der wichtigsten Aspekte und Faktoren des Deutschunterrichts in Kamerun. Dabei geht es zuerst darum herauszustellen, welche Probleme, Hemmungen oder sonstige Schwierigkeiten die Effektivität des Deutschunterrichts in Kamerun beeinträchtigen und wie sie zu bewältigen sind. Anschließend soll nach interessanten Möglichkeiten gesucht werden, die dem afrikanischen Deutschunterricht Ausbau sichern könnten.

Wenn auch die ganze Studie sehr bereichernd gewesen ist, weil sie von tagtäglichen Situationen ausging, um dann neue, bis dahin unvorstellbare Perspektiven zu eröffnen, so kann jedoch nicht behauptet werden, daß die ganze Untersuchung reibungslos gelaufen sei. An erster Stelle sollte die Orientierung der Arbeit einige Sorgen bereiten, da sie aufgrund der zahlreichen Facetten sich als sehr umfangreich erweisen sollte. Diese Situation wurde dann um so schwieriger, als sich die Studie einer anstrengenden empirischen Feldforschung bedienen mußte. Zur Absicherung der Kreditibilität der Studie mußte nämlich in Kamerun eine Lehrerbefragung durchgeführt werden, deren Interpretation und Bearbeitung sich praktisch ins Uferlose ziehen ließe. Insofern könnte diese Untersuchung als ein groß angelegter Erkundungsversuch betrachtet werden, als eine Grundlage für weitere Untersuchungen auf dem in Afrika noch freien DaF- Forschungsfeld.

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich bei der Durchführung dieser Arbeit in fachlicher oder persönlicher Hinsicht unterstützt haben.

Mein Dank gilt zuerst meiner Doktormutter, Frau Prof. Dr. Ingelore Omen- Welke, die mir ermöglichte, die nun vorliegende Arbeit zu verfassen und die mich seit Beginn dieser Untersuchung kräftig unterstützte und förderte. Ich bin ihr besonders dankbar für ihre vielseitigen, ermutigenden fachlichen Anregungen und Hinweise und für ihr großes Engagement als Betreuerin der Dissertation. Insbesondere möchte ich mich auch bei den

Kollegen Prof. Dr. Manfred Pelz und Prof. Dr. Eckhard Rattunde dafür bedanken, daß sie vor Jahren mein Interesse an der Fremdsprachendidaktik weckten, mich zur Forschung ermutigten und mir auch bei dieser Dissertation als engagierte und unterstützende Diskussionspartner zur Seite standen.

Zur Durchführung der Untersuchung, speziell des methodologischen und experimentellen Teils, trugen im besonderen Dr. Ulrich Schiller und Prof. Dr. Martin Rauch bei. Während mir Dr. Schiller bei der Vorbereitung der empirischen Feldforschung und bei der anschließenden Datenverarbeitung und -interpretation ratgebend und unermüdlich behilflich zur Seite stand, werde ich mich lange an die wertvollen Ratschläge von Prof. Dr. Rauch bei den Doktorandenkolloquien erinnern. Vielen Dank !

Darüber hinaus möchte ich mich bei Frau Anita Reith sehr herzlich bedanken, die, neben ihrer regulären Arbeit, sich zum Schreiben der ganzen Arbeit bereit erklärte, sämtliche Tabellen erstellte sowie das definitive Formatieren der Dissertation durchführte.

In Bezug auf die Rahmenbedingungen der Promotion gilt mein großer Dank der Friedrich-Ebert-Stiftung in Bonn für das in mich gesetzte Vertrauen. Im Rahmen ihrer Graduiertenförderung unterstützte nämlich die Stiftung meine Promotion und ermöglichte meine in Kamerun durchgeführte Feldforschung. Herzlichen Dank !

Vielen Dank ebenfalls an den Kameruner Erziehungsminister, ohne dessen Verständnis und Unterstützung das Schreiben dieser Dissertation nicht möglich gewesen wäre.

Im privaten Bereich möchte ich mich bei allen Freunden und Bekannten bedanken, die mir in den letzten, sehr anstrengenden Jahren in persönlicher Sicht zur Seite gestanden haben. Im besonderen gilt dies Frau Monika Rattunde für die wiederholte und unermüdliche moralische Hilfe, den Bundesbrüdern der KDB Normannia zu Freiburg, bei denen ich mich wirklich zu Hause gefühlt und echte Völkerverständigung erlebt habe.

Last but surely not least gehört mein persönlicher Dank auch zum einen den Kameruner DeutschlehrerInnen, deren Begeisterung und Verständnis besonders bei der Feldforschung mich sehr ermutigt haben. Zum anderen geht mein herzlicher Dank an meine Väter, Mütter, Brüder und Schwestern aus Edjen, die ständig in ihren Gebeten an mich gedacht und mir aus der fernen Heimat Rückhalt gegeben haben.

Und schließlich möchte ich mich noch in ganz besonderem Maße bei meiner lieben Frau Marie-Gertrude MBIA und bei unseren braven Kindern dafür bedanken, daß sie mich vier lange Jahre von weitem verständnisvoll, geduldig und liebevoll kräftig unterstützt und ermutigt haben ; ohne den Gedanken an sie hätte mir mit Sicherheit die nötige Kraft gefehlt, um diese Arbeit zu Ende zu bringen. Sehr herzlichen Dank !

Jaunde, im August 2002

Claude- Marie MBIA

« Schau mal hinter dich,

**so weißt du, wo du stehst,
so kannst du entscheiden,
wohin du willst.»**

Afrikanisches Sprichwort

Inhalt

Vorwort

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

- Hintergründe - Motivation der Untersuchung
- Definitionen - Begriffserhellung
- Ziele der Untersuchung
- Erschließung und Einordnung des Untersuchungsgegenstandes
- Problemstellung
- Bestandteile und Methode der Untersuchung

I Zur Situation des Deutschunterrichts in Kamerun

- 1 **Das kamerunische Land auf einen Blick**
 - 1.1 Geographische Daten
 - Lage
 - Bevölkerung
 - Sprachen
 - Städte
 - Wirtschaft und Landwirtschaft
 - Politik
 - 1.2 Geschichtlicher Überblick
 - Das kamerunische Land, eine deutsche Erfindung
 - Deutschland und Kamerun, ein gemeinsames Schicksal ?
 - 1.3 Das Bildungswesen
 - Das kamerunische Bildungswesen: eine schlechte Kopie des französischen?
 - Der spezifische Charakter des kamerunischen Bildungssystems
- 2 **Zur Organisation des Deutschunterrichts in Kamerun**
 - 2.1 Die Bedeutung des Deutschunterrichts in Kamerun

- 2.2 Das Fach Deutsch im Fächerkanon des kamerunischen Bildungswesens
Zum Status der deutschen Sprache in Kamerun
Zu Angebot und Gewichtung des Deutschen
Die AdressatInnen
Soziographische Merkmale
Zur Persönlichkeit der AdressatInnen
Zur schulischen Umwelt der AdressatInnen
Zur anderssprachlichen Ausgangssituation der Kameruner AdressatInnen
Die Lehrkräfte
Soziographische Merkmale
Zur Persönlichkeit der Kameruner Lehrkräfte und der Kunst,
Kameruner DeutschlehrerIn zu sein
Zur sprachlichen Situation des/der Kameruner Lehrenden
Stand der Deutschlehrerschaft in Kamerun (Januar 1996)
Klassifizierung der LehrerInnen nach Qualifikationsprofilen
Verteilung der Deutschlehrenden und ihrer betreuenden Fachberater
auf die Provinzen Kameruns (Januar 1996)
Zur Fachaufsicht
Die FachsprecherInnen
der Die InspektorInnen
 - Die « Inspecteurs Pédagogiques Nationaux » (IPN)
 - Die « Inspecteurs Pédagogiques Provinciaux » (IPP)
- Die Schulen mit Deutsch-Angebot
- 2.3 Zu den Bildungsinstitutionen im Bereich des DaF-Unterrichts in Kamerun
Zur Ausbildung von FachlehrerInnen an der ENS Yaoundé.
Zur Adäquanz Quantität-Qualität in der Ausbildung von DeutschlehramtsstudentInnen der ENS Yaoundé
- 2.4 Zur Kooperation mit der Bundesrepublik Deutschland
Zielsetzungen und Schwerpunkte der deutschen Kooperation mit Afrika
Zur Bilanz einer Kooperation
- 2.5 Zusammenfassung
- 3 Zur Praxis des Deutschunterrichts in Kamerun**

3.1 Zum normativen Rahmen : der Deutschlehrplan vom 25. September 1996

Allgemeine Ziele des Kameruner Deutschunterrichts

Linguistisches Lernziel

Inhaltlich-kognitives Lernziel

Sozial-affektives Lernziel

Lerninhalte

Schulung der Fertigkeiten

- Verstehen
- Lesen
- Sprechen
- Schreiben
- Übersetzen

Umgang mit den Unterrichtsteilbereichen

- Stoffbereiche
- Zur Grammatik
- Zu den sprachlichen Handlungen
- Zum Wortschatz

Zur Unterrichtsmethode

Zur Evaluation

3.2 Zum Unterrichtsmedium

Das Lehrwerk *Ihr und Wir*

Präsentation und Zielsetzung

3.3 Zu den Unterrichtsbedingungen

Akuter Mangel an didaktischem Lehrmaterial

Prekäre Arbeitsbedingungen

Zur Unterrichtsbeurteilung

3.4 Zusammenfassung

4 Die Probleme des Kameruner Deutschunterrichts

4.1 Zur allgemein herrschenden Stimmung in der Deutschlehrerschaft
Verwirrung, Unsicherheitsgefühl und Mangel an Motivation

- Rivalitäten, Tribalismus, Kampf um Vorherrschaft
- 4.2 Zu den administrativen Fragen
 Chaotisches Personalmanagement
Zufallsgesteuerte Versetzung von Lehrkräften
Eine umständliche Bürokratie
 Die jährliche Lehrerfortbildung in der BRD : eine institutionalisierte
 Diskriminierung
- 4.3 Zu den pädagogischen Fragen des Kameruner DaF-Unterrichts
 Eine fragwürdige Lehrerausbildung
Eine willkürliche Bewertung der Eignungsprüfung
Verdächtige Evaluationskriterien
 Mangel an pädagogischer Kompetenz
 Schwieriger Umgang mit dem Unterrichtsstoff
 Pädagogisch inakzeptable Arbeitsbedingungen
- 4.4 Ein paar kritische Bemerkungen zur Gestaltung des Deutschunterrichts in
 Kamerun
 Zur Pertinenz der Inhalte
Zu den linguistischen Aspekten
 - Zu den Sprachkomponenten
 - Zur Sprachfertigkeit
 - Zum Sprachregister*Zu den außerlinguistischen Aspekten*
 - Zur Landeskunde
 Wie wird Deutsch in Kamerun vermittelt?
Zu den Unterrichtsformen
Zu den Unterrichtsphasen
Zu den Unterrichtsmedien
- 4.5 Zusammenfassung

II Der Kameruner Deutschunterricht aus Lehrersicht

5 Zur Bedeutung und Notwendigkeit einer Lehrerumfrage

- 5.1 Begründung und Zielsetzung der Feldforschung
- Begründung der Untersuchung
zum Thema der Untersuchung
Zum Zeitpunkt der Untersuchung
- Politische Gründe
 - Wirtschaftliche Gründe
 - Alltagspraktische Gründe
- Zielsetzung der Feldforschung
Generelle Fragestellung
Fragenkatalog
- Persönliche Angaben der ProbandInnen (6 Fragen)
 - Dienstlicher Einsatz der Lehrer (10 Fragen)
 - Informationsstand bezüglich der verschiedenen Aspekte des Deutschunterrichts in Kamerun (21 Fragen)
 - Realisierung des Unterrichts (22 Fragen)
 - Informationsquellen der ProbandInnen (4 Fragen)
 - Beurteilung des Deutschunterrichts (31 Fragen)
- 5.2 Zur Entwicklung des Fragebogens
- Zu den konstituierenden Bestandteilen
- Zur Fragetypologie
- Zur Präsentation des Fragebogens
- Zur technischen Vorbereitung des Fragebogens
- 5.3 Planung und Durchführung der Feldforschung
- Planung der Feldforschung
- Zu den methodologischen Vorüberlegungen*
- Forschungsstrategie : Beobachtung oder Befragung ?
 - Die Gründe einer Verfahrenswahl
 - Zur Untersuchungsstichprobe
 - Zu Auswahl und Umfang der Stichprobe
 - Zur zufallsgesteuerten Auswahl
 - Zur bewußten Auswahl
- Zur Darstellung der Untersuchungsstichprobe*
- Zur Repräsentativität der Stichprobe

- Die Repräsentativität aus qualitativer Sicht
- Die Repräsentativität aus quantitativer Sicht

Zu den Arbeitshypothesen

- Vermutungen bezüglich der Wahl des Unterrichtsfaches
- Vermutungen bezüglich der Informationsstandes der LehrerInnen
- Vermutungen bezüglich der Informationsquellen der ProbandInnen
- Vermutungen bezüglich der Realisierung des Deutschunterrichts
- Zur Beurteilung des Deutschunterrichts durch die Kameruner LehrerInnen

Zur Durchführung der Feldforschung

Zur Organisation der Fedforschung

Zur psychologischen Vorbereitung

Zur Datenerhebung und – verarbeitung

- Zur Datenerhebung
- Zur Datenverarbeitung

6 Deutschunterricht im Urteil der Kameruner Lehrenden

6.1 Reaktionen der ProbandInnen bezüglich ihrer Motivation zum Deutschunterricht

Motive für die Wahl von Deutsch als Unterrichtsfach

Wünsche und Ambitionen der Kameruner DeutschlehrerInnen

Einstellung der ProbandInnen zu den deutschen Produkten

Deutschlanderfahrung der LehrerInnen

Kenntnisstand der Befragten bezüglich Deutschlands und der deutschen Realitäten

Gesprächspartner der Kameruner Deutschlehrenden

Einstellung der Befragten bezüglich der Zielsetzungen des DaF-Unterrichts in Kamerun

Meinungsbild des Deutschunterrichts in Kamerun

Meinungsbild der LehrerInnen bezüglich ihrer Interaktion mit den AdressatInnen

6.2 Einstellung der Befragten bezüglich der Durchführung des

- Deutschunterrichts
- Meinungsbild der ProbandInnen bezüglich der Planung und Vorbereitung der Unterrichtsstunden
- Meinungsbild bezüglich der Lehrstrategien
- 6.3 Reaktionen der LehrerInnen bezüglich des Lehrmediums
 - Zu den Verfassern des Lehrwerks *Ihr und Wir*
 - Zu der Rezeption des Lehrwerks *Ihr und Wir*
- 6.4 Einstellung der LehrerInnen bezüglich der Evaluation im Fach Deutsch
 - Zur Fehlerkorrektur
 - Zu den Bewertungskriterien
 - Zur Struktur der Prüfungsaufgaben
- 6.5 Einstellung zu den Unterrichtsbegleitmaßnahmen
- 6.6 Einstellung der ProbandInnen bezüglich der Fachaufsicht
 - Zu den Inspektionen
 - Zu den Inspektoren
- 6.7 Einstellung der ProbandInnen bezüglich der Lehrerausbildung an der ENS Yaoundé
- 6.8 Reaktionen der LehrerInnen zu den Aussichten des Deutschunterrichts in Kamerun
- 7 Lektionen einer empirischen Untersuchung**
- 7.1 Lektionen bezüglich des Lehrpersonals
- 7.2 Lektionen bezüglich der AdressatInnen
- 7.3 Lektionen bezüglich der Durchführung des Deutschunterrichts
- 7.4 Zusammenfassung

III Reflexion zu einer Neuorientierung des Deutschunterrichts in Kamerun

- 8 Überlegungen zur Entwicklung eines curricularen Rahmens für den DaF- Unterricht in Kamerun**
- 8.1 Definition, Funktionen und Aufgaben des Lehrplans
 - Definitionen
 - Funktionen
 - Aufgaben
 - Allgemeine Zielsetzungen des Deutschunterrichts in Kamerun

- 8.2 Rahmen und Grundprinzipien der Kameruner Deutschunterrichts
- Lernerzentriertheit
 - Bedürfnisorientiertheit
 - Orientierung am internationalen Level
 - Ganzheit des Unterrichts
 - Förderung der Schülerautonomie
 - Anschaulichkeit des Unterrichts
 - Eigene Herstellung von didaktischem Material
 - Deutsch- Kameruner bzw. afrikanisch- europäischer Kontext
 - Flexibilität
- 8.3 Spezifische Lehr- / Lernziele
- Grundstufe (4^e, 3^e, 2^e)
 - Hörverständnis*
 - Sprechfertigkeit*
 - Leseverständnis*
 - Schriftlicher Ausdruck*
 - Mittelstufe (1^{ère}, Tle)
 - Zum Ausspracheunterricht
- 8.4 Wie können die einheimischen Sprachen im Kameruner DaF-Unterricht eingesetzt werden ?
- Phonetik
 - Lexik
 - Grammatik
 - Wortarten*
 - Konjugation*
 - Tempus
 - Pluralbildung*
 - Wortstellung*
 - Zu den Grammatikmodellen*
 - Die traditionelle Grammatik
 - Die Signalgrammatik
 - Die generative Transformationsgrammatik
 - Die Dependenz - Grammatik
 - Die didaktische Grammatik

- Die didaktische Grammatik

8.5 Zusammenfassung

Schlußbemerkung

Verzeichnisse / Anhang

Abkürzungsverzeichnis

Grafiken – und Kartenverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Literaturverzeichnis

Anhang

Einleitung

Hintergründe – Motivation der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung hat ihren Ursprung in der Diskussion über Bedeutung, Pertinenz, Orientierung bzw. Zukunft des Deutschunterrichts in Afrika nach der deutschen Vereinigung und zur Zeit der Europäischen Union. Als erfahrungswissenschaftliche Bestandsaufnahme aus den wichtigsten Aspekten des Kameruner Deutschunterrichts bezieht sie sich auf einen Teilbereich der Bildungsforschung bzw. des innovativen Unterrichts und versteht sich im Grunde als Beitrag zur Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache.

Auf die wiederholte Frage „wieso und wozu eigentlich Deutschunterricht in Schwarzafrika?“ wurden, je nach Interessentengruppe, unterschiedliche Reaktionen festgestellt. Während die Bundesrepublik Deutschland die weltweite Förderung der deutschen Sprache thesenhaft zu begründen versuchte¹ und mit ideologiegeprägter Spekulation an die Frage der Vermittlung der deutschen Kultur als flankierende Maßnahme zur Stützung politischer und wirtschaftlicher Interessen anknüpfte², wurde von den Afrikanern weiterhin eine sensualistische, ökonomische Begründung wahrgenommen³.

¹ Auswärtiges Amt (Hg.): „Thesen zur Förderung der deutschen Sprache“, in: die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Bericht der Bundesregierung. Bonn 1986, S. 46-48.

² „Die BRD fördert Deutschunterricht und Germanistik in Afrika im Rahmen ihrer auswärtigen Kulturpolitik... Die Vermittlung der Kultur hat in diesem Zusammenhang die Funktion einer ‚säkularisierten Missionierung‘ als flankierende Maßnahme zur Stützung politischer und wirtschaftlicher Interessen.“ Leo KREUTZER, Legitimationsprobleme... zitiert nach PRINZ, in: Info DaF N° 3, Juni 1987, S. 229.

³ GOMSU, Joseph: *finalité de l'enseignement de l'Allemand et de la Germanistique en Afrique Noire. Le Cas du Cameroun*“, in: MBASSI, Joseph (Hg.): *L'enseignement de l'Allemand en Afrique Noire depuis les indépendances*. Yaoundé o. J., S. 161-177.

KUM'A NDUMBE III, Alexandre: *„Finalité de l'enseignement de l'Allemand en Afrique Noire (Exemple du Cameroun)“*, in: Mbassi, Joseph (Hg.): *L'enseignement de l'Allemand en Afrique Noire depuis les indépendances*. S. 179-186.

KIRN, Günter von: *„Finalité de l'enseignement de l'Allemand en Afrique“*, in: MBASSI, Joseph (Hg.) op.cit. S. 187-194

Laut der sensualistischen Haltung, auch von vielen Afrikanern geteilt, sind die Fremdsprachen für alle da und der Sprachunterricht ist nicht nur Wissensübermittlung durch Aneignung von Kommunikationsmitteln, sondern auch als Bestandteil des Schulcurriculums dient er den schöpferischen Fähigkeiten des Lernenden. HEYD, Gertraude : Deutsch lehren. Frankfurt: Diesterweg 1991, S. 10.

Diese Legitimationsfrage mag wohl relevant sein, jedoch ist festzuhalten, daß von vielen InteressentInnen kaum versucht wurde, dieses erste Bedenken mit einer weiteren, nicht weniger wesentlichen, zugrundeliegenden Schwierigkeit zu verbinden, nämlich mit der von den senegalesischen Germanisten hervorgehobenen Frage nach der Orientierung, Anpassung und der Pragmatik dieses Unterrichts, mit Bezugnahme auf die Wandlungen in Europa und die Zukunft Afrikas⁴.

Von der alten Teilung des afrikanischen Erdteils ausgehend, hatte sich Frankreich bemüht, alle französischsprachigen Gebiete Schwarzafrikas in einem unteilbaren linguistischen Gefüge systematisch und arbiträr zu vereinen, wobei, absichtlich oder nicht, auffällige Unterschiede zwischen einem Land und dem anderen übersehen wurden, welche heute die Effektivität des Deutschunterrichts in Afrika erheblich beeinträchtigen. So ist man bedauerlicherweise zu Situationen gelangt, wo z.B. innerhalb desselben Schulwesens eine bedeutende Zahl von Kameruner SchülerInnen aus dem Deutschunterricht diskriminierend ausgeschlossen wurden, gerade weil sie, im Gegensatz zu ihren frankophonen KommilitonInnen, zu dem so plakativ bezeichneten anglophonen Teilsystem gehörten.

Obwohl heute in Westafrika der Deutschunterricht auf der Basis der sogenannten Frankophonie durch Regionallehrwerke⁵ stattfindet, sind in Zielsetzungen und Organisation von einem Land zum anderen Varianten zu registrieren. In diesem Sinne beschreiben Prinz und Fall die Situation in Senegal, wo Deutschunterricht – bis auf den Normalbeginn in der *Quatrième* als zweite Fremdsprache – seit 1972 dank einem 1968 abgeschlossenen Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik und dem Senegal, zwar in abgeschwächter

SCHÜLE, Klaus: „Fremdsprachenunterricht im frankophonen Afrika: zu einigen historischen und entwicklungspolitischen Problemen der Sprachdidaktik“, in: MÜLLER, B. D.; NEUNER, G. (Hg.): Praxisprobleme im Sprachunterricht. München: iudicium-Verlag 1984, S. 91-106

⁴ AGERSS-VHGS: Actes du Colloque Intégration Africaine/Intégration Européenne – La question nationale à la lumière de la réunification allemande. Dakar les 28-29 Février, 1992. AMO N° 0, Nov. Déc. 1992.

⁵ Nach dem Lehrwerk *Yao lernt Deutsch* wird nun *Ihr und Wir* verwendet.

Form, nicht nur als erste Fremdsprache ab der *Sixième*, sondern auch den Spätanfängern ab der *Seconde* in den C- und D-Zweigen angeboten wird⁶.

Auch die Ausbildungskonzepte für LehrerInnen differieren je nach Land und die verschiedenen Bildungsinstitutionen sind nicht immer darüber einig, wie die Qualifikationsprofile der Lehrkräfte aussehen sollen. Während z.B. bei den einen – vor allem an den Universitäten – Konzepte vorhanden sind, die von der Vermittlung der Theorie ausgehen, um dann durch Vorlesungen und Seminare zu einem gewissen berufswissenschaftlichen Basiswissen zu gelangen, findet man bei den anderen Konzepte, die von Unterrichtsanalysen ausgehen – das ist zumindest das Anliegen an der *Ecole Normale Supérieure* – wobei Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsmitschau und Unterrichtsdiagnosen eine wesentliche Rolle spielen sollen. Es ist sogar meist der Fall, daß sich die InteressentInnen vor Ort nicht darüber einigen können, wie die Ausbildungszielsetzungen und –schwerpunkte aussehen sollen; daraus ergibt sich, daß selten Übereinstimmung besteht zwischen dem, was an den Bildungsinstitutionen vorgetragen wird und der Unterrichtspraxis⁷.

Abschließend zu diesem ersten Punkt sei gestattet, auf das besondere persönliche Interesse am Thema etwas näher einzugehen. Die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und insbesondere mit den Problemen und Aussichten des Deutschunterrichts in Kamerun sind für den Verfasser fast zu einer Leidenschaft geworden, deren tiefere Motivation mit seiner Laufbahn und Vergangenheit zu verbinden ist.

Die erste positive Einstellung zur deutschen Sprache bildete sich im Familienkreis heraus, mit dem Willen, in die Spuren der Vorfahren zu treten, die schon zur Zeit der deutschen Kolonisation, also vor etwa einem Jahrhundert, diese fremde Sprache lernten, sich mit ihr gut

⁶ PRINZ, Manfred: „Der muttersprachliche Hintergrund beim Erwerb von Deutsch als Fremdsprache am Beispiel des Senegal und der mehrsprachigen Ausgangssituation Französisch- Wolof“, in: Info DaF N°3, Juni 1987, S. 228.

FALL, Mariama: „Deutsch in Senegal, eine Diagnose“, in: *AMO N°1*, Septembre 1994, S. 56-59.

⁷ DEME, Harissa Tiana: „Erforderliches Vorwissen der Referendare und anforderungen der pädagogischen Ausbildung“, in: *AMO N°1*, Septembre 1994, S.93.

auseinandersetzen und sich dann als talentierte Schriftsteller erwiesen⁸. Als Schüler bei den elsässischen Missionaren im Priesterseminar von Akono (Kamerun) lernten wir die deutsche Sprache zuerst kennen, was uns Anlaß gab, die Lehrmethoden unserer prominenten Ausbilder zu bewundern. Vielleicht ist dies der Auslöser für die spätere Lehrerberufung gewesen. Auch die nachfolgende Erfahrung als Deutschlehramtsstudent an der E.N.S. Yaoundé und später als ausgebildeter Lehrer an verschiedenen Gymnasien und Privatschulen Kameruns ermöglichte die nähere Beschäftigung mit den Fragen des Kameruner Deutschunterrichts.

Mit den weiteren Aufgaben und Funktionen als landesweiter Koordinator für den Deutschunterricht in Kamerun, erster Vorstandsvorsitzender des Kameruner Deutschlehrerverbandes, Autor von Schullektüren und zuletzt als Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), wuchs das Interesse des Autors, im Rahmen einer wichtigeren empirischen wissenschaftlichen Arbeit auf breiter Basis, auf die Probleme des Deutschunterrichts in Afrika im allgemeinen und in Kamerun im besonderen etwas näher einzugehen, um sich dann Gedanken über die Effektivität und die Aussichten dieser Disziplin zu machen.

Damit verband sich die Absicht, den DeutschlehrerInnen selber Gelegenheit zu geben, ihre Einstellung zur eigenen Unterrichtsarbeit, ihre Meinung zur Führung und Durchführung des Deutschunterrichts in Kamerun umfassend und direkt zu artikulieren, sie einem viel größeren Kreis Interessierter, zugänglich zu machen und sie als praxisbezogene Diskussions- und Orientierungsgrundlage für die Konzeption von adressatenspezifischen curricularen Lehrplänen, Lehrmethoden und Lehrwerken bereitzustellen, im Hinblick auf bessere Aussichten und Entfaltungsmöglichkeiten.

Definitionen - Begriffsserschließung

Unterricht im Sinn der vorliegenden Untersuchung ist nach WIATERS Definition (1997:86) zu verstehen als

„Interaktionsgeschehen, bei dem Kinder und Jugendliche (Schülerinnen und Schüler) unter Anleitung professioneller Erwachsener (Lehrerinnen und Lehrer) in einem planmäßig initiierten und unterstützten Lernprozeß in eigens dazu errichteten

⁸ ATANGANA, Karl und sein Vetter Paul MESSI verfaßten 1909 am Hamburger Kolonialinstitut die sogenannten Jaunde – Texte bzw. das erste Ewondo- Deutsch – Wörterbuch. Erwähnenswert ist auch Duala Missipo mit seinem zu gleicher Zeit erschienenen Roman *Korrongo*.

Institutionen (Schulen) zum Zwecke ihrer Sozialisation, Qualifikation und Personalisation ausgewählte Inhalte der Kultur aufnehmen und weiterentwickeln“.

Die Umschreibung von Deutschunterricht als entsprechender Beschäftigung mit ausgewählten Inhalten der deutschen Kultur gewinnt diese Studie aus normativen Texten (Lehrplan) und vor allem aus alltäglichen Erfahrungen afrikanischer Lehrenden und Lernenden. Deutschunterricht in Kamerun kommt also als eine kontinuierliche Folge von Situationen vor, in denen Lehrpersonen und AdressatInnen agieren und reagieren; als didaktisches Handeln erweist sich dieser Unterricht als „Deutsch-Unterrichten“ und „mit-Deutsch-unterrichtet-werden“. Eine Auseinandersetzung mit einem solchen Forschungsgegenstand setzt deswegen eine nähere Beschäftigung mit den Hauptaspekten des Unterrichtsgeschehens (KELLER, NOVAK 1988:322) bzw. mit den entsprechenden wesentlichen Gegenstandsfeldern (WELLENHOFER 1997:23) voraus: Die Erforschung von Deutschunterrichtsbedingungen, Unterrichtsplanung, Unterrichtsorganisation, Unterrichtsmethoden sowie Unterrichtsmedien wird somit im Mittelpunkt unserer Untersuchung stehen.

Der Terminus „Afrika“ soll im Rahmen dieser Studie geopolitisch im Sinne von Schwarzafrika bzw. Afrika südlich der Sahara verstanden werden, wobei sich frankophones Afrika ausschließlich auf die Länder des alten AOF (*Afrique Occidentale Française*) und AEF (*Afrique Equatoriale Française*) beziehen wird.

Regionallehrwerke sind innerhalb der vorliegenden Untersuchung nicht als gebietsverbundene, sondern als landesübergreifende, sich auf frankophones Schwarzafrika bezogene Lehrwerke zu verstehen.

Damit Frauen und Männer in die Studie gleichberechtigt miteingeschlossen werden, wurden jeweils neben den grammatikalisch maskulinen möglichst die femininen Nomina verwendet. Dies war besonders der Fall, was die Singularform anbelangt; für die Pluralform wurde systematisch auf die anerkannte Mischform mit der Endung ‚-Innen‘ zurückgegriffen. So stehen z.B. anstelle von Studenten, Probanden, Teilnehmer (Plural), Lehrer (Plural) und Schüler (Plural) in der Regel StudentInnen, ProbandInnen, TeilnehmerInnen, LehrerInnen bzw. SchülerInnen. Die vereinzelt maskulinen Nomina, die von keiner weiblichen Form begleitet werden, gelten entsprechend nur für die Bezeichnung von männlichen Interessenten. Jedoch stehen aus Lesbarkeitsgründen die innerhalb zusammengesetzter Wörter erscheinenden maskulinen Formen zugleich für Frauen und Männer; statt LehrerInnenausbildung beispielsweise wird das Wort Lehrerausbildung verwendet.

Ziele der Untersuchung

Hauptanliegen dieser Untersuchung ist es, über eine kritische erfahrungswissenschaftliche Bilanzierung hinaus, die Grundfragen des aktuellen Deutschunterrichts in Afrika zu erforschen, zu einer Zeit, wo Europa, Nordamerika und Ostasien zu regionalen Schwerpunkten in der Sprachförderung der Bundesrepublik Deutschland geworden sind.⁹

Wenn wir heute die Behauptung aufstellen, „Fremdsprachenfachdidaktik als Universitätsfach ist eine wissenschaftliche Disziplin per se in Forschung und Lehre“ (BURGSCHMIDT 1975:25), dann sollten wir uns ebenfalls im klaren darüber sein, welche zusammenhängenden Faktoren und Erscheinungen dieses Gebiet bestimmen sowie konstituieren und des weiteren, inwieweit die Eigenschaften dieser Disziplin, des Deutschunterrichts, bei uns und für uns erkannt, beschrieben, pertinent konzipiert und wie sie begründet worden sind. In einem Kontext, wo sich Europa neu organisiert und praktisch zu einer riesigen mehrsprachigen Union wird (CHRIST 1991:156f), scheint uns die Zeit gekommen, wo auch Afrika mitbestimmen und sich der Sprachendiskussion anschließen soll¹⁰.

Erschließung und Einordnung des Untersuchungsgegenstandes

Wenn erst Anfang der sechziger Jahre Deutschunterricht in die Bildungssysteme der meisten frankophonen Länder Afrikas eingeführt wird, so ist vielleicht an dieser Stelle hervorzuheben, daß in Kamerun dieser Unterricht zwar nicht immer kontinuierlich, jedoch seit mehr als hundert Jahren erteilt wird. Die deutsche Kaiserliche Regierung traf nämlich 1887 die Entscheidung, Deutsch in ihren Kolonien lehren zu lassen, mit dem ausdrücklichen Ziel, der örtlichen Kolonialverwaltung eine gefilterte einheimische Elite zur Verfügung zu stellen; dieses ausgebildete Personal sollte dann niedrige Funktionen übernehmen bzw. als Dolmetscher dienen (MADIBA 1980). Auf diese Weise hat die deutsche Sprache, aufgrund ihres damaligen Sonderstatus als Amts- und Bildungssprache, dreißig Jahre lang das Leben

⁹ Auswärtiges Amt Bonn und Bundesverwaltungsamt (Hg.): *Begegnung 1/91. International im Einsatz: aus der arbeit der Fachberater*. Bonn 1991, S. 12.

¹⁰ Vgl. UNGER, W. in: MBASSI, J.: *L'Enseignement de l'allemand*. .. S. 92 f. „Afrikanische Kritiker denken dann auch nicht an einen Ersatz von Yao durch europäische Produktionen, sondern sind der Auffassung, ein Lehrbuch für afrikanische Schüler könne nur von Afrikanern geschrieben werden“

der Kameruner geprägt und bestimmt, bevor sie kurz nach dem ersten Weltkrieg bis etwa 1960 von den Franzosen landesweit verboten und durch Französisch ersetzt wurde.

Erst nach der politischen Unabhängigkeitserklärung der afrikanischen Staaten hat sich das Fach Deutsch in den frankophonen Schulen richtig entfalten können und eine kontinuierliche Progression erfahren. Zieht man die Berichte des Deutschen Auswärtigen Amtes über die Situation des Deutschen in der Welt¹¹ in Betracht, so steht heute fest, daß der Deutschunterricht in Schwarzafrika nicht nur eine Tatsache ist, sondern sogar zu denken gibt. In den letzten drei Jahrzehnten hat die Zahl der Deutsch-InteressentInnen erheblich zugenommen; allein in Kamerun lernen zur Zeit mehr als 300 000 SchülerInnen Deutsch in über 400 Schulen! Diese Ergebnisse sind vor allem einer aggressiven Kulturpolitik der Bundesrepublik in den siebziger Jahren zuzuschreiben.

In den Staaten des ehemaligen AOF und des AEF, in denen durch die Kolonialverwaltung Deutsch als *Langue vivante II* auf die Lehrpläne der Sekundarschulen nach dem französischen Muster, mit bestimmten Zielsetzungen¹², gestellt wurde, blieb auch nach der politischen

¹¹ Die Stellung der Deutschen Sprache in der Welt. Bericht der Bundesregierung. Bonn 1986.

GOMSU, op. cit. S. 165.

FALL, op. Cit. S. 56.

MBASSI, Joseph : „*L'évolution de l'enseignement de l'Allemand au Cameroun depuis l'indépendance*”, in: MBASSI, Joseph (Hg.): *L'enseignement de l'Allemand...*S.17.

„Deutsch war neben Spanisch und/oder anderen zweiten Fremdsprachen Bestandteil im Fächerkanon des französischen Schulsystems, das aus der Erbmasse der Kolonialzeit von den betreffenden Ländern übernommen wurde. Bis zum Ende der sechziger Jahre wurde Deutsch ausschließlich von französischen Lehrbüchern unterrichtet.” UNGER, Walter: „Die Förderung des Deutschunterrichts...”, S. 85.

Lettre du Ministère des Affaires Etrangères à l'Ambassade de la RFA à Yaoundé en date du 16 Août 1969. Vgl. auch Auswärtiges Amt (Hg.): Die Stellung der deutschen Sprache... S. 30.

KLOSE, Niklas: „Lehrmaterial für den Deutschunterricht”, in: MBASSI, Joseph (Hg.): *L'enseignement...* S. 75 f.

Auswärtiges Amt, op. Cit. S. 30 f.

Auswärtiges Amt und Bundesverwaltungsamt (Hg.): *Begegnung 1/91. International im Einsatz* : aus der Arbeit der Fachberater. Bonn 1991, S. 12. UNGER, Walter: „Die Förderung des Deutschunterrichts im frankophonen Afrika durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen”, in: MBASSI, Joseph, op. Cit. S. 93.

¹² „*Il s'agissait d'apprendre au petit Français une seconde langue européenne, celle de son voisin, avec lequel il a eu tant de démêlées, pour ne pas dire envers lequel il a entretenu tant de haine. 'La langue des boches' disait-on alors. Mais nécessité oblige. Pour bien connaître son ennemi..., l'apprentissage de sa langue s'avère indispensable.*”

Unabhängigkeitserklärung Deutsch als Schulfach erhalten. Der Deutschunterricht wurde im allgemeinen durch französische LehrerInnen nach französischen Lehrplänen und mit französischen Lehrwerken erteilt¹³. Als dann Frankreich sein Engagement für diesen Unterricht Ende der sechziger Jahre reduzierte, wandten sich diese Staaten an die damalige deutsche Bundesregierung mit der Bitte um Ersatz der französischen Lehrkräfte, da einheimische LehrerInnen kaum bzw. nie ausgebildet worden waren¹⁴.

Zunächst übernahmen deutsche Lehrer den Unterricht in diesen Ländern, gleichzeitig wurden afrikanische StudentInnen der Germanistik teilweise in Afrika (Abidjaner Programm), zum größten Teil aber in der Bundesrepublik Deutschland – man erinnere sich an das berühmte Saarbrücker Programm – zu DeutschlehrerInnen ausgebildet¹⁵. Laut einem 1991 veröffentlichten Bericht der Bundesregierung über die Stellung der deutschen Sprache in der Welt, sind bereits in Afrika „so viele qualifizierte Germanisten und Deutschlehrer ausgebildet worden, daß sie vereinzelt schon die Aufgabe der Fachberatung wahrnehmen¹⁶. Das ist wahrscheinlich der Grund dafür, daß seit ein paar Jahren die Bundesrepublik ihre nach Afrika entsandten Lehrkräfte zurückzieht, um sie dann vor allem in osteuropäische Länder zu entsenden.

„L'autre finalité, plus noble, visait l'ouverture sur le monde à travers la richesse de la culture germanique. Le monde des grands penseurs, des grands musiciens allemands ne se laissait apprivoiser que grâce à la maîtrise de la langue de Goethe.”

KUM'A NDUMBE, op. cit. S. 181.

¹³ GOMSU, op. cit. S. 165.

FALL, op. Cit. S. 56.

MBASSI, Joseph : „*L'évolution de l'enseignement de l'Allemand au Cameroun depuis l'indépendance*”, in: MBASSI, Joseph (Hg.): *L'enseignement de l'Allemand...*S.17.

„Deutsch war neben Spanisch und/oder anderen zweiten Fremdsprachen Bestandteil im Fächerkanon des französischen Schulsystems, das aus der Erbmasse der Kolonialzeit von den betreffenden Ländern übernommen wurde. Bis zum Ende der sechziger Jahre wurde Deutsch ausschließlich von französischen Lehrbüchern unterrichtet.” UNGER, Walter: „Die Förderung des Deutschunterrichts...”, S. 85.

¹⁴ Lettre du Ministère des Affaires Etrangères à l'Ambassade de la RFA à Yaoundé en date du 16 Août 1969. Vgl. auch Auswärtiges Amt (Hg.): *Die Stellung der deutschen Sprache...* S. 30.

¹⁵ KLOSE, Niklas: „Lehrmaterial für den Deutschunterricht”, in: MBASSI, Joseph (Hg.): *L'enseignement...* S. 75 f.

Auswärtiges Amt, op. Cit. S. 30 f.

¹⁶ Auswärtiges Amt und Bundesverwaltungsamt (Hg.): *Begegnung 1/91. International im Einsatz : aus der Arbeit der Fachberater*. Bonn 1991, S. 12. UNGER, Walter: „Die Förderung des Deutschunterrichts im frankophonen Afrika durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen”, in: MBASSI, Joseph, op. Cit. S. 93.

Auch was die Lehrwerke anbelangt, läßt sich eine positive Entwicklung herauskristallisieren. Nachdem jahrzehntelang in Afrika französische Lehrwerke Einsatz gefunden hatten, ist man allmählich zu „Afrika-spezifischen“ Lehrbüchern gekommen. So wurde nämlich 1975 das Lehrwerk *Yao lernt Deutsch*¹⁷ eingeführt, ein von deutschen Experten konzipierter, durchaus umstrittener Versuch, der viel Polemik verursachte¹⁸ und zur späteren Entwicklung des jetzt verwendeten *Ihr und Wir*¹⁹ beitrug. Und wenn man zuletzt die zahlreichen Aufsätze und Fachzeitschriften²⁰ ansieht, die sich mit der Frage des Deutschunterrichts in Afrika auseinandersetzen, darf man behaupten, daß sich dieses Fach im frankophonen Afrika bewährt hat. Diese relative Prosperität geht aber nicht ohne Kehrseite, wie in den folgenden Zeilen dargestellt werden soll.

Problemstellung

¹⁷ SCHRÖDER, Manfred: *Yao lernt Deutsch I, II, III*. Dakar, Abidjan, Lomé: NEA 1973-1981 Vgl. dazu MBIA, Claude-Marie; AMOUGOU, Jérôme : „*Quelles approches pédagogiques pour l'enseignement de l'allemand au Cameroun à l'heure du Renouveau National ? Plaidoyer pour un refonte urgente du manuel 'Yao lernt Deutsch' au Cameroun*“, in : *Etudes Germano- Africaines* 5. 1987, S. 107-116.

¹⁸ Vgl. ZIMMER, Wolfgang: Plädoyer für eine adressatenspezifische, kontrastive Germanistik für afrikanische Deutschlehrer. Aus der Praxis des Saarbrücker Maîtrise-Programms. In: *Zielsprache Deutsch* 4. 1982, S. 40-49.

Vgl. dazu auch NGATCHA, Alexis: *Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts an Kameruner*

Sekundarschulen. Dissertation. Hamburg 1991.

¹⁹ DIALLO, Mbaye; HARTENBURG, Jörg; EVEMBE, Pierre u. a.: *Ihr und Wir I, II, III*. Hamburg: Otto Heinevetter 1991-1993.

²⁰ Wichtige Beiträge findet man in: MBASSI , Joseph (Hg.) op. cit. sowie Fachzeitschriften wie: *Etudes Germano-Africaines*, *Info DaF*, *Cahiers du Département d'Allemand du Mineduc (Cameroun)*, *Begegnung*, *Zielsprache Deutsch*, *Jahrbuch DaF*, *AMO* etc.

Es liegen inzwischen ebenfalls interessante Forschungsarbeiten vor, man kann u. a. zitieren: MOUSSA, Guèye: *Ansätze einer Ideologiekritik des Deutschunterrichts in der Republik Senegal*.

Dissertation Osnabrück 1982.

FAOUZI, Abdelmoumen: *Die Abiturprüfung im Fach Deutsch in Marokko: wie kann der Deutschunterricht*

zu besseren Ergebnissen gebracht werden, indem die Testverfahren effektiviert werden ? eine testtheoretische Untersuchung mit didaktischen Vorschlägen. Magisterarbeit DaF. Bielefeld 1986.

Vgl. dazu auch die von NDONG zitierten Memoire- und Doktorarbeitsthemen afrikanischer GermanistikstudentInnen. In: *Afrikanische Germanistik*. Bonn 1989, S. 146-171

EBOT BOULLEYS, Vera: *Deutsch in Kamerun*. Dissertation . Siegen 1998

Analysiert man mit gewissem Abstand die Praxis des Deutschunterrichts im heutigen frankophonen Schwarzafrika, so stellt man fest, daß die vom deutschen Auswärtigen Amt unternommenen großen Fortschritte eigentlich schnelle Rückschritte, wenn nicht gar völlige Verwirrung für die afrikanischen InteressentInnen bedeuten. Der Beobachter vor Ort gewinnt allmählich den Eindruck, man stehe erst am Beginn dieses Unterrichts, mit viel mehr Problemen konfrontiert, welche man seit Jahrzehnten ignoriert bzw. übersehen hat. Gerade im Moment, wo die deutschen Experten den einheimischen Fachkräften die Führung des Deutschunterrichts überlassen, zu einer Zeit, wo die Bundesrepublik die Förderung dieses Faches in Schwarzafrika zugunsten neuerer Interessensphären reduziert, steht man nämlich vor besorgniserregender Bilanz:

Die meisten afrikanischen LehrerInnen, die ein allgemeines Germanistik-Studium absolviert haben und heute in Afrika das Schicksal des Deutschunterrichts mitbestimmen müssen, besitzen nur geringe bzw. keine fachdidaktischen Kenntnisse und stehen vor lauter Verwirrung ratlos da (vgl. MBIA 1990:34).

Da der heutige afrikanische Deutschunterricht eindeutig keine konkreten Probleme löst, weil er weiterhin nicht von erforschten Lernbedürfnissen seiner AdressatInnen ausgeht und sich somit lediglich auf fragwürdige Legitimation stützt, bleibt in den Schulcurricula der Status des Deutschen ziemlich ungewiß²¹. Dieses Fach wird auch jetzt noch erteilt wie vor dreißig Jahren, d.h. ohne adressatenspezifischen Lehrplan. Selbst die so oft wiederholten Ansprüche der Lehrkräfte auf deutlich definierte bzw. pragmatikorientierte Zielsetzungen haben dieses Problem nicht lösen können. Die Auseinandersetzung mit dieser zugrundeliegenden Schwierigkeit ist so lange hinausgezögert worden, daß inzwischen zwei Generationen von sogenannten Afrika-spezifischen Lehrwerken ohne Lehrplan entstanden sind.

Wie im alten französischen Schulsystem ist in vielen Ländern Schwarzafrikas immer noch die Rede von Deutsch als *Langue vivante II*²², und der Begriff „Deutsch als Fremdsprache“ klingt weiterhin genauso mysteriös wie dessen Inhalte und die damit verbundenen Methoden.

Auch die Niedergeschlagenheit der afrikanischen Deutschlehrenden, die über begrenzte Chancen verfügen, sich als FremdsprachenlehrerInnen im Zielsprachenland aufzuhalten,

²¹ *Cahiers du Département d'Allemand du Mineduc (Cameroun)* (Hg.): „Ein Gespräch mit Dr. Ngatcha“. S. 35f. N° 6 Décembre 1993.

²² Vgl. MBIA, Claude-Marie : „Woran leidet der Deutschunterricht in Kamerun ?“ in: *Cahiers du Département d'Allemand N° 3*, 1990, S. 27-34.

beeinträchtigt erheblich ihre Begeisterung²³; so sollte vielleicht nun ernsthaft die Frage gestellt werden, welche Bedeutung überhaupt das Erlernen der deutschen Sprache für die afrikanischen AdressatInnen und deren betreuenden Lehrkräfte hat und vor allem welche Erwartungen eigentlich damit verbunden werden. Die klare Beantwortung dieser Frage könnte die spätere Motivationsfrage klären.

Es sei an dieser Stelle auch hervorgehoben, daß diejenigen afrikanischen StudentInnen, die später in der Bundesrepublik ihr Studium absolvieren, zum größten Teil nicht ehemalige DeutschschülerInnen, sondern vielmehr solche sind, die in der früheren Sekundarschule einen rein naturwissenschaftlichen bzw. einen technischen Zweig gewählt und mit dem Erlernen der deutschen Sprache erst in den deutschen Sprachen- bzw. Studienkollegen angefangen haben: Es stellt sich dringend die Frage nach der Einführung des fremdsprachlichen Fachunterrichts in Afrika.

Sehr viele unqualifizierte Lehrende, d.h. Lehrpersonen, die nur einen Abiturabschluß besitzen oder nie eine Universität, eine Hochschule oder sonstige Bildungsinstitution besucht haben, erteilen immer noch Deutschunterricht; in den achtziger Jahren bildete in Kamerun dieses Personal sogar die Hälfte der Lehrerschaft²⁴.

Vor den überfüllten Klassen – im Durchschnitt 80 Schüler pro Klassenzimmer in Kamerun – erweisen sich alle europäisch-amerikanischen klassischen didaktischen Theorien als unfruchtbar. So stehen die LehrerInnen ganz verzweifelt vor den immer schlechteren Ergebnissen bei den Zentralprüfungen; hier müssen von den Afrikanern neue Konzeptionen elaboriert werden²⁵. Es ist nämlich überzeugend, daß für die vielsprachigen Kulturen Afrikas

²³ Bleibt man bei den jährlich vom Bundesverwaltungsamt angebotenen beschränkten Fortbildungsmöglichkeiten, so haben, angesichts der immer mehr steigenden Lehrerzahl in Kamerun, alle jungen KollegInnen keinerlei Chance, einmal im Laufe ihrer Laufbahn nach Deutschland zu kommen.

²⁴ „Ein extremes Beispiel für unterschiedliche Lehrbefähigungen bietet Kamerun: Von den 221 im letzten Schuljahr im Deutschunterricht eingesetzten Lehrer haben 115 eine Ausbildung, davon 67 in Deutsch als Hauptfach, 48 in Deutsch als Nebenfach. Nur 62 haben neben ihrem Fachstudium eine pädagogische Ausbildung. 106 Bacheliers (Abiturienten) unterrichten ohne Ausbildung. Die Sprachbeherrschung der qualifizierten Lehrer ist wiederum davon abhängig, ob die Lehrer in der Bundesrepublik studieren konnten.“ UNGER, Walter: „Die Förderung des Deutschunterrichts op. cit. S. 90.

²⁵ MBASSI, Joseph: „Der Deutsch-Grammatikunterricht in Kamerun“, in: MBASSI, Joseph (Hg.): *L'Enseignement ...* S. 41 f.

Vgl. dazu auch PRINZ, op. cit. S. 221.

DEME, Dakha: „Argumente für eine Phonetik des Deutschen für Senegalesen“, in: *Etudes Germano-Africaines* N°2 + 3. 1984/1985, S. 54-70.

nicht die an Monolingualen entwickelte Fremdsprachendidaktik europäischer Tradition in Frage kommt, obwohl sie als einzige angewandt wird²⁶. Der Kameruner Schüler bzw. die Kameruner Schülerin beispielweise, der bzw. die in einer multilingualen Gesellschaft lebt und mit mindestens vier Sprachen täglich konfrontiert wird, lernt Deutsch als dritte Pflichtfremdsprache, nach den längst bekannten englischen und französischen Sprachen, die als Amts-, Bildungs- und Verkehrssprachen wirken; dies setzt besondere Lerntechniken bzw. spezifische Lehrwerke voraus²⁷.

Ebenso nehmen die zugelassenen Lehrwerke kaum Rücksicht auf die afrikanischen Realitäten und Weltanschauung und scheinen vielmehr die Kulturkontraste bzw. –konflikte herauszustellen²⁸; ihre Inhalte werden aus rein europäischer Perspektive angeboten, was nicht immer zur Völkerverständigung führt, sondern eher den Assimilierungsprozeß in Gang setzt²⁹. Im Lehrwerk *Ihr und Wir* wird z.B. versucht, dem Europäer Markus, einer der fiktiven Gestalten des Buches, exotische Aspekte Afrikas vorzustellen, wobei keinerlei Rücksicht auf die Rezeption der afrikanischen AdressatInnen genommen wird. Durch lächerliche Vergleiche versuchen die AutorInnen, dem jungen europäischen Afrika-Fremdling Schwarzafrika anzupassen. Die beachtliche Tatsache, daß von afrikanischer Seite die Familie von Adama – die übrigens nicht typisch afrikanisch ist und keinerlei Anspruch auf irgendwelche Repräsentativität für Afrika erheben kann -, mit einem sehr europäisch klingenden Status versehen wird, läßt sich schwer mit dem Zufall verbinden und birgt noch die im Hintergrund bestehenden kolonialen Absichten³⁰. Dazu äußert sich Guèye Moussa folgendermaßen:

„Der Stellenwert von Deutsch als Fremdsprache ist ausschließlich auf einen ‚Sachzwang‘ innerhalb der ‚kolonial deformierten Gesellschaft‘ zurückzuführen, in der sich das ‚während des Kolonialisierungsprozesses aufgebaute Reproduktionssystem‘ fortsetzt.“ (1982:229)

²⁶ MBASSI, Joseph: op. cit. S. 229

Vgl. Dazu auch NGATCHA, op. Cit. S. 37.

²⁷ MOUSSA, Guèye: op. cit. S. 229.

²⁸ Vgl. MOCK, Erwin: Afrikanische Pädagogik Wuppertal 1979, S. 85.

²⁹ Was das momentan gebrauchte Lehrwerk betrifft, allein der provokativ diskriminierend klingende Titel *Ihr und Wir* ist schon ein vielsagendes Signal.

³⁰ Vgl. SEIK, Papa Ibrahim: La politique culturelle de la France en Afrique. Paris 1993, S. 152.

Obwohl authentische Deutsch-Texte afrikanischer Literatur längst vorhanden sind, gehören diese immer noch nicht zu den Inhalten des Deutschunterrichts in Afrika³¹. Außer dem von MBIA veröffentlichten Titel *Die kleine Überraschung*³², der 1991 als verbindliche Schullektüre vom Kameruner Erziehungsministerium anerkannt wurde, werden die übrigen deutschsprachigen afrikanischen Produktionen weiterhin vom Schulpublikum ferngehalten³³. Von der obigen übersichtlichen Bilanz gehen folgende Fragen aus, wonach sich die verschiedenen Artikulationen unserer Recherche orientieren werden:

- Welche adäquaten Zielsetzungen lassen sich mit dem Deutschunterricht in Schwarzafrika verbinden und wie lassen sie sich in die wesentlichen (syntaktischen, semantischen, pragmatischen) Aspekte der Lehrplanentwicklung und in die vorhandenen Schulcurricula integrieren?
- Wie soll der Unterrichtsgegenstand in Afrika bzw. in Kamerun aussehen, damit er nützlich wird und konkrete Probleme löst?
- Für welche AdressatInnen soll welcher Unterricht konzipiert werden?
- Welche Lehr- bzw. Lernstrategien scheinen geeignet zu sein, um bessere Ergebnisse zu erzielen?
- Durch welche passenden Medien könnte eine optimale Effektivität des Deutschunterrichts erreicht werden?
- Wie könnte überhaupt Fremdsprachenunterricht in Afrika bzw. in Kamerun ungehindert durchgeführt werden?

Bestandteile und Methode der Untersuchung

Die Untersuchung der oben erwähnten fachdidaktischen Fragestellungen ist in drei wesentlichen Teilen vorgesehen:

³¹ SÄNGER, Jürgen : „Deutschsprachige afrikanische Literatur – ein vorwiegend kamerunisches Phänomen ?” in: *Cahiers du Département d’Allemand* N° 6, Déc. 1993, S. 51-53

³² MBIA, Claude-Marie: *Die kleine Überraschung*. Paris 1991.

³³ SÄNGER, Jürgen: op. cit. S. 53.

Im ersten Teil, welcher sich über eine allgemeine Präsentation Kameruns und dessen Bildungssystem mit der Beschreibung der administrativen sowie pädagogischen Situation des Deutschunterrichts befaßt, werden aus der Perspektive des Autors die alltäglichen Probleme der DeutschinteressentInnen dargestellt. Besonderes Interesse gilt dabei der gravierenden Ratlosigkeit und steigenden Verwirrung der Lehrkräfte und den äußerst schwierigen Arbeitsbedingungen.

Ausgehend von dem Bedingungs-zusammenhang werden im zweiten Teil anhand einer aus Lehrersicht durchgeführten empirischen Feldforschung die Grundfragen des jetzigen Deutschunterrichts in Kamerun analysiert. Angeschnitten werden dabei nicht nur die Probleme der Lehrplanentwicklung, wonach sich Aspekte wie Adressaten- und Deutschlehrerprofil, Lehrwerke, Methoden, Unterrichtsorganisation und –prüfungen richten sollen, sondern es wird auch herausgestellt, wie die Lehrenden zu ihrer eigenen Lehrtätigkeit und Ausbildung, zu der Durchführung, dem Management und zu den Aussichten des Deutschunterrichts in Kamerun überhaupt stehen.

Auf der diagnostizierten Situation basierend und sich nach den neuen Zielsetzungen und Bedürfnissen des Bildungswesens richtend, widmet sich der dritte Teil den Aussichten des Deutschunterrichts in Kamerun; er beschäftigt sich im Grunde mit der definitiven Beantwortung der zuvor aufgeworfenen didaktischen Fragestellungen. Sein Hauptanliegen bleibt die Entwicklung eines adäquaten Lehrplans für den DaF-Unterricht in Kamerun.

Was unser Forschungsverfahren anbelangt, so bedient sich die Untersuchung neben rein hermeneutischen Prozeduren ebenfalls ausgewählter Methoden der empirischen Sozialforschung.

Die im Buch enthaltenen Karikaturen haben eine kritische und didaktische Funktion; sie veranschaulichen einige Stellen des geschriebenen Textes und sind eine humorvolle Anspielung auf die Realitäten des afrikanischen Deutschunterrichts.

I

Zur Situation des Deutschunterrichts in Kamerun

Dieser erste Teil soll Aufschluß darüber geben, wie heute in Kamerun der Deutschunterricht verwaltet und durchgeführt wird. Er besteht aus drei Kapiteln, die sich jeweils mit der allgemeinen Präsentation Kameruns, der

administrativen bzw. pädagogischen Organisation des örtlichen
Deutschunterrichts sowie dessen Problemen befassen.

1 Das kamerunische Land auf einen Blick

Im folgenden wird das kamerunische Land mit seinem Bildungswesen kurz dargestellt. Der Überblick über die Realitäten und Geschichte des Landes soll das Verständnis des spezifischen Charakters des Deutschunterrichts in Kamerun ermöglichen.

1.1 Geographische Daten

Lage

Die Republik Kamerun erstreckt sich im westlichen Zentralafrika am Golf von Biafra, zwischen dem 2. und 13. Grad nördlicher Breite und dem 16. Grad östlicher Länge. Mit seinen 475.442 Km² erhebt sich das Land von Meereshöhe an der Küste über 1000 m im Adamaua - Hochplateau und gipfelt im Kamerunberg mit einer Höhe von 4.100 m.

Bevölkerung

Mit einer Bevölkerung von kaum 14 Millionen Einwohnern (1998) erscheint Kamerun wie ein sehr buntes Mosaik aus zahlreichen ethnischen Gruppen unterschiedlicher Herkunft und einer stark wechselnden Anzahl von Ausländern. Die ethnische Heterogenität Kameruns ist außerordentlich und bildet in ganz Afrika eine merkwürdige Ausnahme: Man zählt über 200 verschiedene Gruppen und entsprechend so viele voneinander unterscheidbare Sprachen.

Der islamische Norden, der durch die säkulare Konfrontation zwischen sudanesischen und hamiten Völkern geprägt ist, wird hauptsächlich durch die verbreiteten traditionellen Herrschaftsformen (Laminate / Sultanate) charakterisiert. Die Ethnien des Südens, nicht

minder heterogen, lassen sich in vier Großgruppen unterteilen : Bantu, Neo-Bantu, Semi-Bantu und Pygmäen. Alle diese Völker gehören dem segmentären Gesellschaftstypus an, d.h. die eigentliche Entscheidungseinheit ist die erweiterte Familie bzw. die Dorffamilie innerhalb der patrilinearen Lineage. Im Gegensatz zu ihren nördlichen Landsleuten sind traditionell die südlichen Ethnien in sogenannten *Chefferies* organisiert.

Die sehr junge kamerunische Bevölkerung (über die Hälfte unter 25 Jahren), mit jedoch einer niedrigen Lebenserwartung von ca 55 Jahren, besteht aus ca 55% Frauen und 45 % Männern. Die Bevölkerungszunahme pro Jahr befindet sich, je nach Stadt oder Land, zwischen 2,7 und 3,1 %. Das in zehn Regierungsbezirke (Povinzen) eingeteilte Land ist sehr ungleichmäßig besiedelt ; die durchschnittliche Bevölkerungsdichte beträgt 29 Einwohner / km².

Das religiöse Leben der Kameruner wird durch die große Freiheit charakterisiert ; laut Verfassung besteht Trennung von Kirche und Staat. Die kamerunischen Bewohner sind meist Christen, aber auch Muslime und Anhänger anderer einheimischer Religionsformen. So zählt das Land ca 35 % Christen (hauptsächlich im Süden) , ca 20 % Muslime (vor allem im Norden) und ca 45 % Animisten.

Sprachen

Was die sprachliche Situation Kameruns anbelangt, wirken im Lande als Amts-, Verkehrs- und Bildungssprachen Französisch und Englisch. Daneben werden 239 einheimische Sprachen je nach Gegend gesprochen. Diese Nationalsprachen gehören zu den sudanesischen, Bantu- und Semi-Bantu -Sprachfamilien.

Auch wird als Handelssprache, meist von den ungebildeten Schichten, *Pidgin-Englisch* gesprochen. Unter den Jugendlichen hat sich ebenfalls das sogenannte *Camfranglais* (kreolartige Sprache bestehend aus Französisch, Englisch, Latein und einheimischen Sprachen) rasch verbreitet und erstaunlich durchgesetzt. Weitere Fremdsprachen wie Deutsch bzw. Spanisch (breites Angebot), Latein, Griechisch (sehr begrenztes Angebot) werden auch ausschließlich in der Schule (Sekundarstufe) gelernt.

Städte

Obwohl Yaoundé mit seiner ziemlich bedeutenden Zahl von ca. 1.000.000 EinwohnerInnen als die politische Hauptstadt des Landes gilt, wirkt Douala mit ca. 1.300.000 EinwohnerInnen als die stärkste Industriestadt Kameruns. Andere wichtige Städte sind u.a. Bafoussam (68.000 E.), Bamenda, Bertoua, Boua, Garoua (120.000 E.), Maroua (70.000 E.), Ngaoundéré und Nkongsamba (80.000 E.).

Wirtschaft und Landwirtschaft

Das durchschnittliche jährliche Wachstum des BIP von 13 % zwischen 1960 und 1980 (18 % zwischen 1971 und 1985) zeigt beachtliche Produktionszuwächse, welche jedoch seit etwa zehn Jahren von einer schweren Wirtschaftskrise verlangsamt wurden; heute beträgt der Produktionszuwachs ca. 4,8 % (1998) mit einer Inflationsrate von etwa 2,2 %. Seitdem wird die Wirtschaft in Kamerun durch rapid steigende Arbeitslosigkeit und relativ niedrige Löhne und eine entsprechend sehr schwache Kaufkraft der aktiven Bevölkerung gekennzeichnet.

Die beiden traditionell wichtigsten Exportgüter sind Kaffee (72.000 t) und Kakao (125.000 t), dicht gefolgt von Banane, Holz, Baumwolle, Tabak und vor allem Erdöl (5,02 Million t) (1996), das Kamerun seit 1978 fördert. Mit der konstanten Steigerung der Erdölproduktion seit einem Jahrzehnt machen die Erträge des Erdölexports ca. 50 % des staatlichen Budgets aus. Dies hat praktisch das pro-Kopf-Einkommen von US-\$ 430 (1980) auf ca. US-\$ 630 (1980) erhöht. Die Importe des Landes beziehen sich hauptsächlich auf Maschinenbau, technische und elektrotechnische Einrichtungen, aus Rohstoffen hergestellte Endprodukte und Luxusgüter. Die Handelspartner Kameruns sind EU-Länder, vor allem Frankreich mit einem Anteil von ca. 41,6 % und die BRD, die Schweiz, die USA, Japan und einige afrikanische Nachbarländer (CEMAC-Länder und einige West-afrikanische Länder). Wie in manchen frankophonen Ländern Schwarzafrikas heißt auch in Kamerun die Währung Franc CFA, also Währung der afrikanischen Finanzgemeinschaft mit fester Bindung an den französischen Franc 1 FF = 100 F CFA, das sind ca. DM 0,30.

Wenn nun ein Wort über die Reisemöglichkeiten im Lande gesagt werden darf, so läßt sich feststellen, daß in Kamerun der Verkehr gut erschlossen wird durch einerseits ein breit angelegtes Verkehrssystem der Buschtaxis, Busse und Eisenbahnverbindungen, andererseits durch die nationale Fluggesellschaft, Cameroon Airlines. Die wichtigsten Flughäfen sind Yaoundé, Douala, Garoua und Maroua.

Was die Landwirtschaft anbelangt, darf hier unterstrichen werden, daß Kamerun zu 80 % ein Agrarland ist. Die verschiedenen Klimazonen mit tropischem Regenwald, Steppen- und Savannenklima bei mittleren Jahrestemperaturen zwischen 20 und 30° C je nach Zone und Höhe, ermöglichen eine diversifizierte Landwirtschaft. So wird beispielsweise Ackerbau im südlichen und westlichen, Viehzucht hauptsächlich im nördlichen und Holzwirtschaft im östlichen Teil des Landes betrieben.

Politik

Der Kampf um nationale Einheit und Integration sowie die Bemühung um gleichmäßige Entwicklung des Landes erweisen sich als Priorität der Prioritäten jeglichen politischen Bestrebens in Kamerun. Dieses oberste Ziel haben die sukzessiven Regierungen nie aus den Augen verloren, die politische Stabilität in Kamerun hängt nämlich von der Haltung eines doppelten Gleichgewichts ab: einerseits soll jegliche Gleichgewichtsstörung zwischen Anglophonen und Frankophonen vermieden werden, andererseits geht es um die strenge Bewahrung einer harmonischen Kohabitation der sehr heterogenen ethnischen Gruppen. Die seit über dreißig Jahren durchgeführten politischen Maßnahmen wie etwa die *Operation Bilinguisme*, die *Politique d'équilibre régional*, der *Libéralisme communautaire* oder die *Politique d'intégration nationale* ordneten sich alle diesem Ziel unter. Ebenfalls die gewählte Staats- und Regierungsform (parlamentarische Republik mit Präsidialsystem) soll bloß als eine Emanation der herrschenden Situation angesehen werden. Nachdem Jahrzehnte lang die sehr umstrittene Erfahrung der Einheitspartei versucht wurde, wurde seit Anfang der neunziger Jahre auf das Mehrparteiensystem zurückgegriffen. Zur Zeit erlebt man das Erwachen einer Fülle von mehr oder weniger achtbaren politischen Parteien (ca 170) (2000), die zwar den Willen eines Demokratisierungsprozesses zum Ausdruck bringen, aber dennoch zuerst die große Vielfalt des Landes deutlich artikulieren lassen.

1.2 Geschichtlicher Überblick

Das kamerunische Land, eine deutsche Erfindung

Owohl die ersten kommerziellen Kontakte der kamerunischen Küstenstämme mit den Europäern schon gegen Ende des 15. Jahrhunderts stattfinden, sind die Kameruner der deutschen kaiserlichen Regierung zu Danke verpflichtet für die Gründung ihres Landes gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Die Organisation der verschiedenen ethnischen Gruppen innerhalb eines einheitlichen Territoriums mit sozialpolitischen Aufgaben erweist sich nämlich als eine deutsche Initiative. Die Aktion der deutschen damals läßt sich in wenigen Worten zusammenfassen: Schnelle Bewirtschaftung bzw. systematische Ausbeutung des Landes einerseits, andererseits starke Germanisierung der einheimischen Bevölkerung Kameruns. Wirksames Mittel zum Zweck bildete dabei die Einführung der deutschen Sprache und Kultur sowie die Erhaltung des deutschen Geistes in Kamerun. So ist daher heute nicht mehr erstaunlich, daß sich die kamerunischen DeutschlehrerInnen die eventuellen Vorteile zu eigen machen, die sich auf die Bundesrepublik bzw. auf deren Kultur und Sprache beziehen. Als DeutschlehrerIn fühlt man die sehr große Verantwortung sowie die unbeschreibliche Freude und Ehre, zahlreichen ungebildeten Kamerunern die deutschen Realitäten beizubringen, das Land der großen Denker, der berühmten Wissenschaftler, Musiker und Sportler zu vertreten. Diese angenehme Aufgabe scheint um so leichter zu erfüllen zu sein, als zufälligerweise viele Ähnlichkeiten und geschichtlich bedingte Komplizität zwischen dem Zielsprachenland und dem eigenen zu beobachten sind. Wir können u.a. folgende verblüffende Beispiele zitieren, die auch im Rahmen des Deutschunterrichts als positive Prädisposition reichlich ausgenutzt werden können.

Deutschland und Kamerun, ein gemeinsames Schicksal ?

Zunächst ist es nicht überflüssig, wenn man an dieser Stelle unterstreicht, daß Kamerun als administratives Gebiet eine Erfindung des deutschen Kaiserreichs ist; dies hat ermöglicht, daß dreißig Jahre lang in diesem Land Deutsch Amts-, Verkehrs- und Bildungssprache war. Sowie Deutschland ist Kamerun eine Zusammensetzung vieler verschiedener Völker. Ähnlich wie das alte Preußen ist dieses Land ursprünglich sehr groß gewesen und hat sich

erst im Laufe seiner Geschichte verkleinert. Ebenso wie Deutschland früher mit seinem westlichen französischen Nachbarn hat auch Kamerun mit seinem westlichen nigerianischen Nachbarn mehrere Streitigkeiten erleben müssen ; einen Teil seiner Fläche verlor Kamerun 1961 sogar zugunsten Nigerias : Das nordwestliche Gebiet Kameruns erlitt nämlich das gleiche Los wie das frühere deutsche Elsaß- Lothringen.

Ebenfalls wurde Kamerun nach dem 1. Weltkrieg, wie Deutschland nach dem 2. Weltkrieg, in zwei Besatzungszonen geteilt, die nicht nur autonom regiert, sondern auch genau vierzig Jahre später (Kamerun 1921 - 1961, Deutschland 1949 - 1989) wiedervereinigt wurden. In beiden Ländern wurde der Tag der Wiedervereinigung zum Nationalfeiertag. Ähnlich wie Deutschland mit der Ossi-Wessi-Problematik versucht auch Kamerun den ständigen Anglophonen- Frankophonen - Konflikt zu bewältigen.

Beide Länder befinden sich jeweils nicht nur mitten im Kontinent, zentral gelegen, mit Öffnung zum Meer und auf dem selben Längengrad, sondern sie haben auch merkwürdigerweise die gleiche Zahl von Nachbarländern. Der 900 km lange Rhein ähnelt dem ebenso 900 km langen Sanaga-Fluß, welcher das kamerunische Land von Norden nach Süden bewässert.

Beide Länder kennen sehr bunte Traditionen. Auf kultureller Ebene kann weiter erwähnt werden, daß das kamerunische Fernsehen nicht nur das deutsche Pal-System angenommen hat, sondern auch, zwar nicht in der originalen Version, deutsche Serien wie 'der Alte' oder die Bundesligaspiele regelmäßig überträgt. So wie Deutschland in Europa, so ist auch Kamerun in Afrika bekannt als eines der Länder mit der größten Zahl von Biertrinkern ; in Kamerun sind nämlich zahlreiche deutsche Biersorten anzutreffen. Witzigerweise wird erzählt, daß, so wie Deutschland die als übermäßig sparsam bezeichneten Schwaben in Baden - Württemberg hat, in ähnlicher Weise Kamerun stolz ist auf seine als sehr geizig und sparsam bekannten Bamileke. Die obige Liste könnte man beliebig verlängern, wenn man weitere Aspekte wie Wirtschaft , Sport, Regierungsbezirke usw. miteinbezieht.

Es ist vielleicht auch von Interesse, an dieser Stelle hervorzuheben, daß Kamerun schon zu Beginn des ersten Weltkriegs von alliierten Streitkräften besetzt wurde. Nach einer Übergangsperiode verlieh dann der Völkerbund 1921 das Mandat Frankreich, dem 80 % des Landes (östliches Gebiet) anvertraut wurden und an Großbritannien, welchem das restliche westliche Gebiet zufiel. Der Entwicklungsauftrag des Völkerbundes wurde von Frankreich mit einer ausdrücklichen Politik der ökonomischen Erschließung beantwortet, welche den Interessen der Metropole zugeordnet war. Die französische Kolonialmacht bemühte sich stärker als die deutschen Vorgänger um eine zentralistisch autoritäre

Verwaltung und engte die Freiräume der inner-ethnischen Herrschaftsausübung und Rechtsprechung immer mehr ein. Auch griff Frankreich im Bereich des Bildungswesens auf eine blitzschnelle „Entgermanisierung“ der einheimischen Bevölkerung zurück, welche dann durch eine systematische „Gallizierung“ der Kameruner ersetzt wurde. Im westlichen Kamerun sah die Situation ganz anders aus, die Briten gingen mit ihrem Mandatsgebiet viel lockerer um. Die von den Briten betreuten Teilgebiete (Südwest- und Nordwestkamerun) bildeten in der Praxis politisch und administrativ keine Einheit und wurden von den benachbarten nigerianischen Provinzen mitverwaltet.

Nach dem Schritt zur Unabhängigkeit des Frankophonen Teils am 1. Januar 1960 werden die Bemühungen der Kameruner, das alte einheitliche Kamerun zu rekonstruieren, eineinhalb Jahre später mit der Gründung der Bundesrepublik Kamerun am 1. Oktober 1961 belohnt. Immerhin wird sich die Einteilung Kameruns in zwei Einflußzonen (eine frankophone und eine anglophone) auf das politische Leben der Kameruner stark auswirken und vor allem das Bildungssystem erheblich beeinflussen.

1.3 Das Bildungswesen

Mit einer Analphabetenrate von ca 30 % (1994) erscheint Kamerun wie eines der alphabetisiertesten Länder Afrikas. Während sich das Primarschulwesen mit der Erziehung von ca 2,2 Millionen Kindern beschäftigt, besuchen ca 800. 000 SchülerInnen (1996) die 745 Gymnasien und Oberschulen des staatlichen bzw. privaten Schulbereichs. Etwa 60. 000 StudentInnen werden an den 7 Universitäten und 19 Hochschulen des Landes ausgebildet. Hauptanliegen des Bildungswesens bleibt die Generalisierung des Bilinguismus (Französisch -Englisch) als Symbol der politischen Einheit des Landes.

Das kamerunische Bildungswesen : eine schlechte Kopie des französischen ?

Das kamerunische Bildungssystem, als Kolonialerbschaft, erscheint in den Augen von vielen wie eine Verlängerung, wenn nicht gar eine Emanation bzw. eine schlechte Kopie des französischen, oder im schwächeren Maße des englischen Bildungssystems. Dies hat einigen sogar erlaubt zu behaupten, „ Frankreich behalte sich immer noch das Recht vor, über die in Kamerun abgelegten Examina ein Urteil zu fällen und damit über den Hochschulzugang auch in anderen Ländern zu entscheiden „ (NGATCHA, 1991 : 22). Eine solche Aussage mag wohl Zustimmung erwecken, vor allem wenn man die Benennung der verschiedenen Abschlüsse in Kamerun (*CEPE, BEPC, BEP, BAC, Licence, DEA* usw.), die sehr bedeutende Präsenz der französischen Schulverlage und die Bezeichnung der Fächer im Fächerkanon in Betracht zieht. Auch weisen die Struktur des Bildungswesens- *Enseignement Maternel* (2 Jahre), *Enseignement Primaire* (6 Jahre), *Enseignement secondaire* (7 Jahre) - sowie die Einteilung und Dauer des Schuljahres stark auf das französische Muster hin . Und zuletzt die Tatsache, daß Französisch als die privilegierte Bildungssprache gilt, bestätigt reichlich diese Sichtweise. Soll dies aber heißen, daß das Bildungswesen in Kamerun keinen spezifischen Charakter hat ?

Der spezifische Charakter des Kameruner Bildungssystems

Wenn sich die obigen Feststellungen als Tatsachen durchsetzen, ist jedoch zu vermerken, daß trotz der vielen Ähnlichkeiten sich das Kameruner Bildungssystem von dem französischen erheblich distanziert hat. Durch eine ganze Reihe von politischen Maßnahmen und Anpassungsprogrammen hat Kamerun sein Bildungssystem eigenständig geprägt. So hat man z.B. Schulfächer wie *Education civique, Travail manuel, Enseignement ménager* sowie bilinguale Schulen (Französisch-Englisch) und ländliche, technische Schulen (*SAR /SM*) landesweit eingeführt, die dazu dienen sollen, sich den Realitäten des Landes anzupassen und kamerunische BürgerInnen möglichst gleichgewichtig auszubilden. Das Kameruner Bildungssystem hat tatsächlich durch den nachstehenden Fächerraster den Auftrag der Bildung eines

« *citoyen patriote, éclairé, bilingue (français-Anglais) et maîtrisant au moins une langue nationale, enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde, créatif, entreprenant, tolérant, fier de son identité, responsable, intègre, respectueux des idéaux de paix, de solidarité, de justice et jouissant de savoir, savoir-faire et savoir-être* « . (*Etats généraux*, 1995 : 23)

Auch hat Kamerun spezielle Studiengänge mit eigenartigen Abschlüssen entwickelt (*licence bilingue, licence de langues nationales, DIPES* etc.), die nur in diesem Lande gültig und zu finden sind.

Obwohl jedoch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem kamerunischen und dem französischen Bildungssystem allgemein leicht feststellbar sind, ergibt sich ein völlig anderes Bild, was den Deutschunterricht in Kamerun anbelangt.

2 Zur Organisation des Deutschunterrichts in Kamerun

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der normativen und zahlenmäßigen Beschreibung der Erscheinungsformen und Faktoren des Faches Deutsch innerhalb des Kameruner Bildungssystems. Es will ebenfalls über die Fachaufsicht und die Situation der AdressatInnen und deren betreuenden Lehrkräfte informieren.

2.1 Die Bedeutung des Deutschunterrichts in Kamerun

Wie bereits im ersten Kapitel angeführt, ist Kamerun ein buntes, linguistisches Mosaik, wo 239 einheimische Sprachen mit zwei offiziellen Fremdsprachen (Englisch und Französisch) kohabitieren. Wenn sich Englisch und französisch als Lingua franca mit Hilfe der sogenannten *Opération Bilinguisme* landesweit durchgesetzt und den Kamerunern weltweit die Türen geöffnet haben, so haben diese Sprachen jedoch gleichzeitig - im Gegensatz zur zuerst eingeführten deutschen Sprache, welche als erste Amtssprache die über das Land zerstreuten, geteilten kamerunischen ethnischen Gruppen zum ersten Mal innerhalb gemeinsamer Grenzen vereinigt hat - die Kameruner Bevölkerung entweigespalten.

Diese Situation hat dazu geführt, daß heute eine bedeutende Anzahl von Kamerunern statt sich zuerst als Kameruner zu sehen, sich in erster Linie als Anglophone bzw. Frankophone identifizieren. Somit ist Deutsch für Kamerun- ob man es will oder nicht- auf historischer Ebene die erste Sprache der Einheit der Kameruner, der Zement der Entstehung des Kameruner Landes und Volkes, die Sprache der Kamerunkunde und der Erforschung Kameruns überhaupt. Als Tatsache ist heute gesichert, daß deutschsprachliche Kenntnisse erforderlich sind um über Kamerun zu forschen. Wenn sie mit authentischen Quellen arbeiten und sich nicht mit groben, annähernden Übersetzungen zufriedengeben wollen, sind die Forscher aus allerlei Fachgebieten dazu gezwungen, Deutsch zu lernen. Insofern soll die Legitimationsfrage des Deutschunterrichts in Kamerun kein Thema sein ; als flankierende Maßnahme der deutschen Kolonisation, die sich aus Kameruner Sicht keineswegs

rechtfertigen läßt und somit nur als konstituierender Bestandteil der Geschichte Kameruns zu verstehen ist, setzt sich die deutsche Sprache durch.

Auch die Kameruner selbst, die ihre eigene Geschichte in der Regel schlecht kennen und sie heute näher kennenlernen und vielleicht so ihre jetzige Lage besser verstehen wollen, können dem Erlernen dieser Sprache nicht mehr entgehen. Die Missionsarbeit, das Gesundheitswesen, die Wirtschaft, die Landwirtschaft, das Militärwesen, das Schulwesen, die Grenzziehung, die Gründung der Städte, das Justizwesen, der Straßen - und Eisenbahnbau, die Verwaltungseinteilung usw. haben sich alle aus den Spuren der ersten deutschen Kolonialverwaltung in Kamerun entwickelt. Sämtliche interessanten, wertvollen und vielsagenden deutschen Archive stehen heute zur Durchforschung zur Verfügung.

Sogar im tagtäglichen Leben der Kameruner ist die deutsche Sprache so präsent, daß viele deutsche Wörter zu integrativem Bestandteil des einheimischen Vokabulars geworden sind. Zahlreiche Begriffe aus dem kirchlichen, schulischen und administrativen Bereich sowie Fluch- und Schimpfwörter wurden einfach übernommen; Wörter wie Almosen, Katechismus, 'Christen', Heiden, Fara bzw. Para (für Pater), Bânop (für Bahnhof), Tafele (für Tafel), Gamass (für Gamaschen), Schwein usw. gehören einfach zur alltäglichen Sprache und brauchen keineswegs übersetzt zu werden. Als Gedächtnis der Kameruner Geschichte muß die deutsche Sprache gefördert und mit allen Kräften unterstützt werden; dies ist die Aufgabe der Schule als bildender Institution.

So gesehen sollte der Deutschunterricht auf das ganze Kameruner Bildungssystem erweitert werden und nicht als limitiertes, ergänzendes Angebot die Sache einzelner, vorläufig interessierter AdressatInnen der literarischen Zweige des allgemeinbildenden Sekundarschulwesens sein. Dieses Fach sollte ernstgenommen, auf die wissenschaftlichen wie technischen Zweige erweitert und auch auf das so diskriminierte anglophone Teilsystem Kameruns ausgedehnt werden. Die Beteiligung am Deutschunterricht sollte für alle Kameruner als Recht anerkannt werden, die „durch direktes Quellenstudium eine Periode der kolonialen Vergangenheit ihres Landes aufarbeiten wollen“ (SING 1994:43).

2.2 Das Fach Deutsch im Fächerkanon des kamerunischen Bildungswesens

Zum Status der deutschen Sprache in Kamerun

Nachdem während der deutschen Herrschaft in Kamerun dreißig Jahre lang Deutsch als Amts-, Bildungs- und Verkehrssprache landesweit Anwendung gefunden hatte, übernahm nach der Unabhängigkeitserklärung Kameruns diese Sprache den Status eines einfachen Schulfaches. Jedoch wurde Deutsch in den Schulen des anglophonen Teils Kameruns nicht angeboten, obwohl es als integrativer Bestandteil des angenommenen englischen GCE weiter bestand. Heute, vier Jahrzehnte nach der Unabhängigkeitserklärung des Landes, hat sich die Situation nicht geändert ; wenn man die sogenannten *Bilingual High Schools* ausnimmt, in welche Anfang der achtziger Jahre der Deutschunterricht spärlich eingeführt wurde, bleibt dieser Unterricht den übrigen anglophonen Schülern gesperrt.

Im kamerunischen Bildungswesen werden hauptsächlich Fremdsprachen gelehrt. Das Fach Deutsch wird zur Zeit nicht mehr an den Grundschulen, wie es am Anfang des letzten Jahrhunderts der Fall war, sondern, wie bereits angedeutet, ausschließlich im Sekundarschulwesen neben mehreren anderen Fremdsprachen wie Französisch, Englisch, Spanisch, in beschränktem Maße Arabisch, Griechisch, Latein und Italienisch, gelehrt. Es ist bekannt und wird gelernt als *Langue vivante II* ; diese Bezeichnung ist eigentlich eine Fehlbezeichnung und gilt nur in Frankreich, wo Französisch als Amts- und Muttersprache gesprochen wird. Da bis 1968 bei den Franzosen Englisch als die erste Fremdsprache anerkannt war, wurde Deutsch als zweite bzw. weitere lebendige Fremdsprache angeboten. In Kamerun erlebt man eine ganz andere Situation, wo Französisch als erste (im frankophonen Teil) bzw. als zweite (im anglophonen Teilgebiet), Englisch als zweite (im frankophonen Teil) bzw. erste (im anglophonen Teilgebiet) und Deutsch bzw. Spanisch als dritte oder weitere lebendige Fremdsprache unterrichtet werden.

Fächerraster des Kameruner allgemeinbildenden Sekundarschulwesens

Sekundarstufe 1 (<i>6ème, 5ème, 4ème, 3ème</i>)
7. und 8. Klassenstufe (<i>6ème und 5ème</i>)
Geisteswissenschaftliche Fächer

- Geographie (1 ½ Stunden)
- Geschichte (1 ½ Stunden)
- Sprachen
 - * Lebendige Fremdsprachen (5- 8 Stunden)
 - ❖ Englisch { - dominante, privilegierte Sprachen
 - Pflichtsprachen
 - ❖ Französisch { - Bildungssprachen
 - * Tote Fremdsprachen (2 Stunden)
 - ❖ Latein: sehr limitiertes Angebot, an wenigen Schulen
 - ❖ Altgriechisch: sehr seltenes Angebot, exkl. an einigen konfessionellen Schulen
 - * Einheimische Sprachen (2 Stunden)
 - Ewondo, Bassa, Fefé, Fufuldé, Duala*: inoffiziell und versuchsweise an einigen ausgewählten Privatschulen

Naturwissenschaftliche Fächer

- Biologie (2 Stunden)
- Mathematik (4 Stunden)

Künstlerische Fächer

- Sport (2 Stunden)
- Erzieherische Handarbeiten (2 Stunden)
- Hauswirtschaftliche Erziehung (2 Stunden)

9. und 10. Klassenstufe (4ème und 3ème)

Zusätzlich zu den Fächern, die in der 7. und 8. Klassenstufe angeboten werden, werden folgende Fächer eingeführt:

- Eine dritte lebendige Fremdsprache (3- 5 Stunden):
Deutsch, Spanisch oder *Anglais Renforcé*, Arabisch
- Technologie (2 Stunden)

Sekundarstufe 2 (2nde, 1ère, Tle)

Einige Fächer der Sekundarstufe 1 wie Biologie, Erzieherische Handarbeiten, Hauswirtschaftliche Erziehung, Technologie verschwinden ab der Seconde, dafür tauchen neue Fächer auf wie in der *Seconde* und *Première*

- Physik (2 Stunden)
- Chemie (1 Stunde)
und in der Terminale
- Philosophie (6 bis 8 Stunden)

Zu Angebot und Gewichtung des Deutschen

Obwohl im Kameruner Bildungswesen Ähnlichkeiten mit oder Entleihungen aus dem französischen Bildungswesen festgestellt werden können, bestehen jedoch wesentliche Unterschiede, was das Fach Deutsch anbelangt. In Frankreich ist das Deutschangebot breiter. Diese Sprache wird, zwar ungleichmäßig und mit unterschiedlichen Schwerpunkten, als *première, deuxième oder troisième langue vivante* in fast allen Zweigen der Sekundarstufe gelehrt (literarischem, naturwissenschaftlichem und technischem Zweig). Mit der neuen EU-Sprachenpolitik hat sich dieses Angebot nominell sogar auf die Primarstufe ausgedehnt. In Kamerun dagegen erscheint Deutsch als die letzte Fremdsprache im Fächerkanon, die vom Schüler bzw. von der Schülerin gelernt wird. Während Englisch und Französisch angesichts ihres amtlichen Status als Pflicht- und Bildungssprachen den AdressatInnen aller Klassenstufen gleichmäßig gelehrt werden, wird Deutsch als einfaches Wahlpflichtfach als Alternative zu Spanisch bzw. *Anglais renforcé* ab der dritten Klasse der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulwesens angeboten.

Die Wochenstundenzahl dieses Faches beträgt theoretisch 4, praktisch aber 3-5 in der ersten Stufe (*4^{ème}* und *3^{ème}*) und 4-5 in der Oberstufe (*2^e*, *1^{ère}* und *Tle*). Damit übernimmt der Deutschunterricht die Natur eines Extensivunterrichts im Gegensatz z.B. zu der Situation am örtlichen Goethe-Institut, wo einer bunten Klientel Intensivkurse mit 8-15 Wochenstunden erteilt werden. Übrigens unterscheiden sich beide Angebote im Hinblick auf die Zielsetzungen. Während einerseits das Goethe-Institut durch exklusiven Deutschunterricht die Pflege der deutschen Sprache und Kultur im Ausland erzielt, verfolgt andererseits der Deutschunterricht im Kameruner Bildungswesen folgende globale Ziele, die im Lehrplan der Sekundarschulen in wenigen Punkten zusammengefaßt werden :

L'enseignement de l'Allemand vise :

- *Le développement de la personnalité du jeune Camerounais*
- *L'émancipation de ce dernier par la formation de son esprit critique et d'indépendance ;*
- *L'acquisition par lui des capacités et des aptitudes permettant son intégration dans la communauté ;*
- *Le développement de son esprit d'initiative (réflexion /action)*

(CDA, 9/1996 : 56)

Auf diese Ziele kommen wir im letzten Teil dieser Untersuchung zurück, in dem wir uns mit der ausführlichen Kritik des neuen Lehrplans befassen.

Obwohl die Zahl der AdressatInnen ständig wächst, bleibt das Angebot des Deutschunterrichts auf einen Teil des Landes und auf die Sekundarstufe I konzentriert. Auch

beschränkt sich der Kameruner Deutschunterricht immer noch auf einzelne literarische Zweige des allgemeinbildenden Sekundarschulwesens. Der Schwerpunkt der Kooperation mit Deutschland

besteht in der Fort- und Weiterbildung von einheimischen Lehrkräften und in der Lehrmittelversorgung.

Schüler, die an Kameruner Sekundarschulen Fremdsprachen lernen (April 1996)

Sprache	Anzahl der SchülerInnen	Anteil an Gesamtschülerzahl
<i>Anglais Renforce</i>	517	0,06 %
Arabisch	260	0,032 %
Deutsch	300.033	37,5 %
Englisch	ca. 800.000	100 %
Französisch	800.000	100 %
Griechisch	86	0,01 %
Italienisch	27	0,003 %
Latein	610	0,07 %
Spanisch	ca. 145.000	18,12 %

Statistische Übersicht der Situation des Kameruner Deutschunterrichts seit 1968

Schuljahr	Zahl der DeutschschülerInnen an Sekundarschulen	(in % aller SchülerInnen)	Zahl der Deutschlehrenden an privaten und staatlichen Schulen*	Zahl der Schulen mit Deutsch- Angebot (landesweit)
1968/69	4.525		54	45
1976/77	19.000		150	49
1977/78	22.000		220	51
1978/79	24.000		200	54
1979/80	26.000		200	54
1980/81	27.806		216	57
1981/82	29.741		233	59
1982/83	30.609	ca. 10,0 %	240	62
1988/89	87.000	ca. 20,0 %	330	145
1990/91	127.000	ca. 30,0 %	457	339
1995/96	300.033	ca. 37,5 %	718	452

- Hier geht es vielmehr um besetzte Arbeitsposten. Es kommt nämlich häufig vor, daß ein Lehrer bzw. eine Lehrerin mehr als eine Arbeitsstelle belegt.

Mit Deutsch kombinierte Fremdsprachen

Sekundarstufe I (4ème- 3ème)

1. Kombination

3. und 4. Klasse	1. Fremdsprache	2. Fremdsprache	3. Fremdsprache	4. Fremdsprache	Gesamt
	Französisch	Englisch	Latein	Deutsch	
Wochenstundenzahl	8	6	3	3-5	20-22
Gewichtung (Koeffizient)	4	3	2	2 (im Laufe des Schuljahres) 1 (bei der B.E.P.C.-Prüfung)	10-11

2. Kombination

3. und 4. Klasse	1. Fremdsprache	2. Fremdsprache	3. Fremdsprache	Gesamt
	Französisch	Englisch	Deutsch	
Wochenstundenzahl	8	6	3-5	17-19
Gewichtung (Koeffizient)	4	3	2 (im Laufe des Schuljahres) 1 (bei der B.E.P.C.-Prüfung)	8-9

Mit Deutsch Kombinierte Fremdsprachen

Sekundarstufe II(2nde- 1ère- 1le)

1. Kombination

A ₂ - Zweig	1. Fremdsprache	2. Fremdsprache	3. Fremdsprache	4. Fremdsprache	Gesamt
	Französisch	Englisch	Latein	Deutsch	
Wochenstundenzahl	8	5	3	4-5	20-21
Gewichtung (Koeffizient)	4	4	3	2	13

2. Kombination

A ₂ - Zweig	1. Fremdsprache	2. Fremdsprache	3. Fremdsprache	Gesamt
	Französisch	Englisch	Deutsch	
Wochenstundenzahl	8	5	4 -5	17-18
Gewichtung (Koeffizient)	4	3	3	10

3. Kombination

A ₂ - Zweig	1. Fremdsprache	2. Fremdsprache	4. Fremdsprache	Gesamt
	Französisch	Englisch	Deutsch	
Wochenstundenzahl	8	5	4-5	17-18
Gewichtung (Koeffizient)	4	4	2 (<i>Probatoire</i>) 1 (<i>Baccalauréat</i>)	10-11

4. Kombination

A ₂ - Zweig	1. Fremdsprache	2. Fremdsprache	3. Fremdsprache	4. Fremdsprache	Gesamt
	Französisch	Englisch	Deutsch	Spanisch/Arabisch/ Italienisch	
Wochenstundenzahl	8	5	4-5	4	21-22
Gewichtung (Koeffizient)	4	4	3	2	13

5. Kombination

A ₂ - Zweig	1. Fremdsprache	2. Fremdsprache	3. Fremdsprache	4. Fremdsprache	Gesamt
	Französisch	Englisch	Spanisch/Arabisch/ Italienisch	Deutsch	
Wochenstundenzahl	8	5	4	4-5	21-22
Gewichtung (Koeffizient)	4	4	3	2	13

6. Kombination

A ₂ - Zweig des technisch- wirtschaftliche n Bildungswesen s	1. Fremdsprache	2. Fremdsprache	3. Fremdsprache	Gesamt
	Französisch	Englisch	Deutsch	
Wochenstundenzahl	8	5	4-5	17-18
Gewichtung (Koeffizient)	4	3	2	9

Quelle: MINEDUC/IGP/ESG

Sprache	Status	Erstes Angebots	Zweige des Angebots	Wochenstundenzahl
Altgriechisch	4. Fremdsprache (<i>2e langue morte</i>)	Ab der 1. Klasse der Sek. 1 einiger konfessioneller Schulen, sehr begrenztes Angebot (vor allem Priesterseminare)	A ₁ ab der 1. Klasse der Sek.2)	3
<i>Anglais Renforcé</i>	3. Fremdsprache (ersetzt Deutsch und Spanisch in den Schulen, wo man diese Sprachen nicht unterrichten kann und dient zur Vorbereitung auf das <i>B.E.P.C.</i>)	Nur in der 3.und 4.Klasse der Sek.1als Wahlpflichtfach. Die SchulerInnen dieser Klassen haben 2mal Englisch, als 1.und als 3. Fremdsprache	Führt meistens zu den C- und D-Zweigen der Sek. 2	3 - 5
Arabisch	4. Fremdsprache	Ab der 1.Klasse der Oberstufe einiger Gymnasien und Oberschulen in Nordkamerun	A ₅	3
Deutsch	3./4.Fremdsprache (Wahlpflichtfach)	Ab der 1. Klasse der Sek. 1	A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , B	3 – 5 in der Sek.1 4 – 5 in der Sek.2
	4.Fremdsprache (Wahlpflichtfach)	Ab der 1. Klasse der Sek. 2(Spätanfänger)	A ₅	
Englisch	1. Fremdsprache und Bildungssprache im anglophonen System	Ab der 1. Klasse der Grundschule	Pflichtfach in allenZweigen und im Hochschulwesen für die Frankophonen	8 (wird gleichgestellt mit Französisch an biligualen Schulen)
	2. Fremdsprache im frankophonen System	Ab der 3. Klasse der Grundschule		2 in der Primarstufe 5 – 6 in der Sekundarstufe
Französisch	1. Fremdsprache und Bildungssprache im frankophonen System	Ab der 1. Klasse der Grundschule	Pflichtfach in allen Zweigen und im Hochschulwesen für die Anglophonen	8 (wird gleichgestellt mit Englisch an bilingualen Schulen)
	2. Fremdsprache im anglophonen System	Ab der 3. Klasse der Grundschule		2 – 3 in der Primarstufe 5 – 6 in der Sekundarstufe
Italienisch	Ausschließlich als 4. Fremdsprache (Wahlpflichtfach)	Ab der 1. Klasse der Sek. 2 einiger seltener Schulen (sehr begrenztes Angebot)	A ₅	3
Latein	3. Fremdsprache (<i>1^{ère} langue</i>)	Ab der 1. Klasse der Sek. 1 einzelner Gymnasien und Oberschulen (vor allem in konfessionellen Schulen)	A ₁ , A ₂	3
Spanisch	3./4. Fremdsprache (Wahlpflichtfach)	Ab der 3. Klasse der Sek. 1	A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , B	3- 5 in der Sek. 1 4- 5 in der Sek. 2
	4. Fremdsprache	Ab der 1. Klasse der Sek. 2 (Spätanfänger)	A ₅	

Sprachenangebot im Kameruner Bildungssystem

Quelle : *DEXC/IGP/ESG MINEDUC*

* Was die einheimischen Sprachen anbelangt, werden seit etwa zehn Jahren inoffiziell und versuchsweise an einzelnen konfessionellen Privatschulen ein paar Nationalsprachen angeboten (vgl. *Tadadjeu: Projet PROPELCA*). Eine der wichtigsten Entscheidungen der *Etats Généraux de l'Education* im Mai 1995 war ihre allmähliche Einführung in das Kameruner Bildungssystem. Bis heute scheint diese Entscheidung jedoch noch nicht verwirklicht worden zu sein.

Die AdressatInnen

Soziographische Merkmale

Die Kameruner Deutschlernenden sind hauptsächlich SchülerInnen der zehnten bis vierzehnten Klassenstufe des allgemeinbildenden Sekundarschulwesens. Ihr Alter schwankt zwischen dreizehn und zwanzig Jahren. Ihre Zahl ist seit zwanzig Jahren ständig gestiegen. Im Januar 1996 betrug die Gesamtzahl der am Deutschunterricht beteiligten SchülerInnen 300.033 ; damit entsprach der Anteil der Deutsch- AdressatInnen im Sekundarschulwesen ca. 37,5 %. Es ist vielleicht von Interesse, an dieser Stelle zu vermerken, daß sich drei Viertel dieser AdressatInnen (212.042) in der Sekundarstufe 1 (4^{ème} und 3^{ème}) befanden. Sie stammten vorwiegend aus ärmeren Sozialschichten und besuchten in ihrer überwiegenden Mehrzahl städtische Schulen.

Zur Persönlichkeit der AdressatInnen

Was das soziale Leben der DeutschschülerInnen anbelangt, so gehören sie Stämmen, Stadtvierteln bzw. Großfamilien an, in denen sie mit oft zahlreichen anderen Kindern und Geschwistern ein echtes Gemeinschaftsleben führen. Dieses Gemeinschaftsleben hat auf pädagogischer Ebene große Wirkungen; eine der sichtbarsten Konsequenzen ist z..B. die Unmöglichkeit eines individualisierten Unterrichts. Die SchülerInnen sind gewöhnt, im Rahmen der Kollektivität und als Glieder der Gemeinschaft behandelt zu werden. So wird deswegen jeder Versuch, die AdressatInnen individuell bzw. außerhalb der geschlossenen Gruppe anzusprechen, praktisch zum quasi-programmierten Mißerfolg.

Das Kameruner Kind wächst nämlich in einer Umwelt auf, in der geheiligte Lebensprinzipien verankert sind: Sehr früh werden ihm das Solidaritäts- und das Brüderlichkeitsprinzip beigebracht. Auch durch das Erziehungsprinzip, wonach alle erwachsenen Personen mit der Kindererziehung beauftragt sind, lernt das Kind Furcht und Respekt vor älteren Personen kennen, so daß auch später die älteren Kinder zu der Erziehung ihrer jüngeren Geschwister beitragen sollen. In dieser Hinsicht wird das Kind, das mit seinen Geschwistern bzw. SchulkameradInnen viel mehr Zeit verbringt als mit den Eltern, sehr viel mit und von Gleichaltrigen lernen und auf diese informelle Weise

Lebenserfahrung sammeln (Vgl. SIMON - HOHM 1983) und die Sprachen der Nachbarn erwerben.

Obwohl nach dieser Weltanschauung alle erwachsenen Personen, nicht nur die leiblichen Eltern, für die Erziehung aller Kinder verantwortlich sein sollen, verfügen heute in Afrika die Erwachsenen, im Gegensatz zu der Situation in den früheren traditionellen Gesellschaften, über immer weniger Zeit für ihre Kinder. Die unmittelbare Folge ist, daß die Kinder die meiste Zeit unter sich bleiben müssen und dann in der Regel versuchen, manche in Afrika tabuisierten Fragen wie z .B. Sexualität auf eigene Faust aufzuklären und zu bewältigen (Vgl .MOCK 1983).

Zur schulischen Umwelt der AdressatInnen

Was das schulische Leben angeht, kann gesagt werden, daß der bzw. die kamerunische Deutschlernende in einem elitären, wettbewerbs- bzw. prüfungsorientierten Bildungssystem erzogen wird. Er bzw. sie wird dauernd Prüfungen ausgesetzt; Aufnahmeprüfungen, Übergangsprüfungen, trimestrielle Prüfungen und jährliche Zentralprüfungen gehören zu seiner bzw. ihrer täglichen Beschäftigung und zu seinem bzw. ihrem üblichen Wortschatz. In diesem Bildungssystem, welches weiter durch übervolle Klassenzimmer, prekäre Gesundheitsverhältnisse, Büchermangel, inadäquate Lehrbücher und - methoden, fehlende Curricula, massiven Mißerfolg charakterisiert wird, nehmen die Prüfungen eine besondere Bedeutung ein. Eine bestandene Prüfung erscheint nämlich wie die Garantie für eine künftige Arbeits- bzw. Existenzsicherung.

Zur sondersprachlichen Ausgangssituation der Kameruner AdressatInnen.

Wenn nun über die sprachliche Situation der AdressatInnen berichtet werden sollte, so könnte man sagen, daß diese, je nach Klassenstufen, einen gleichen allgemeinen Bildungsstand haben. Sie besitzen gleiche Kenntnisse, was Englisch und Französisch anbelangt, sowie ähnliche Grundkenntnisse (oder gar keine Kenntnisse) der deutschen Sprache. Außerdem haben sie in der Regel keine Deutschlanderfahrung. Ferner läßt sich anführen, daß die AdressatInnen nicht nur eine gemeinsame Verkehrssprache, eine Art Code bzw. Jugendsprache, das sogenannte *Camfranglais* flüssig sprechen, sondern auch aus sehr

heterogenen ethnischen Gruppen stammen und entsprechend unterschiedliche Muttersprachen haben.

In Kamerun geschieht es sehr oft, daß das Kind mit mehreren Sprachen aufwächst, und deswegen nicht nur eine Muttersprache, sondern auch eine Vatersprache oder sonstige Sprache als erste Sprache spricht. Damit übernimmt die Problematik der Ausgangssprache, die im Kameruner Fremdsprachenunterricht echt Kopfzerbrechen bereitet, eine besondere Bedeutung. Folgende sprachliche Situationen sind nämlich in Kamerun anzutreffen :

- 1- Beide Eltern gehören derselben ethnischen Gruppe an und sprechen dieselbe Muttersprache. In diesem Fall hat das Kind eine einzige Mutter- bzw. Ausgangssprache.
- 2- Die Eltern gehören verschiedenen ethnischen Gruppen an und sprechen also unterschiedliche Sprachen. In diesem Fall erlernt das Kind beide elterliche Sprachen ; es hat eine 'Muttersprache' und eine 'Vatersprache', sozusagen zwei Ausgangssprachen.
- 3- Obwohl beide Eltern dieselbe Muttersprache haben, sprechen sie zusätzlich Französisch mit ihren Kindern, so daß diese Fremdsprache auch fast zur Muttersprache für die Kinder wird und permanent in Alternanzsituation zu der einheimischen Sprache der Eltern steht.
- 4- Beide Eltern verzichten ganz auf ihre Muttersprache und reden ausschließlich Französisch mit ihren Kindern.
- 5- Die Eltern sprechen, außer ihren schon unterschiedlichen Muttersprachen, zusätzlich Französisch mit den Kindern. In diesem Fall erlebt man eine dreifache Alternanzsituation :
 - a/ Muttersprache -Französisch bzw.Französisch-Muttersprache
 - b/-Vatersprache -Französisch bzw. Französisch -Vatersprache
 - c/-Muttersprache -Französisch-Vatersprache bzw.Französisch-Muttersprache - Vatersprache.

Die Lehrkräfte

Soziographische Merkmale

Die Lehrkräfte sind die bedeutendste Gruppe in der Fachaufsicht, insgesamt 718 Personen (Stand Januar 1996). Diese Zahl ist aber, aufgrund der unsicheren Situation im Privatschulbereich, wo die Zahlen dauernd schwanken, einer ständigen Fluktuation

ausgesetzt. Dieses Lehrpersonal, das in seiner überwiegenden Mehrheit weiblich und relativ jung ist (Alter zwischen 23 und 50 Jahren), hat Deutsch als Schul-, Neben-, Hauptfach oder Muttersprache (ein Fall) gelernt bzw. studiert. Die 718 aktiven DeutschlehrerInnen sind in 452 Sekundarschulen tätig, wo sie als *Professeurs titulaires*, *Professeurs vacataires* oder als *Professeurs bénévoles* auftreten. Während die Erstgenannten als vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte wirken, handeln die beiden letzten Gruppen als teilzeitbeschäftigte bzw. als freiwillige LehrerInnen ohne Bezahlung. Die Kameruner Deutschlehrenden können, je nach Qualifikationsprofil, in die fünf folgenden Kategorien eingeteilt werden.

- Die erste Kategorie betrifft LehrerInnen ohne besondere Qualifikation. Es handelt sich hauptsächlich um freiwillige Personen, die früher als SchülerInnen zwar Deutsch am Gymnasium oder am Goethe-Institut hatten, jedoch über keinen anerkannten Abschluß verfügen und nun vorläufig da aushelfen, wo dringend DeutschlehrerInnen gebraucht werden.
- Die zweite Gruppe besteht aus den sogenannten *Bacheliers*; diese haben bis zur Abiturklasse Deutsch gelernt, dann entweder eine *Ecole Normale d'Instituteurs* (ENI) besucht oder direkt nach dem *Baccalauréat* angefangen zu unterrichten. Diese *Bacheliers* sind überwiegend im Privatschulbereich anzutreffen, wo im Gegensatz zu den europäischen Verhältnissen, ziemlich freizügig eingestellt wird und wo sich der bzw. die unqualifizierte Angestellte meistens mit einem sehr niedrigen Lohn zufriedengeben muß.
- Die dritte Kategorie umfaßt LehrerInnen, die wie die beiden ersten Gruppen zwar keine pädagogische Ausbildung genossen haben, jedoch an der Universität nach drei Jahren Studium die Zwischenprüfung (*Licence*) im Fach Deutsch abgelegt haben. Weil sie ihre Existenz sichern wollten, sind sie unmittelbar danach DeutschlehrerInnen geworden.
- Die vierte Gruppe bezieht sich auf diejenigen Lehrkräfte, die über eine *Maîtrise* verfügen; sie haben etwas länger, vier bis fünf Jahre, Germanistik studiert, besitzen jedoch wie die obengenannten Kategorien keine pädagogische Kompetenz.
- Die letzte Gruppe betrifft die sogenannten « qualifizierten » Lehrkräfte. Dabei handelt es sich hauptsächlich um ehemalige LehramtsstudentInnen der ENS, die ihre Lehrtätigkeit entweder nach dem ersten Staatsexamen (2-3 Jahre) oder nach dem zweiten (5 Jahre) begonnen haben. Da die Lehrkräfte dieser Kategorie über berufsqualifizierende Abschlüsse verfügen, werden sie automatisch angestellt und beamtet; sie sind auch diejenigen, die am besten verdienen: durchschnittlich ca DM 300-500 monatlich.

Zur Persönlichkeit der Kameruner Lehrkräfte und der Kunst, Kameruner DeutschlehrerInnen zu sein.

Was bedeutet für die Kameruner DeutschlehrerInnen „Deutschunterricht“ überhaupt oder „sich mit Deutsch beschäftigen“? Die nähere Beobachtung hat zu folgender impliziten Antwort geführt: Für die DeutschlehrerInnen bedeutet die Beschäftigung mit Deutsch zunächst eine Ehre, eine Auszeichnung. Man steigt in der Achtung und wird nicht mehr betrachtet wie die längst nicht mehr beeindruckenden Französisch- bzw. EnglischlehrerInnen. Diese Situation wird jedoch nicht unbedingt als Bereicherung, sondern vielmehr als Ersatz erlebt, als ein Mittel, sich von den Nicht-Deutschinteressenten und in gewissem Sinne sogar von sich selbst zu distanzieren. Da der bzw. die Deutschlehrende vor anderen als viel stärker, emanzipierter und entwickelter erscheinen will, fühlt er/sie sich gezwungen, auf seine / ihre mit anderen geteilten, wilden, ‘unterentwickelten‘ Gewohnheiten, Kultur, Sitten, Sprachen, Realitäten zu verzichten, um dann die andere, angeblich überlegene, hochentwickelte Kultur and Sprache zu übernehmen. Er/sie identifiziert sich deshalb völlig mit dem Zielsprachenland, mit der Zielsprachenkultur, zieht sie den bisherigen bekannten Fremdkulturen (französischen und englischen) vor. Indem er/sie die deutsche Sprache erwirbt und lehrt, verzichtet der Lehrer bzw. die Lehrerin auf seinen / ihren eigenen Kulturkreis und wird geistig sozusagen deutsch oder versucht es zumindest zu sein. Das äußerliche Zeichen dieser neuen Zugehörigkeit bildet die Deutschlandererfahrung. Eine Reise nach Deutschland wird folglich als die Verwirklichung, die Krönung, die Konkretisierung dieses bis dahin unverwirklichten Wunsches erlebt. Das Weggehen aus der Wildnis bedeutet nicht nur Gewinn an Prestige und Zugehörigkeit zur Elite, sondern auch die Verwirklichung der so sehr ersehnten Entfaltungsmöglichkeiten und Chancen, Erhöhung des Lebensstandards, Hoffnung und totale Emanzipation. Umgekehrt bedeutet das ‘Nicht-Weggehen’ große Enttäuschung, Resignation, Minderwertigkeitskomplex, Gefühl von Nichtzugehörigkeit zur Elite. Diese Situation hat selbstverständlich große Auswirkungen auf den Deutschunterricht.

Der Deutschunterricht in Afrika ist zuerst gesellschaftsbedingt und Prestigesache. Prestigesachen sind auf diesem Kontinent vor allem Männersache; das dient vielleicht als Erklärung, warum es viel mehr Männer in der Deutschlehrerschaft mit Deutschlandererfahrung gibt als Frauen und warum in Kamerun so wenige Frauen in der Fachaufsicht sitzen.

Eigentlich lernt bzw. lehrt man die deutsche Sprache nicht immer, weil man sie unbedingt mag, sondern vielmehr weil man von der Gesellschaft geachtet werden möchte. Hinter der Sprache steht das große, mächtige Deutschland ; die Sprache ist nur ein Mittel zum Zweck, ein Schlüssel zur Öffnung der Prestigekammer. Es wird vielleicht nun leichter verständlich, warum im Kameruner Deutschunterricht indirekte, theoretische, unpersönliche Informationsquellen nur zweitrangige Bedeutung haben und von den Lernenden und Lehrenden gar nicht ernst genommen werden.

Die meisten Lehrkräfte sehen sich nicht als AnstifterInnen des interkulturellen Dialogs, sondern eher als ErzieherInnen. Dies bedeutet eigentlich, daß sie nicht mehr als Kenner ihrer eigenen Kultur- die sie als degradiert verachten und verurteilen- handeln, sondern als Bestitzer der gehobeneren fremden Kultur, wobei sie das Privileg genießen, sie zu vermitteln. So übernehmen sie ein vollkommen künstliches Verhalten und machen aus dem Fremdsprachenunterricht einen unnatürlichen, künstlichen, privilegierten Unterricht. Sie bemühen sich sozusagen, nicht die Fremdsprache und damit die fremde Kultur den Bedingungen und Realitäten des Landes, sondern umgekehrt der Fremdsprache und der fremden Kultur die ganze Umwelt anzupassen. Aus der Lehrerbefragung kam z.B deutlich heraus, daß die ProbandInnen ihre Muttersprache als eventuelle Ausgangssprache überhaupt nicht akzeptieren.

Zur sprachlichen Situation des/der Kameruner Lehrenden

Würden wir nun, auf sprachlicher Ebene, die Position des bzw. der Lehrenden charakterisieren, so würden wir zu erkennen geben, daß der bzw. die Deutschlehrende, -ausgenommen der seltene Fall, wo er bzw. sie eine gemeinsame Muttersprache mit einzelnen SchülerInnen teilt-, über wenige allgemeine Kenntnisse der Muttersprachen der AdressatInnen verfügt, sie in der Regel selbst nicht sprechen kann. Eine gemeinsame Drittsprache, die Bildungssprache, in diesem Fall Französisch, wird also in Problemfällen angewandt.

Stand der Deutschlehrerschaft in Kamerun (Januar 1996)

■ Gesamtzahl des am Deutschunterricht beteiligten Fachpersonals : 769

- Aktive DeutschlehrerInnen : 718
- Lehrende mit administrativer Funktion und beschränkter bzw. keiner Lehrtätigkeit : 46
- Nicht mehr im Lehrberuf tätige LehrerInnen : 2
- Beurlaubte Lehrende : 3
- Beamtete LehrerInnen : 583
- LehrerInnen aus dem Privatschulbereich : 135
- Einheimische Lehrkräfte : 745
- Ausländische Lehrkräfte : 22 (davon eine beamtete deutsche Lehrerin).

Klassifizierung der LehrerInnen nach Qualifikationsprofilen

- Personal ohne Qualifikation, ohne in Kamerun offiziell anerkannten Abschluß bzw. mit einer niedrigeren Qualifikation als dem Abitur : 55

- *Baccalauréat* : 140

Viele LehrerInnen dieser Gruppe besitzen ebenfalls einen Grundschullehrerabschluß, welchen man in den sogenannten *Ecoles Normales d'Instituteurs (E.N.I.)* nach zweijähriger pädagogischen Ausbildung erwerben kann.

- *Licence* (Abschluß des Grundstudiums) : 73 (drei Jahre Universität mit Studium Deutsch als Haupt- bzw. Nebenfach)

- *C.A.P.C.E.G* : 2

Dieses Zertifikat erwarb man bis 1976 nach zwei Jahren beruflicher Lehrerausbildung an der *Ecole Normale Supérieure*, ohne Zwischenprüfung und mit Deutsch als Nebenfach.

- *D.S.A. / D.I.P.C.E.G / D.I.P.E.S.I* (etwa 1. Staatsexamen) : 155

Diese Abschlüsse haben im Laufe der Jahre nach und nach das alte *CAPCEG* ersetzt. Sie konnten nach einer dreijährigen beruflichen Lehrerausbildung an der *Ecole Normale Supérieure*, mit Zwischenprüfung an der Universität und Deutsch als Hauptfach, erworben werden.

- *CAPES* : 9

Dieses Zertifikat wurde bis 1980 verliehen, nachdem der Lehramtskandidat bzw. die Lehramtskandidatin eine vierjährige berufliche Ausbildung an der *Ecole Normale Supérieure*, mit Zwischenprüfung an der Universität und Deutsch als Nebenfach absolviert hat.

■ *Maîtrise* : 29

Hauptstudium an der Universität mit Deutsch als Haupt- oder Nebenfach, ohne berufliche Lehrerausbildung.

■ *DES / DEA* : 2

Diese Zeugnisse erwirbt man an der Universität, nach einem Jahr Promotionsaufbaustudium in Deutsch als Nebenfach, ohne pädagogische Ausbildung.

■ *DIPLEG / DIPES II* (etwa 2. Staatsexamen) : 254

Diese Abschlüsse haben nach und nach das alte *CAPES* ersetzt. Sie werden erworben, nachdem der Lehramtskandidat bzw. die Lehramtskandidatin fünf Jahre berufliche Ausbildung an der *Ecole Normale Supérieure* im Hauptfach Deutsch bzw. drei Jahre Grundstudium Deutsch an der Universität plus zwei Jahre berufliche Ausbildung an der *Ecole Normale Supérieure* absolviert hat.

■ Promotion : 4 (davon 2 in Germanistik, eine in Romanistik mit Deutsch als Nebenfach und eine in Naturwissenschaft).

Verteilung der Deutschlehrenden und ihrer betreuenden Fachberater auf die Provinzen Kameruns (Januar 1996)

Die obige Tabelle zeigt, wie die aktiven Lehrkräfte sehr ungleichmäßig auf das Land verteilt sind. Die überwiegende Mehrzahl der LehrerInnen ist in den Bezirken *Centre*, *Littoral* und *Ouest* tätig. Obwohl das nicht direkt in der Tabelle erscheint, ist in den Provinzen *Centre* und *Littoral*, besonders in den Städten Yaoundé und Douala eine sehr starke Konzentration der weiblichen Lehrkräfte zu bemerken ; mehr als die Hälfte der in diesen Städten wirkenden Lehrenden besteht nämlich aus weiblichem Personal. Dies wird erklären, warum später in der Stichprobe der Lehrerbefragung etwas mehr Frauen vertreten sind.

Zur Fachaufsicht

Das Fach Deutsch wird in Kamerun vom Erziehungsministerium durch eine ganze Palette von Fachkräften beaufsichtigt. Zitiert werden können in der Reihenfolge die Lehrkräfte und

die FachsprecherInnen (direktes Aufsichtspersonal) und die Inspektoren für Deutsch (indirekte Fachkoordination).

Die FachsprecherInnen

Die FachsprecherInnen, auch als *Animateurs Pédagogiques* bekannt, sind qualifizierte erfahrene LehrerInnen, die mit der direkten Koordination des Faches innerhalb der Schule beauftragt werden. Sie werden jährlich unter den kompetentesten LehrerInnen ausgewählt und von dem *Délégué Provincial de l'Education*, Stellvertreter des Erziehungsministers in der Provinz, ernannt. Ihre Aufgabe besteht in der Organisation von Fachkonferenzen und pädagogischen Tagen, in der beratenden Unterstützung von unerfahrenen KollegInnen, in der Verfassung von Prüfungsaufgaben innerhalb der Schule und in der Erstellung der Jahresplanung für das Unterrichtsfach.

In jeder Schule wirkt ein Fachsprecher bzw. eine Fachsprecherin, der bzw. die ebenfalls für die Organisation der Aktivitäten des Deutsch-Klubs verantwortlich ist. Unter den 718 aktiven DeutschlehrerInnen zählte man 1996 etwa 320 FachsprecherInnen, die in den 452 Schulen mit Deutschangebot tätig waren. Im Gegensatz zu den ihnen vorgesetzten IPN und IPP werden die FachsprecherInnen statt durch finanzielle Vergütung für ihre durchaus anstrengende Aktivität eher nur durch eine geringe Reduzierung ihres wöchentlichen Stundenplans entlohnt.

Die InspektorInnen

Die Fachaufsicht durch die InspektorInnen erfolgt in einer zweifachen koordinierten Form : landesweit durch die sogenannten *Inspecteurs Pédagogiques Nationaux d'Allemand* (IPN) und auf Provinzebene durch die *Inspecteurs Pédagogiques Provinciaux* (IPP).

- Die *Inspecteurs Pédagogiques Nationaux* (IPN)

Dieses Fachpersonal, auch als Nationalfachberater bezeichnet, wirkt innerhalb des Erziehungsministeriums und untersteht dem *Inspecteur Général de Pédagogie /ESG* , der

obersten pädagogischen Instanz des allgemeinbildenden Sekundarschulwesens. Die IPN sind sowohl mit der landesweiten Koordination wie auch mit dem Management des Deutschunterrichts in Kamerun beauftragt. Unter ihren Kompetenzbereich fallen u.a. Aspekte wie :

- Landesweite Aufsicht und Kontrolle des Deutschunterrichts.
- Systematische Fachberatung durch häufige Schulbesuche, pädagogische Inspektion bzw. Betreuung von DeutschlehrerInnen und Erteilung von Musterstunden ;
- Organisation von Fachkonferenzen, Seminaren und anderen sonstigen Fortbildungsmaßnahmen ;
- Überwachung einer angemessenen Verteilung des Lehrpersonals auf das ganze Land ;
- Landesweite Verteilung von Lehr - und didaktischem Material ;
- Animation der pädagogischen bzw. der Fachdidaktik - Forschung ;
- Organisation und Bewertung von Praktika und Eignungsprüfungen für die DeutschlehramtsstudentInnen der ENS Yaoundé ;
- Aufgabenstellung für die Zentralprüfungen ;
- Lehrwerkskonzeption und - kritik ;
- Entwicklung von adäquaten curricularen Lehrplänen sowie des entsprechenden normativen Rahmens für den örtlichen Deutschunterricht ;
- Validierung der von den IPP ausgestellten Inspektionszeugnisse ;
- Ständige Informierung der LehrerInnen über die Situation des kamerunischen Deutschunterrichts ;
- Auswahl und Vorbereitung von LehrerInnen für den jährlichen Lehrgang in der Bundesrepublik Deutschland.
- Reflexion über angepaßte Unterrichtsmethoden ;
- Zusammenstellung von Beiträgen zum Deutschlehrermagazin ;
- Erteilung von wöchentlich sechs Unterrichtsstunden an einigen ausgewählten Schulen der Hauptstadt ;
- Übersicht der Aktion der Mitarbeiter aus den Provinzen ;
- Veranstaltung von Sprachwettbewerben.

Die oben erwähnten Aufgaben werden von drei Inspektoren durchgeführt. Bei dieser weitgreifenden Arbeit wird dieses Führungspersonal auf Provinzebene von den *Inspecteurs Pédagogiques Provinciaux* (IPP) abgelöst.

- Die Inspecteurs Pédagogiques Provinciaux (IPP)

Als bezirksamtliche Mitarbeiter auf Provinzebene verlängern die IPP die Aktion der IPN. Wenn man einige spezifische Teilbereiche wie die Organisation und Bewertung von Praktika und Eignungsprüfungen für LehramtsstudentInnen der ENS, Aufgabenstellung für die Zentralprüfungen, die Validierung von Inspektionszeugnissen ausnimmt, dann sieht die Arbeit der IPP auf lokaler Ebene wie die ihrer vorgesetzten IPN aus, denen sie trimestriell Bericht über die unternommenen Aktivitäten erstatten. Die IPP unterstehen direkt dem *Délégué Provincial de l'Education* und werden bei ihrer Aufgabe von den SchulleiterInnen und vor allem von in jeder Schule nominierten FachsprecherInnen unterstützt. Die IPP werden übrigens aus dem Kreis der besten FachsprecherInnen ernannt. Im Januar 1996 wirkten landesweit neun IPP (davon eine Frau), die je nach Fachkonzentration auf die verschiedenen Provinzen verteilt waren.

Die Schulen mit Deutsch - Angebot

Obwohl sich in den letzten zehn Jahren das Angebot des Deutschunterrichts sehr verbreitet hat, wird es jedoch immer noch im anglophonen Teilgebiet Kameruns vermißt. Die seltenen Schulen mit Deutschunterricht in diesem Gebiet bleiben die *Bilingual High Schools*, in denen allerdings Deutsch ausschließlich den überwiegend französischsprachigen SchülerInnen erteilt wird.

Weiter stellt man fest, daß trotz der immer weiter steigenden Zahl von Kameruner StudentInnen in den naturwissenschaftlichen und technischen Branchen deutscher Universitäten sich der Deutschunterricht in Kamerun noch fern von diesen Studienbereichen hält und eher nur SchülerInnen weiter erteilt wird, die ihn kaum für ihr Studium brauchen. Es besteht deshalb die Notwendigkeit, daß sich dieser Unterricht der Situation und den

tatsächlichen Bedürfnissen der AdressatInnen anpaßt. Dies bedeutet konkret, daß fachspezifischer Deutschunterricht sowohl in die naturwissenschaftlichen Zweige des allgemeinbildenden Sekundarschulwesens wie auch in die technischen Schulen dringend eingeführt werden muß.

Zur Zeit beschränkt sich das Angebot auf literarische Zweige folgender Schulformen :

- a) *Lycées classiques*
- b) *CES classiques*
- c) *Collèges privés*
- d) *Lycées bilingues*
- e) *CES bilingues*
- f) *Lycées techniques* (im B-Zweig):

2.3 Zu den Bildungsinstitutionen im Bereich des DaF-Unterrichts in Kamerun

Damit später die Probleme des Kameruner Daf-Unterrichts leicht verständlich werden, ist erforderlich, daß an dieser Stelle auf die Frage der Bildungsinstitutionen eingegangen wird. Wir werden uns hauptsächlich auf die *Ecole Normale Supérieure* Yaoundé (ENS) beschränken, da in Kamerun diese Hochschule als die einzig angesehene berufsqualifizierende Bildungsinstitution für DeutschlehrerInnen gilt.

Zur Ausbildung von FachlehrerInnen an der ENS Yaoundé

Die ENS Yaoundé wurde 1961 gegründet mit dem Ziel, für alle Fächer des Kameruner Sekundarschulwesens qualifizierte LehrerInnen auszubilden. Wenn anfangs aufgrund der enormen Nachfrage und des akuten Lehrerberarfs in den vorhandenen Schulen polyvalente LehrerInnen möglichst schnell geschult werden sollten, die dazu fähig sein sollten, mehrere

Fächer zu unterrichten, so hat sich im Laufe der Zeit der Trend und die ganze Orientierung der Lehrerausbildung geändert. Seit 1975 heißt es nämlich, daß SpezialistInnen und nicht mehr GeneralistInnen ausgebildet werden. Seitdem hat die ENS Yaoundé nicht mehr den Auftrag, z.B. FremdsprachenlehrerInnen im Sinne von 'polyvalenten SpanischlehrerInnen' sondern eher Französisch-, Englisch-, Deutsch- bzw. SpanischlehrerInnen, also fachspezifische Lehrkräfte bereitzustellen.

Diese neue Orientierung mag wohl an Wirksamkeit und Effektivität gewonnen haben, sie hat aber auch gleichzeitig dazu beigetragen, innerhalb des fremdsprachlichen Unterrichts Schranken zu bilden und jegliche Zusammenarbeit mit KollegInnen anderer Fächer zunichte zu machen. Denn ein Deutschlehrer bzw. eine Deutschlehrerin wird nur als DeutschlehrerIn ausgebildet und will auch gar nicht wissen, was sich sonst im Französisch-, Englisch- oder Spanischunterricht abspielt. Diese Situation soll später auf pädagogischer Ebene bedauerliche Folgen haben : jeglicher Versuch, den Kameruner Fremdsprachenunterricht zu harmonisieren, ist einfach gescheitert.

Zur Adäquanz Quantität-Qualität in der Ausbildung von DeutschlehramtsstudentInnen der ENS

Wenn anfangs die Ausbildung von FachlehrerInnen an der ENS Yaoundé nur zögernd und behutsam erfolgte, so daß die Deckung des enormen Lehrerbedarfs in wenigen Jahren kaum vorstellbar war, da in der Regel nur eine gefilterte Elite aus dieser Hochschule kam, ist man heute zwei Jahrzehnte später, zu der umgekehrten Situation gelangt , sozusagen zu der schwer kontrollierbaren « Massenproduktion » von LehrerInnen. 1984 beispielweise schätzt MBASSI (1984 :24), ehemaliger Leiter der Deutschabteilung der ENS Yaoundé die Zahl der qualifizierten, fertig ausgebildeten DeutschlehrerInnen auf 62 und zifferte dabei den akuten Bedarf der dringend auszubildenden Lehrkräfte auf 682 ! Etwa zwölf Jahre später konnte man schon etwa 626 ausgebildete DeutschlehrerInnen aus der ENS zählen ; heute hat diese Zahl die Grenze von 700 längst überschritten. Zwar wurde dadurch die Bedarfsfrage zum guten Teil gelöst, es stellt sich jedoch gleichzeitig die andere wichtige Frage nach der Qualität der vermittelten Lehrerausbildung, die sich in mancher Hinsicht als ziemlich problematisch erwiesen hat. Der Lehrplan der ENS - Studenten besteht nämlich aus Inhalten, die mit ihrem späteren Deutschlehrerberuf nichts zu tun haben. Die LehrerInnen sind deswegen völlig

verloren, wenn sie ihre Tätigkeit in den Schulen beginnen. Die neulich in die ENS-Curricula eingeführten Didaktikveranstaltungen sollen die festgestellten Mängel beseitigen, indem sie allmählich den Akzent auf die Professionalisierung des Lehramtsstudiums legen und auf diese Weise die wiederholte Frage nach der Qualität der Lehrerausbildung definitiv lösen.

2.4 Zur Kooperation mit der Bundesrepublik Deutschland

Es kann nicht die Rede von Deutschunterricht in Afrika sein, ohne daß die Frage der Kooperation mit der Bundesrepublik angeschnitten wird. Der ganze Deutschunterricht in Afrika richtet sich nämlich darauf aus und wird sogar als Kern der deutschen auswärtigen Kulturpolitik betrachtet (Auswärtiges Amt : 1986).

Zielsetzungen und Schwerpunkte der deutschen Kooperation mit Afrika

Obwohl heute aufgrund des Erscheinens des Regionallehrwerks *Ihr und Wir* die Kooperation der afrikanischen frankophonen Länder mit dem Goethe-Institut sich zu intensivieren scheint, wird diese in erster Linie mit der *Kölner Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* eng gepflegt. Diese Kooperation begann 1968, als sich einerseits die frankophonen Länder Schwarzafrikas an die Bundesrepublik Deutschland mit der Bitte wandten, ihnen für das Fach Deutsch Hilfe zu gewähren und andererseits Deutschland im Rahmen einer immer aggressiveren auswärtigen Kulturpolitik den Akzent auf die Förderung der deutschen Sprache und Kultur im Schulwesen des Auslands setzen wollte (UNGER : 87). Der konkrete Ausdruck dieser Kooperation bestand in

„der Ausarbeitung eines Programms, welches einerseits die Hilfe in vertretbaren Grenzen halten sollte, zum anderen der Tendenz der Länder zur Afrikanisierung des Erziehungswesens entgegenkam. Das Programm sah vor, mit Hilfe deutscher Lehrer die Durchführung des Deutschunterrichts so lange zu gewährleisten, bis eine entsprechende Zahl ausgebildeter afrikanischer Lehrer zur Verfügung stand. Ziel des Programms : der einheimische Deutschlehrer „. (UNGER, ebd. S.87)

Das Programm dieser Kooperation, welche eigentlich in einer technischen Assistenz bestand, sollte in mehreren Phasen durchgeführt werden :

- Die erste Phase entwickelte sich bis etwa 1974 und bestand hauptsächlich in der personellen Förderung des Deutschunterrichts an Sekundarschulen Kameruns, während gleichzeitig einheimische DeutschlehrerInnen in Abidjan ausgebildet wurden.
- Als dann ab 1975 der Deutschunterricht im frankophonen Schwarzafrika Ansätze zu einer Eigendynamik zeigte - an der ENS Yaoundé wurde z.B. die Abteilung für die Ausbildung von DeutschlehramtsstudentInnen eröffnet-, kannte die bisherige personelle Förderung eine deutliche Akzentverschiebung :

„Ziel war nicht mehr die Entsendung von Deutschlehrern zur Abdeckung des Unterrichts, der mehr und mehr von Afrikanern erteilt wurde, sondern die Hebung der Unterrichtsqualität durch geeignete pädagogische Maßnahmen. Die didaktisch - methodische Aus- und Weiterbildung erhielt Priorität.“(UNGER, op. cit., S.89)

Diese Aus- und Weiterbildung erfolgt heute noch an der ENS Yaoundé bzw. in den Schulen hauptsächlich durch Demonstrationsstunden, Hospitationen mit Besprechung der Stunden, Durchführung und Organisation von Seminaren über didaktisch - methodische Fragen und die Einführung neuer Unterrichtsmaterialien. Was die Unterrichtsmaterialien betrifft, ist es vielleicht nicht überflüssig, an dieser Stelle zu unterstreichen, daß seit Anfang der bilateralen Kooperation mit der Bundesrepublik Deutschland die frankophonen Länder Schwarzafrikas die zweite Generation von Regionallehrwerken entgegengenommen haben.

Zur Bilanz einer Kooperation

Wenn man heute eine zahlenmäßige Bilanz (Vgl. Tabellen I-3 und I-4) ziehen würde, so könnte zweifellos behauptet werden, daß das angestrebte Fernziel der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, den Deutschunterricht in Afrika schrittweise zu afrikanisieren, weitgehend erreicht ist. Nach dreißig Jahren intensiver Kooperation wurden hunderte von einheimischen DeutschlehrerInnen aus- und weitergebildet ; den Auftrag der örtlichen Fachberatung und der Lehrerausbildung nehmen heute fast ausschließlich qualifizierte einheimische Fachkräfte wahr. Der Deutschunterricht an den Schulen wird durch Kameruner durchgeführt ; auch die landesweite Fachberatung ist heute völlig in einheimischen Händen. Das ist bestimmt der Grund, warum die *Zentralstelle* in Zukunft die Förderung des Deutschunterrichts in Afrika vornehmlich und beruhigt auf Weiterbildung durch Kurse in der Bundesrepublik und an Ort und Stelle sowie auf die Lehrmittelversorgung konzentrieren will (UNGER, op.cit.,S.93).

2.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend zu diesem Kapitel läßt sich anführen, daß der Kameruner Deutschunterricht, wenn er sich pädagogisch relativ schnell entfaltet hat, auf administrativer Ebene durch eine mehrfache, fast belästigende Hierarchie realisiert wird. Eine der Zentralfiguren, der Lehrer bzw. die Lehrerin erleidet Qualifikations- und Anpassungsprobleme ; dieser bzw. diese soll nicht nur Ministerialinstruktionen, ohne Recht auf Einspruch, genau befolgen, sondern er bzw. sie ist sich auch nicht immer im klaren darüber, was die Beurteilungskriterien seiner bzw. ihrer Lehrtätigkeit sind. Die gesamte Unterrichtskonzeption und diesbezüglichen Entscheidungen obliegen der hierarchischen Fachaufsicht, die sie dann an die einfachen exekutiven Lehrkräfte weitergibt.

3 Zur Praxis des Deutschunterrichts in Kamerun

Dieses Kapitel soll sich mit den pädagogischen und administrativen Aspekten des Kameruner Deutschunterrichts befassen. Seine inhaltlichen Schwerpunkte sind die ausführliche Darstellung des Deutsch-Lehrplans vom 25. September 1996, der Unterrichtsmaterialien und der Evaluation im Fach Deutsch. Es will auch über die spezifischen Probleme der kamerunischen Lehrerschaft informieren.

3.1 Zum normativen Rahmen : der Deutsch-Lehrplan vom 25. September 1996

Wenn man die Behauptung von KIM OHK CHUN (1993 : 7) in Anspruch nimmt, welche ausdrücklich besagt : „das Curriculum gibt bindende Richtlinien zur Lehrwerkproduktion bzw. zur Unterrichtsgestaltung an die Hand“, dann braucht man sich nicht mehr zu wundern, daß - zumindest bis zur jüngsten Vergangenheit - im kamerunischen Deutschunterricht so große Verwirrung geherrscht hat. Dieser Unterricht, der lange an Orientierungslosigkeit litt und zum guten Teil heute noch darunter leidet, wurde ständig neuen Versuchen ausgesetzt.

Zuerst probierten bis Ende der sechziger Jahre die Franzosen ihre eigenen Lehrpläne und Lehrbücher durch ; diese wurden später Anfang der siebziger Jahre von entsandten deutschen Fachkräften abgelöst, welche dann Ministerialinstruktionen für die immer zahlreicheren einheimischen Lehrkräfte erarbeiteten. Diese Instruktionen an die Lehrenden, die den von den Franzosen hinterlassenen normativen Rahmen ablösen sollten, erwiesen sich im Grunde als eine bloße Verteilung der Jahrespensen aus dem zugelassenen Regionallehrwerk *Yao lernt Deutsch* auf die verschiedenen Klassentufen. Von den eigentlichen Zielsetzungen bzw. der allgemeinen Orientierung des Unterrichts wußten weder Lehrende noch AdressatInnen Bescheid, obwohl regelmäßig Prüfungen abgelegt wurden. Das ist vielleicht der Grund, warum die Erarbeitung eines von Kamerunern konzipierten Lehrplans als entscheidender Wendepunkt in der Geschichte des Kameruner Deutschunterrichts zu betrachten ist.

Im folgenden soll der Lehrplan vom 25. September 1996 so weit vorgestellt werden, wie sich daraus für die vorliegende Untersuchung Anhaltspunkte für die Analyse der zu besprechenden Lehrwerke bzw. für die Abschätzung der aktuellen und künftigen Situation

des Kameruner Deutschunterrichts ergeben. Eine spätere Auseinandersetzung mit diesem Lehrplan soll ebenfalls als Anlaß zu einer ausführlicheren Diskussion über die Pertinenz seiner Orientierung dienen.

Die für unsere Studie wesentlichen Aspekte haben wir exzerpiert und in einer zusammenfassenden Übertragung aus dem französischen Originaltext folgendermaßen wiedergegeben :

Allgemeine Ziele des Kameruner Deutschunterrichts

Generelles Ziel des Kameruner Deutschunterrichts ist Vermittlung interkultureller Kompetenz durch Befähigung des Adressaten bzw. der Adressatin zur fremdsprachlichen Kommunikation. Bei diesem übergeordneten Lernziel sind sechs verschiedene spezifische Ziele erkennbar, die selber in drei voneinander abhängige Komponenten zusammengefaßt werden können : die linguistische, die inhaltlich - kognitive und die sozial-affektive Komponente.

Linguistisches Lernziel

Auf linguistischer Ebene strebt man im einzelnen die Schulung folgender Fertigkeiten an : Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben, Übersetzen einerseits, andererseits eine Reflexion über die Sprache (Vergleich der zu lernenden Zielsprache mit den verschiedenen Ausgangssprachen der AdressatInnen.).

Inhaltlich-kognitives Lernziel

Auf dem inhaltlich kognitiven Bereich geht es darum, das interkulturelle Lernen zu ermöglichen. Damit soll der Deutschunterricht, als Beitrag zur Völkerverständigung, interkulturelle Kompetenz vermitteln.

Sozial-affektives Lernziel

Auf sozial-affektiver Ebene strebt der Kameruner Deutschunterricht an, bei den AdressatInnen eine Haltung der Offenheit und der Toleranz Fremden gegenüber zu entwickeln.

Lerninhalte

Schulung der Fertigkeiten

- Verstehen

Die hier angegebene Fertigkeit 'Verstehen' soll durch folgende Aktivitäten geübt werden :

- Textwiedergabe
- Vorspielen von kleinen Szenen
- Diskussionsführung
- Bewältigung von Interviewsituationen
- Leseverstehen.

Dabei muß unterstrichen werden, daß der Lehrplan auf Hör- und Leseverstehen nur implizit hinweist ; explizit werden diese Lernziele nirgends erwähnt.

- Lesen

An dieser Stelle geht es darum, einfache Texte lesen zu können, den Inhalt eines langen Textes, einer Geschichte zusammenfassen und daraus eine logische Schlußfolgerung ziehen zu können. Es ist vielleicht nicht überflüssig hervorzuheben, daß zur Übung des Lesens der Lehrplan keine Phonetikübungen bzw. Ausspracheschulung vorsieht.

- Sprechen

Das Sprechen der Zielsprache soll die AdressatInnen zu folgendem befähigen :

- *Auf einfache Fragen reagieren ;
- *Gesprochenes richtig aussprechen ;
- *sich und andere Personen vorstellen ;
- *einen Dialog führen ;
- *debattieren ;
- *Gegenstände, Situationen und Bilder beschreiben ;
- *über bereits behandelte Themen Konversation führen ;
- *über allgemeine Themen und deutsche Realitäten sprechen ;
- *Gedichte auswendig lernen und vortragen.

- Schreiben

Die Aneignung des Schreibens soll folgendes ermöglichen :

- *Anhand von gelernten Satzmustern und Vokabeln einfache Texte eigenständig verfassen ;
- *Bilder, Szenen und Situationen beschreiben ;
- *Gedanken und Gefühle über alltägliche Themen formulieren ;
- *Texte wiedergeben und zusammenfassen ;
- *Briefe, Bewerbungen, Gedichte schreiben ;
- *Proträtieren ;
- *Referate, Aufsätze und Protokolle anfertigen.

- Übersetzen

Das Übersetzen soll einerseits die Übertragung von französischen bzw. englischen Texten ins Deutsche oder umgekehrt von deutschen Texten ins Französische bzw. Englische ermöglichen.

Umgang mit den Unterrichtsteilbereichen

- Stoffbereiche

Der Stoff, der altersspezifisch und stufenweise vermittelt werden soll, soll im Hinblick auf das Alltagsleben und auf allgemeine Themen und Probleme der Jugend ausgewählt werden.

Deswegen weist der Lehrplan auf folgende Themenbereiche hin. :

*Individuum (Körper und Gesundheit)

*Familienleben

*Schule (schulisches Leben, Umgang mit anderen SchülerInnen, Interaktion mit LehrerInnen usw.)

*Soziales Leben (Stadt, Dorf, berufliche Welt, Konflikte)

*Reisen, Wohnen, Arbeiten

*Freizeitgestaltung : Hobbies, Unterhaltung, Sport, Feste

*Mann und Frau in der Gesellschaft

*Aktuelle Fragen und Entwicklungsprobleme

*Tourismus, Massenmedien

*Umweltfragen

*Deutschsprachige afrikanische Literatur

*Das Afrika-Bild deutscher Jugend bzw. das Deutschland-Bild afrikanischer Jugend

*Landeskunde deutschsprachiger Länder, vor allem folgende Aspekte, die zu einem Kulturverständnis führen sollen : Sitten, Gebräuche, Geographie, Geschichte

*Märchen

*Deutsch - afrikanische Beziehungen

*Politik, vor allem der demokratische Prozeß in Afrika

*Wissenschaft und Technik.

Vielleicht sollte an dieser Stelle vermerkt werden, daß der Lehrplan die für die AdressatInnen wesentliche deutsch-kamerunische gemeinsame Vergangenheit übersehen hat. Dadurch wurde die einmalige Gelegenheit verpaßt, auf die Legitimation und säkuläre Präsenz der deutschen Sprache in Kamerun besonders aufmerksam zu machen.

- Zur Grammatik

Obwohl der Lehrplan vorschlägt, daß die gesamte Grammatik innerhalb von vier Schuljahren (4^e, 3^e, 2^e und 1^{ère}) behandelt wird, glauben wir doch, daß in Wirklichkeit die Grammatik nur im Hinblick auf Wichtigkeit und Gebräuchlichkeit gelehrt werden kann. So werden im neuen Lehrplan folgende Grammatik-Einheiten vorgeschrieben, die im Prinzip nicht behandelt zu werden brauchen :

- Futur Perfekt
- Reflexivpronomen im Dativ und Genitiv
- Verben, die einen doppelten Akkusativ regieren
- Partizip I und II
- Adjektive mit Akkusativ, Dativ und Genitiv
- Wie - Sätze
- Deklination von Fremdwörtern und unregelmäßige Deklinationsänderung des Substantivs.

- Zu den sprachlichen Handlungen

Die zu vermittelnden sprachlichen Handlungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen :

- Eindrücke schildern und vergleichen ;
- Jemanden einladen, interviewen ;
- zögern, überreden, zusagen, ablehnen ;
- diskutieren, beschreiben, berichten, erzählen, beweisen ;
- Informationen benennen ;
- sich beklagen, sich äußern ;
- Gefühle ausdrücken.

- Zum Wortschatz

Obwohl die Wörter im Hinblick auf Häufigkeit und Gebräuchlichkeit ausgewählt und eingeführt werden sollen, erwähnt der Lehrplan jedoch nicht das Wortregister. Nichts wird

nämlich über den Minimalwortschatz gesagt und das Curriculum gibt keinerlei Hinweise bezüglich der Kriterien, nach denen die Zahl der Wörter und die Vokabularliste zusammengestellt werden sollen.

Zur Unterrichtsmethode

Vorschriftsmäßig wird von den Lehrkräften folgendes erwartet :

- Kontrastives Verfahren ;
- schülerzentrierter Unterricht ;
- aktive Beteiligung der AdressatInnen ;
- häufige Anwendung von Bildern ;
- induktive Einführung der Grammatik
- besonderer Akzent soll auf dem Erlernen von Wortschatz liegen ;
- lautes Lesen und Gruppenarbeit der SchülerInnen ;
- mündliche und schriftliche Arbeit sollen möglichst ins Gleichgewicht gebracht werden.

Zur Evaluation

Der Lehrplan schreibt die Durchführung einer regelmäßigen Evaluation vor. Die Evaluationskriterien sollen den AdressatInnen erteilt werden ; die Evaluation soll sich auf die angestrebten Ziele beschränken und auf folgende Aufgabenbereiche beziehen :

- a) Leseverstehen
- b) Grammatik
- c) Wortschatz
- d) Übersetzung
- e) Aufsatz

Obwohl der Lehrplan die Gesamtzahl der zu erteilenden Unterrichtsstunden auf 440 schätzt und somit angeblich einen sogenannten internationalen Level anstrebt, wird merkwürdigerweise nichts über die Einstufung der Zentralprüfungsaufgaben darin gesagt. So

weiß man also nicht, ob bzw. inwieweit der Schwierigkeitsgrad der Deutsch-Aufgaben beim *Baccalauréat* zum Beispiel dem Niveau der PNDS, des Zertifikats Daf oder des kleinen bzw. großen deutschen Sprachdiploms entspricht. Auch merkt man weiter, daß der Kandidat in bloß zwei, dem Schreiben und dem Übersetzen, von den fünf geschulten Kompetenzen geprüft wird.

3.2 Zum Unterrichtsmedium

Als Unterrichtsmedium wird seit 1991 im Kameruner Deutschunterricht das Lehrwerk *Ihr und Wir* eingesetzt. Dieses Regionallehrwerk, das auch in acht anderen frankophonen Ländern Schwarzafrikas verwendet wird, hat das alte Lehrwerk *Yao lernt Deutsch* ersetzt, welchem ein sehr realitätsferner und nicht-adressatenspezifischer Charakter vorgeworfen wurde. Während das alte Lehrwerk den Akzent auf das Mündliche setzte und den Adressaten bzw. die Adressatin mit exzessiven Strukturübungen bestürmte, versucht das neue, die Aufmerksamkeit des bzw. der Lernenden eher auf das Schriftliche zu lenken.

Das Lehrwerk *Ihr und Wir*

Präsentation und Zielsetzung

Ihr und Wir besteht aus vier Bänden, die sich auf die jeweiligen Klassenstufen mit Deutschangebot folgendermaßen verteilen lassen :

- Band 1 : 4^{ème}
- Band 2 : 3^{ème}
- Band 3 : 2^{nde}
- Band 4 : *Ière* und *Tle*

Jeder Band wird von einem Schülerarbeitsheft begleitet, welches als Übungsbuch angesehen wird. Das Lernziel wird nicht explizit im Vorwort des Lehrwerks angegeben, erscheint aber indirekt im Lehrerhandbuch zum ersten Band. Es lautet nämlich :

Dans les pays francophones d'Afrique au Sud du Sahara, l'Allemand, lorsqu'il est au programme, est perçu comme une langue difficile et sans grande utilité pratique dans la vie quotidienne. Compte tenu de la situation particulière de cette discipline scolaire, 'Ihr und Wir' vise à :

- *créer et entretenir la motivation chez l'élève à travers un cours vivant et efficace ;*
- *favoriser la communication et contribuer à la formation intellectuelle et culturelle de l'élève africain » (Ihr und Wir I-Lehrerhandbuch S.3).*

Dieses Ziel scheint aber weit entfernt von den angegebenen Zielsetzungen des Kameruner Lehrplans für Deutsch zu stehen, obwohl die empfohlene Themenliste aus diesem Lehrplan eine bloße Kopie des Inhaltsverzeichnisses von *Ihr und Wir* zu sein scheint. Diese Situation könnte zum guten Teil durch das sehr übliche Verfahren erklärt werden, daß die VerfasserInnen des neulich erschienenen Lehrplans, die übrigens auch zum Autorenkollektiv von *Ihr und Wir* gehören, einfach den Einklang des längst zugelassenen Lehrwerks mit dem frisch veröffentlichten Lehrplan forcieren wollten. Dadurch sollte, wenn nicht der aktuelle Charakter, so doch zumindest die Langlebigkeit von *Ihr und Wir* im Kameruner Deutschunterricht garantiert werden. Hier wurde praktisch der seltsame Weg gegangen, den größeren Rahmen, den Lehrplan, dem kleineren, dem Lehrwerk, nachträglich anzupassen, statt wie üblich in der umgekehrten Form. Vielleicht wurde dieser ungewöhnliche Versuch als vorläufige Zwischenlösung angenommen, zumindest bis typisch kamerunische Lehrwerke für Deutsch verfaßt werden. Dafür müssen aber zuerst richtig angepaßte, adressatenspezifische Lehrpläne vorliegen.

3.3 Zu den Unterrichtsbedingungen

Der Deutschunterricht in Kamerun wird meistens unter sehr ungünstigen, manchmal kaum vorstellbaren Bedingungen durchgeführt. Außer den oft zitierten erschwerenden klimatischen Verhältnissen, den überfüllten Klassenzimmern und willkürlich erstellten Stundenplänen, den prekären gesundheitlichen Umständen und den dazu noch zu strengen, brutalen und sehr

zwingenden Disziplinarmaßnahmen kann vor allem die herrschende große materielle Not erwähnt werden.

Akuter Mangel an didaktischem Lehrmaterial

Das einzige Unterrichtsmedium, wenn überhaupt, ist das Lehrbuch. Es passiert in der Regel, daß nur vereinzelte SchülerInnen über das Lehrbuch verfügen. Dies ist nicht immer mit dem schlechten Willen oder Desinteresse der AdressatInnen, sondern vielmehr dadurch zu erklären, daß die meisten SchülerInnen aus armen bzw. Kinderreichen Familien stammen. Aufgrund ihrer sehr schwachen Kaufkraft und auch wegen der hohen Zahl von erforderlichen Schulbüchern (im Durchschnitt 20 für jeden Schüler bzw. jede Schülerin der Sekundarstufe), können sich nur ganz wenige Eltern leisten, ihren Kindern alle Bücher zur Verfügung zu stellen. So wird deshalb der Lehrer bzw. die Lehrerin dazu gezwungen, sehr viel an die Tafel zu schreiben, damit der Unterricht noch mit einiger Aussicht auf Erfolg verlaufen kann. Dies ist um so unerlässiger als sowohl von Demonstrationsmaterial wie Tageslichtschreiber oder Wandbild wie auch von audiovisuellem Material und Tonträgern gar nicht die Rede sein kann.

Auch sekundäre Lehrmittel wie Zeitungen, Rundfunk- und Fernsehsendungen, Korrespondenzen und Unterhaltungen in der Zielsprache gehören hier zum Luxus. Lehrende und Lernende müssen sich mit dem strikt Notwendigen zufrieden geben; und selbst das Notwendige verwandelt sich schnell in reinen Wohlstand. Es wird vielleicht daher verständlich, daß hier Lehrmethoden, die sich auf Einzelunterricht stützen unter solchen Umständen nur schwer Einsatz finden können. Ebenfalls untersteht so die Durchführung einiger Unterrichtsphasen oft dem außergewöhnlich erfinderischen Geist des bzw. der Lehrenden.

Prekäre Arbeitsbedingungen

Der Leser bzw. die Leserin stelle sich z.B. den Unterricht in einem 30m²- Klassenzimmer ohne Fenster vor, in dem über 80 hungrige SchülerInnen bei einer Innentemperatur von über 30°C dicht nebeneinander sitzen, von denen nicht einmal ein Drittel über das Lehrbuch

verfügt und die nach fünf Stunden Unterricht in unterschiedlichen Fächern - in Kamerun dauert die Unterrichtsstunde 60 volle Minuten - nun auch um die Mittagszeit den fremden Deutschunterricht weiter ertragen müssen. Welche Chancen hat denn der bzw. die zwar begeisterte, jedoch über sehr bescheidene sprachliche und fachdidaktische Kenntnisse verfügende Lehrende, innerhalb der vorgesehenen Stunde die verschiedenen Unterrichtsphasen - eine Präsentations-, eine Explikations-, eine Habitualisierungs-, eine Transfer-, und eine Testphase - mit etwas Hoffnung auf Erfolg durchzuführen? Diese Aufgabe wird um so schwieriger, als das Unterrichtsthema, die Unterrichtsmethoden, die Ausgangssprachen den SchülerInnen genauso fremd sind wie die zu lernende Zielsprache.

Zur Unterrichtsbeurteilung

Wenn nun abschließend zu diesem Kapitel noch ein Wort über die Unterrichtsbeurteilung geäußert werden darf, so könnte man anführen, daß, obwohl die Kriterien zur Unterrichtsbeurteilung von der IGP/ESG längst festgelegt wurden, diese den meisten LehrerInnen und LehrerkandidatInnen völlig unbekannt und unzugänglich bleiben. Sogar das seriöse Deutschlehrermagazin *Cahier du Département d'Allemand*, dessen erste Aufgabe darin besteht, die DeutschlehrerInnen über ihre Aufgaben, Pflichten und Rechte ausführlich und regelmäßig zu informieren, hat nach zehn Jahren Existenz diese Kriterien immer noch nicht veröffentlichen wollen. So wissen die LehrerInnen und LehrerkandidatInnen der ENS nicht im geringsten, was von ihnen verlangt bzw. erwartet wird. Es ist also, als wäre dieser Mangel von Fachaufsicht reine Absicht, die Lehrenden über diese Frage uninformiert zu halten und sie auf diese Weise dauernd unter Kontrolle zu halten. Dieses Versäumnis der Hierarchie, das sich keineswegs rechtfertigen läßt, möchten wir nachholen und fügen deswegen dem Anhang unserer Untersuchung die Kriterien bei.

3.4 Zusammenfassung

Soll man zusammenfassend auf die Frage „Wie sind die allgemeinen Bedingungen für den alltäglichen Deutschunterricht in Kamerun zu umreißen?“ antworten, so läßt sich folgendes aussagen :

- Es handelt sich um einen Extensivunterricht mit wöchentlich, zwischen drei bis fünf Stunden in nicht-authentischem Milieu. Die TeilnehmerInnen arbeiten in überfüllten Klassenzimmern, meistens ohne Lehrbücher, Sprachlabor, Bibliotheken und Tonträger. Lehrende und Lernende sind an das zugelassene Lehrbuch gebunden und sehr davon abhängig; sie besitzen hauptsächlich fremdsprachliche Kenntnisse in Französisch (sprachliche Kompetenz und wissenschaftliche Grammatik), in beschränktem Maße in Englisch (passive sprachliche Beherrschung).
- Der kamerunische Deutschunterricht zielt auf die Vermittlung insbesondere von Schreibfertigkeiten ab, d.h. die Realisation von Sprachkenntnissen findet zum größten Teil auf der nicht-akustischen Ebene statt.
- Der bzw. die Lehrende ist nicht Deutsch-MuttersprachlerIn, hat selber in gleichen Bedingungen wie die AdressatInnen die Zielsprache gelernt, verfügt eher über sprachwissenschaftliche und kaum über sprachdidaktische Kenntnisse. Er bzw. sie ist meistens selber sprachlich gehemmt, da er bzw. sie nicht immer über eine Deutschlernerfahrung verfügt.
- Obwohl zahlreiche gute Gründe für ihn bzw. sie plädieren, wird meist der bzw. die kamerunische Deutschlehrende einer willkürlichen Beurteilung ausgesetzt.
- Der ganze Deutschunterricht erfolgt in einer besonders multikulturellen Umwelt, wo zwei Bildungssysteme (das anglophone und das frankophone) und eine Fülle von einheimischen Ausgangssprachen kohabitieren. Das Fach Deutsch ist integrativer Bestandteil eines prüfungsorientierten selektiven, elitären Bildungssystems, das durch massiven Mißerfolg und prekäre Verhältnisse charakterisiert ist.

4 Die Probleme des Kameruner Deutschunterrichts

Die bisherigen Ausführungen verfolgten das Ziel, über eine kurze Präsentation des Bildungssystems die Organisation des Deutschunterrichts in Kamerun aufzuzeigen. Die in diesem Kapitel angestellten Überlegungen knüpften daran und beabsichtigen, die Probleme darzustellen, die mit diesem Unterricht verbunden sind. Dabei geht es ausdrücklich darum, sowohl auf die administrativen wie auch auf die pädagogischen Fragen, im Grunde konstituierende Bestandteile und inhaltliche Schwerpunkte dieses Kapitels, etwas näher einzugehen und den Leser bzw. die Leserin auch über die psychologische und soziale Not der Kameruner DeutschinteressentInnen zu informieren.

4.1 Zur allgemein herrschenden Stimmung in der Deutschlehrerschaft

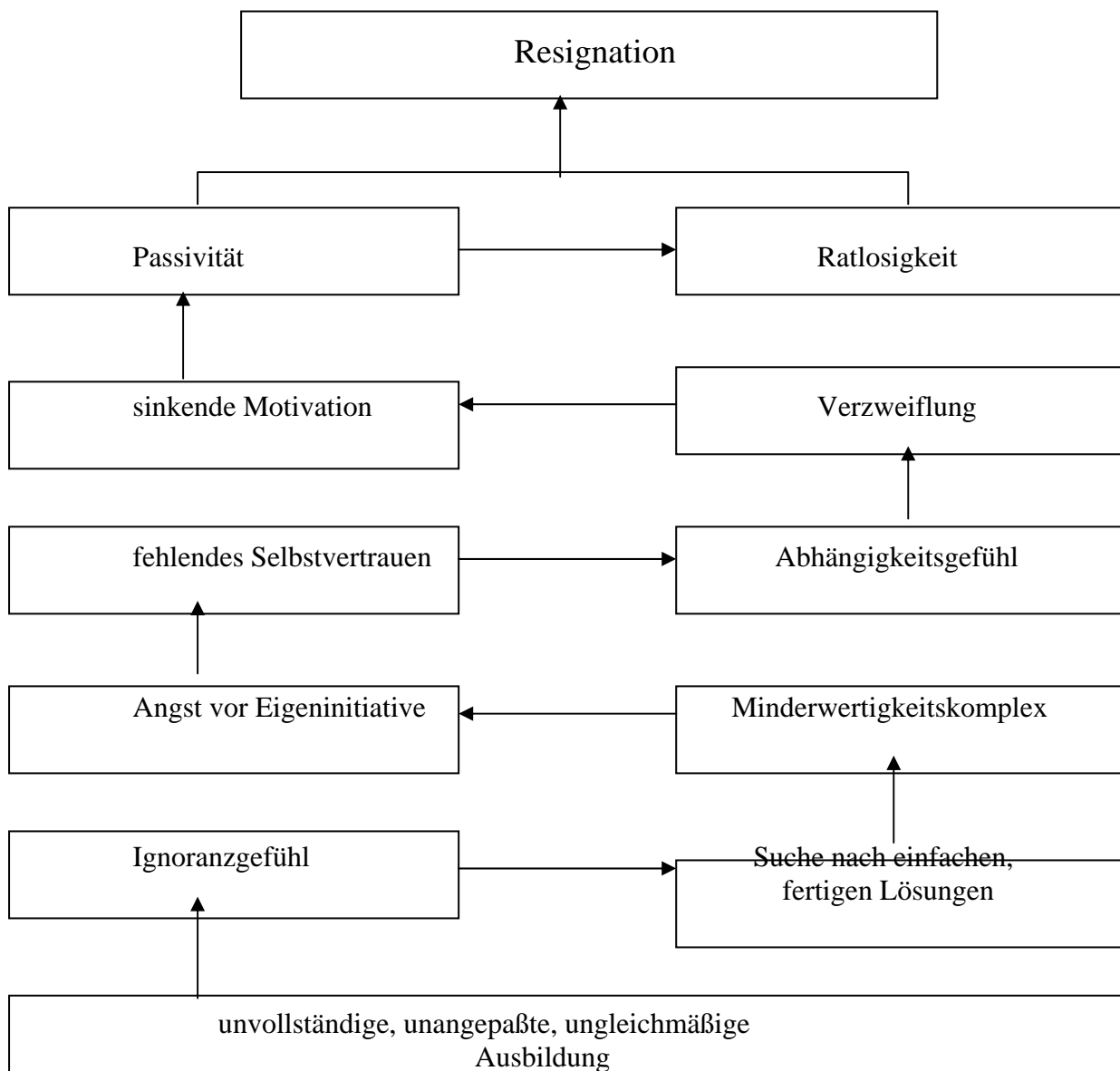
Verwirrung, Unsicherheitsgefühl und Mangel an Motivation.

In früheren Abschnitten der vorliegenden Untersuchung wurde die aktuelle Situation des Deutschunterrichts angedeutet, welche zuerst durch die rapid zunehmende Zahl von InteressentInnen und somit von Problemen, das immer mehr wachsende Unsicherheitsgefühl und die herrschende Verwirrung charakterisiert wurde. Der erfahrene Beobachter bzw. die erfahrene Beobachterin gewinnt tatsächlich den Eindruck, daß sowohl bei den aktiven Lehrkräften wie auch bei der betreuenden Fachaufsicht Konfusion, Panik und enorme Verlegenheit bestehen. Unter solchen Umständen bemüht sich jeder Interessent bzw. jede Interessentin auf eigene Weise, mit eigenem Verständnis der Sache und den selten verfügbaren Mitteln der diffizilen Situation sich anzupassen und den tagtäglichen Unterricht mit mehr oder weniger Erfolg zu bewältigen, in Erwartung einer besseren Zukunft.

Unsere langjährige Erfahrung, zuerst als Gymnasiallehrer, dann später in der Fachaufsicht, hat uns in der Überzeugung bestärkt, daß im Kameruner Deutschunterricht ganz wenige im Bilde

sind, wann, wo, wie, warum und was getan werden soll. Dies scheint um so richtiger zu sein, als -zumindest bis vor kurzem, im September 1996, Zeitpunkt der Veröffentlichung des ersten Lehrplans für Deutsch-, fehlende Anhaltspunkte, zahlreiche, widersprüchliche Interpretationen eines fiktiven, hypothetischen curricularen Lehrplans zur Folge hatten. Die Lehrenden fühlten sich in einem Prozeß verwickelt, welcher mit ihrer früheren Ausbildung an der ENS anfang und sie dann ihre gesamte Laufbahn hindurch begleitete. In stichwortartiger Zusammenfassung könnte die Geistesverfassung des bzw. der Kameruner Deutschlehrenden folgendermaßen schematisiert werden :

Geistesverfassung des bzw. der Kameruner Deutschlehrenden



Man bedenke nun, was ein verzweifelter Lehrer bzw. eine verzweifelte Lehrerin von einem ebenso ratlosen Fachberater bzw. einer Fachberaterin erwarten kann, welcher bzw. welche selber kopfzerbrechend das zu retten versucht, was noch gerettet werden könnte. Die meisten

LehrerInnen, die keine Deutschlanderfahrung haben, haben eher eine Performanz im Deutschen entwickelt (AMO 1,1994: 92). Der fehlende direkte Kontakt zu DeutschsprecherInnen bzw. MuttersprachlerInnen verleiht ihnen ein Gefühl der Unselbständigkeit, so daß sie den Eindruck haben, sich ständig in einer Prüfungssituation zu befinden. Die Anwesenheit eines fremden Beobachters bzw. einer Beobachterin im Unterricht wird dann nur zögernd und ungern akzeptiert, es sei denn, es handele sich um eine zuverlässige Person, welche gutwillig das berichtigen könnte, was sie zu vermitteln beabsichtigen ; denn , ihre Sprachfertigkeiten lassen oft zu wünschen übrig und sie sind ja auch nicht ganz so firm in der deutschen Sprache (*Begegnung* 1/91 :13). Auch ihren Inspektoren trauen sie kaum, da diese aus ihrem Kreis nominiert werden.

Wenn die Geistesverfassung der DeutschlehrerInnen in der Resignation mündet, so kann trotzdem nicht behauptet werden, daß ihre Grundeinstellung immer negativ ist. Wie in späteren Ausführungen hervorgehoben wird, ist die erste positive Einstellung dieser LehrerInnen zum Deutschunterricht auf ihre Liebe zur deutschen Sprache zurückzuführen ; eine Liebe, die ihre Anfangsbegeisterung sowie die dazu gehörenden Erwartungen erklärt. Jedoch ändert sich diese naive Haltung schnell, sobald die ersten Schwierigkeiten auftauchen, und eines der größten Probleme des Kameruner Deutschunterrichts bildet der sogenannte Kampf um Hegemonie zwischen den verschiedenen Stämmen des sehr bunt zusammengewürfelten Kameruns.

Rivalitäten, Tribalismus, Kampf um Vorherrschaft

Wenn das Hegemonieproblem nicht als typisch beruflich bzw. als spezifisch für den Deutschunterricht bezeichnet werden kann, so kann doch auch nicht behauptet werden, daß dieser Unterricht davon völlig unberührt bleibt. In mancher Hinsicht könnte sogar gesagt werden, daß dieses Phänomen, das übrigens mit der ständig wachsenden Zahl von DeutschlehrerInnen immer mehr zunimmt, sehr ernstzunehmen sei. Zuerst darf kurz erklärt werden, wie sich das Problem tagtäglich ausdrückt.

Die größte Sorge Kameruns ist immer die der unbedingten Erhaltung der Nationaleinheit sowie der friedlichen, reibungslosen Kohabitation der verschiedenen Stämme und Teilgebiete des Landes gewesen (vgl. MEHLER: 1993). So hat sich im Laufe der manchmal stürmischen Kameruner Geschichte erwiesen, daß in ihrem Kampf um Vorherrschaft sich manche

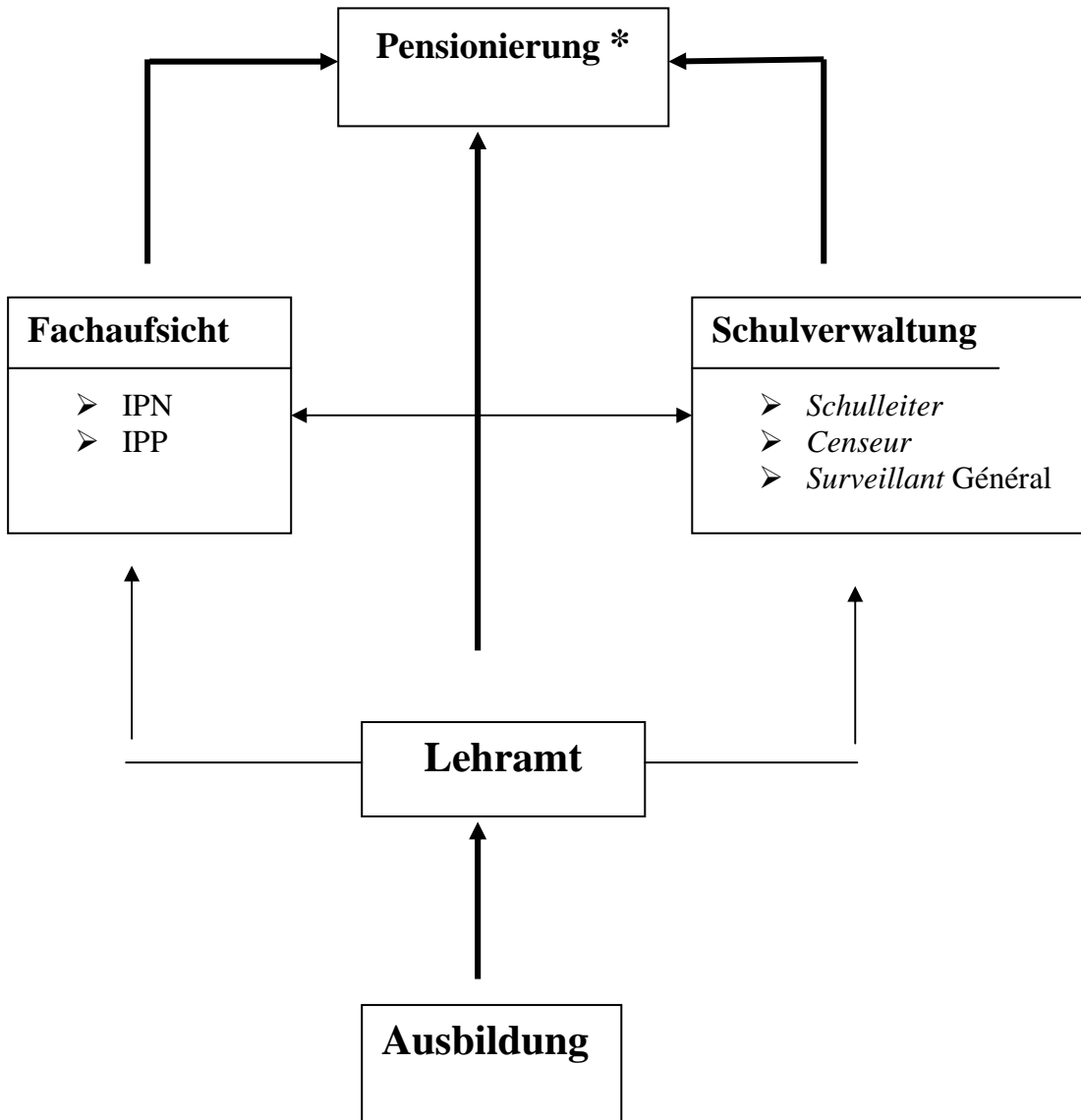
Volksstämme auf die erhoffte Sympathie der alten Kolonialmächte berufen hatten, indem sie einfach andere konkurrierende Gruppen ständig angeprangert und als alleinige Störenfriede bezeichnet hatten. Diese ziemlich bedauerliche Haltung hat sich ebenfalls im Rahmen des Deutschunterrichts insofern manifest gemacht, als sich gewisse ethnische Gruppen einbildeten, daß sie für den Deutschunterricht geeigneter wären als andere. Sie benehmen sich deswegen, als wären sie die „einzigsten echten Freunde“ Deutschlands, stellen sich als die dynamischste Gruppe dar und begründen mit dieser Behauptung ihr Verhalten, die anderen beteiligten Minoritäten nicht nur zu dominieren, sondern auch solange zu bekämpfen bzw. zu defavorisieren, bis in größerer Menge Angehörige des gleichen Stammes bevorzugt und befördert werden. Diese direkte Gefährdung des Nationalgefühls durch eine falsche Politisierung von interethnischen Beziehungen hat den Kameruner Deutschunterricht so sehr beeinträchtigt, daß heute in der Lehrerschaft und Fachaufsicht latente, lang andauernde Konfliktsituationen mit höchst zerstörerischen Konsequenzen entstanden sind. Wir können u.a. folgende besorgniserregende Punkte erwähnen, die allen zwar gut bekannt sind, aber aus vorgeschobenen Gründen absichtlich verschwiegen und verdrängt werden :

- Die schwierige kollegiale Zusammenarbeit wegen dauernd herrschendem Mißtrauensgefühl ;
- die oft fehlende Objektivität bei der Auswahl von LehrgangskandidatInnen sowie der steigende Klientelismus und die institutionalisierte Patenschaft ;
- die längst etablierte Subjektivität in der Lehrerbeurteilung und-ausbildung ;
- die vermehrten Machenschaften und sonstigen Hintergrundmanöver ;
- die Verschärfung von örtlichen, punktuellen Spannungssituationen durch direkte parteiische Beteiligung von ausländischen Experten ;
- die langsame, aber schon spürbare Spaltung der Kameruner Deutschlehrerschaft ;
- die Instrumentalisierung des Deutschunterrichts zu rein egoistischen Zwecken ;
- die Unmöglichkeit jeglichen kollegialen Unternehmens aufgrund von mangelndem Körperschaftsgefühl (z.B. Bekämpfung des entstehenden Deutschlehrerverbandes) ;
- die systematische Blockierung von im Rahmen des Deutschunterrichts unternommenen positiven Aktionen, die den verdächtigten RivalInnen eventuell gutgeschrieben werden könnten ;
- das sichtbare Aussterben der Deutsch-Klubs aufgrund fehlenden interkollegialen Austausches und mangelnder Zusammenarbeit.

Auch wenn momentan keiner den Mut findet, um diese wichtigen Fragen zu besprechen, so bedeutet dies doch nicht, daß sie im Kameruner Kontext unlösbar wären. Der erste Schritt zur Lösung wäre eben die Führung einer offenen, aufrichtigen Debatte, wobei der Deutschunterricht in Kamerun als gemeinsames, unteilbares Gut präsentiert und keine Diskriminierung erlaubt werden sollte. Es könnte tatsächlich an dieser Stelle an die historische, einheitliche Funktion der deutschen Sprache in Kamerun erinnert werden, eine Sprache, die für alle Kameruner als Amts- und Bildungssprache gewirkt hatte, zu einer Zeit, wo noch keine Rede von Anglophonen, Frankophonen oder aber *Bamileke*, *Beti*, *Bassa* usw. war und wo alle Kameruner ungeachtet ihres Herkunftsortes und -stammes gemeinsam auf Kolonialplantagen gearbeitet hatten.

Wenn aber innerhalb der Kameruner Deutschlehrerschaft Verstimmung und Mißtrauen auf der Tagesordnung stehen, könnte hier behauptet werden, daß zumindest auf administrativer Ebene die Situation der Lehrenden etwas harmonischer aussehe ?

Typische Laufbahn des bzw. der Kameruner Deutschlehrenden



- ➔ Irreversibler Prozeß
- ➞ Möglicher, bedingter Beförderungsprozeß

*Die Pensionierung erfolgt ab dem 60. Lebensjahr oder nach dreißigjährigem Dienst

4.2 Zu den administrativen Fragen

Chaotisches Personalmanagement

Zufallsgesteuerte Versetzung von Lehrkräften

So wie einem die allgemeine Stimmung in der Lehrerschaft besorgniserregend vorkommt, so problematisch erscheint die Verwaltung des Lehrpersonals ; dieses ist nämlich Gegenstand einer doppelten Betreuung. Während z.B. die Fachaufsicht für die pädagogische Unterstützung der LehrerInnen sorgt, beschäftigt sich die *Direction de l'Enseignement Secondaire Général (DESG)* mit deren administrativen Betreuung. Obwohl die jeweiligen Aufträge dieser Organe genau beschrieben und angemessen verteilt zu sein scheinen, fehlt jedoch eine Koordinierungsinstanz, welche die Zusammenarbeit zwischen den beiden komplementären Referaten ermöglichen sollte. So erlebt man täglich jene bedauerlichen Situationen, in denen jedes Referat für alleiniges Eigeninteresse arbeitet und keine Ahnung hat von dem, was bei dem anderen passiert. Es kommt deshalb häufig vor, daß sich die Fachaufsicht nicht darüber im klaren ist, wie die DeutschlehrerInnen angestellt und verteilt werden. Die Inspektoren haben nicht einmal einen direkten Einfluß auf die Versetzung des Lehrpersonals, obwohl sie diejenigen sind, die die Situation in den Schulen besser kennen und mit der pädagogischen Betreuung beauftragt sind. So werden LehrerInnen einfach willkürlich durch das Land versetzt ohne irgendwelche Rücksicht auf die Bedürfnisse der Schulen und dies nach Kriterien, die der Öffentlichkeit unzugänglich bleiben.

Die Konsequenzen eines derartigen Handelns lassen oft nicht warten ; man steht nicht weit von jenem Schauspiel, wo einerseits einige privilegierte städtische Schulen mit überflüssigem Personal regelmäßig und großzügig versorgt werden, während auf der anderen Seite viele andere Schulen, gerade weil sie sich auf ländlichem abgelegenen Gebiet befinden, seit Jahren unter akutem Personalmangel leiden. Auch passiert es oft, daß ein Lehrer bzw. eine Lehrerin, der bzw. die angeblich versehentlich gleichzeitig an verschiedene, weit voneinander entfernte Schulen versetzt wird und logischerweise nur eine von beiden Versetzungen entgegennehmen kann, von dem Leiter bzw. der Leiterin der anderen Schule als VersagerIn erklärt und infolge dessen einem Disziplinarverfahren ausgesetzt wird. Solche unglücklichen Fälle sind um so häufiger, als momentan nicht alle Referate des Kameruner Erziehungsministeriums mit EDV-Systemen ausgestattet sind.

Eine willkürliche, unerwartete Versetzung eines Lehrers bzw. einer Lehrerin zieht immer auch auf sozialer Ebene große Probleme nach sich; eine dieser Schwierigkeiten bildet in erster

Linie die Frage der Integration des versetzten Beamten bzw. der Beamtin am neuen Dienstort. Dies mag vielleicht den fremden Leser bzw. die fremde Leserin wundern, es sind aber Realitäten, die für Kamerun spezifisch sind. Obwohl die Grenzen des Landes vor mehr als hundert Jahren gezogen und die verschiedenen Verwaltungsbezirke theoretisch längst vereinigt wurden, sind wir immer noch fern von jenem Tag, an dem sich jeder Kameruner bzw. jede Kamerunerin überall im Land zuhause fühlen und ungeniert bewegen kann. Der fremde Kameruner bzw. die fremde Kamerunerin wird im eigenen Land nur schwer und zögernd akzeptiert und integriert.

Die politische Einheit des Landes, die trotz zahlreicher Blockaden unterschiedlicher Natur ihren mühsamen Weg geht, erfolgt zuerst auf Kosten und auf dem Rücken der BeamtInnen. Diese können nämlich zu jeder Zeit überallhin versetzt werden ; die Verweigerung einer Versetzung wird als schweres Vergehen mit unberechenbaren Disziplinar Konsequenzen angesehen. So kann sich vielleicht nun der Leser bzw. die Leserin vorstellen, mit welcher fieberhaften Angst neu angestellte BeamtInnen auf ihre bevorstehende Versetzung warten werden. Diese Angst wird um so größer, als der oder die Betroffene weder Zeitpunkt noch Versetzungsort bestimmen kann, er bzw. sie soll sich der Entscheidung der Hierarchie völlig unterstellen.

Wenn die Versetzung eines Beamten bzw. einer Beamtin in Kamerun für ihn bzw. sie Anlaß ist, fremde Stämme kennenzulernen und neue Lokalitäten zu entdecken, die er bzw. sie bisher nur auf der Landkarte kannte, so kann man nicht behaupten, daß dieses Abenteuer risikolos erlebt wird. Der junge Lehrer bzw. die junge Lehrerin, der bzw. die seine bzw. ihre Laufbahn in einer fremden Provinz beginnt, wird zuerst mit dem schwierigen Problem der Wohnungssuche konfrontiert. Dieser Aspekt mag vielleicht lächerlich erscheinen und in den Augen von vielen als banal empfunden werden, da man auch überall sonst auf diese Schwierigkeit trifft. Es muß jedoch hier besonders unterstrichen werden, daß für den fremden Kameruner bzw. die fremde Kamerunerin, der bzw. die, obwohl im eigenen Land, in einer unbekanntem Ecke landet, gerade weil er bzw. sie aus einer fremden Ethnie stammt und eine ganz andere Sprache spricht, dieses Problem eine besondere Bedeutung einnimmt. Als AngehörigerIn eines fremden Stammes stößt er bzw. sie in der Regel auf hartnäckiges Mißtrauen, welches ihm bzw. ihr die Türen geschlossen hält. Selbst wenn es ihm bzw. ihr glücklicherweise gelingen sollte, eine Wohnung zu bekommen, was übrigens ohne den Einsatz von KollegInnen aus der Gegend schwer vorstellbar ist, bliebe noch das andere heikle Problem der Miete zu lösen. Auch hier müssen die LehrerInnen ein trauriges Los ertragen.

Eine umständliche Bürokratie

Die AbsolventInnen der ENS, die in das Amt neu einsteigen, müssen manchmal bis zu einem halben Jahr warten, bis ihnen das erste Gehalt bezahlt wird. Da sie nicht gleich zahlungsfähig sind, bekommen sie sehr oft Ärger mit den Hausbesitzern. Wir sind selbst Zeuge solch trister Szenen gewesen, wo mitten am Tag junge, wehrlose LehrerInnen aus ihrer Wohnung gewalttätig hinausgeworfen wurden und mit oft kaputten Koffern obdachlos auf der Straße standen. Einige hatten buchstäblich Glück im Unglück und fanden noch im Schulinternat oder in einem Schulraum Unterkunft bzw. wurden von Eltern ihrer SchülerInnen vorläufig beherbergt, wenn sie nicht von Sammelaktionen der SchülerInnen oder der Solidarität anderer KollegInnen so lange leben konnten, bis sie endlich, meist überschuldet, ihr erstes mageres Gehalt erhielten.

Verheiratete LehrerInnen kennen ein noch miserableres Los, diese müssen so lange auf ihre Familie verzichten, bis sie über ausreichende finanzielle Mittel verfügen, die dann das Zusammenleben ermöglichen. Es passiert sogar sehr oft, daß LehrerInnen aufgrund der zu prekären Lebensbedingungen, meist aus gesundheitlichen Gründen oder auch, weil sie es einfach ohne Geld nicht mehr aushalten können und deshalb beim Finanzamt in Yaoundé ihrer Personalakte hinterherlaufen müssen, ihr Amt für längere Zeit niederlegen müssen.

Manche BerufsanfängerInnen müssen noch länger auf ihren Lohn warten, wenn sie im Laufe ihres Studiums keine pädagogische Ausbildung genossen haben, dies ist hauptsächlich der Fall bei den AbsolventInnen der Universität. Diese LehramtskandidatInnen müssen am Anfang ihrer Amtszeit, damit sie definitiv als BeamtInnen eingestellt werden, sich zusätzlich zwei pädagogischen Inspektionen unterziehen. Wird nach diesen Pflichtinspektionen ihre Unterrichtsweise durch gute Benotung positiv bewertet, so werden diese KandidatInnen definitiv als beamtet erklärt. Dieser Prozeß dauert in der Regel mindestens zwei Jahre. Es kann vorkommen, und das ist leider sehr oft der Fall, daß sich ein Lehramtskandidat bzw. eine -kandidatin für diese Pflichtinspektionen viel länger gedulden muß, weil er bzw. sie an einem weit entfernten, schwer zugänglichen Arbeitsort tätig ist und deswegen keine Möglichkeit hat, eine Inspektion schneller zu veranlassen.

Vielleicht könnte es auch von Interesse sein, an dieser Stelle zu unterstreichen, daß in Kameruner Verhältnissen sogar ein sehr positiver Bericht des Schulleiters bzw. der Schulleiterin über den Kandidaten bzw. die Kandidatin in keiner Weise eine pädagogische

Inspektion ersetzen kann. Damit sie als gültig anerkannt werden, müssen die pädagogischen Inspektionen allein von Inspektoren durchgeführt werden. Auch Inspektionsberichte, die von Provinzinspektoren erstellt werden, müssen von Nationalinspektoren geprüft und befürwortet werden, bevor sie überhaupt als gültig akzeptiert werden. Damit wird der zu bewertende Lehrer bzw. die Lehrerin einer sehr umständlichen Bürokratie ausgesetzt, welche seine bzw. ihre schon so schwer erprobte Ausdauer noch mehr beansprucht, da auch die materiellen Umstände sehr oft zu wünschen übrig lassen. Hören wir eher EVEMBE zu, der die Misere der DeutschlehrerInnen in Kribi (Südkamerun) folgendermaßen beschreibt :

“In Kribi haben es alle Lehrer sehr schwer... Löhne sind gering und werden unregelmäßig ausbezahlt. Aber auch mit etwas Geld in der Tasche kann man fast nichts auf den sogenannten Marktplätzen und in den Läden finden... Keine Fort- bzw. Weiterbildungsstätten und keine Bibliotheken stehen ihnen irgendwo zur Verfügung ; fast leer sind die dortigen Buchhandlungen, wenn jemals welche zu finden sind! Krankenhäuser oder sogenannte Gesundheitsstätten stehen wegen mangelnder Räume, Medikamente und Personal hilflos da. Ergebnis : Manche Lehrer sind kränklich oder arbeitsunfähig.”

(CDA 9/1996 : 45f)

Die jährliche Lehrerfortbildung in der BRD : eine institutionalisierte Diskriminierung

Im Rahmen der Kooperation mit der *Kölner Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* werden jährlich fünf bis zehn DeutschlehrerInnen nach Deutschland eingeladen, um dann einen zweimonatigen Sommerkurs absolvieren zu dürfen ; dieser Kurs wird durch einen anschließenden vierwöchigen Aufenthalt in einer deutschen Familie ergänzt. Wenn die Idee eines solchen Programms an sich sehr lobenswert erscheint und tatsächlich auch zur erheblichen Verbesserung des Deutschunterrichts in Kamerun beigetragen hat, so kann gleichwohl nicht immer behauptet werden, daß diese langjährige Tradition außerhalb jeglicher Kritik steht.

Dieses Fortbildungsprogramm, das sich theoretisch an alle DeutschlehrerInnen richtet, betrifft in Wirklichkeit nur einen Teil der Lehrerschaft, die sogenannten qualifizierten LehrerInnen, so daß die Selektion von KandidatInnen in der Regel diskriminierend erfolgt. Von vornherein werden die sogenannten weniger qualifizierten, sozusagen „LehrerInnen zweiter oder weiterer Klasse“ ausgeschlossen, obwohl diese diejenige Zielgruppe bilden, die eine Fortbildung am dringendsten nötig hätte. Ein weiteres Kriterium ist eine fünfjährige Mindestdienst Erfahrung, dies soll die jungen KollegInnen aussieben, sogar wenn diese im

Laufe ihrer Studienzeit keine Deutschlanderfahrung haben konnten. Die am meist vernachlässigten sind die LehrerInnen des so negativ angesehenen Privatschulbereichs ; diese werden systematisch nicht berücksichtigt, obwohl sie schon gut 40 % der Kameruner DeutschadressatInnen betreuen.

Da angeblich das Programm für staatliche LehrerInnen bestimmt ist, dürfen diese KollegInnen nicht kandidieren, sogar wenn sie sichtbar bessere Ergebnisse erzielen und sich oft durch ihren großen Fleiß auszeichnen. Wenn man die Tatsache bedenkt, daß für den Kameruner Deutschlehrer bzw. die Deutschlehrerin der Deutschlandaufenthalt als einer der Höhepunkte seiner bzw. ihrer Laufbahn betrachtet wird, zumal dieser als Würdigung entgegengenommen wird, dann kann sich vielleicht nun der Leser bzw. die Leserin einigermaßen vorstellen, in welchem frustrierten Zustand eine bedeutende Zahl von Lehrkräften arbeitet. Während auf der einen Seite einige privilegierte LehrerInnen schon mehrere Deutschlanderfahrungen stolz vorweisen können, auch wenn sie es nicht verdienen, sind auf der anderen Seite resignierte Lehrkräfte zu sehen, die ihre Aufgabe tüchtig weiter erfüllen, sogar wenn sie genau darüber im Bilde sind, daß sie keinerlei Chance haben, sich einmal in Deutschland aufzuhalten.

4.3 Zu den pädagogischen Fragen des Kameruner Deutschunterrichts

Eine fragwürdige Lehrerausbildung

Auch wenn auf administrativer Ebene sich manches positiv ändern könnte, gibt es jedoch im fachlichen Bereich noch weitere ernsthafte Punkte zu kritisieren. Die ungeeignete und so oft als mangelhaft bezeichnete Ausbildung der LehrerInnen erweist sich als eine der Ursachen des späteren Unsicherheitsgefühls in den Schulen. Dies trifft um so mehr zu, als enorme Diskrepanz existiert zwischen dem, was in der Lehrerausbildung an der ENS gelehrt wird und der realen Praxis in der Schule.

Im Laufe seiner bzw. ihrer Ausbildung verfolgt der Lehramtsstudent bzw. die Studentin ein rein klassisches Germanistikstudium, wobei die inhaltlichen Schwerpunkte auf Literatur und Sprachwissenschaft liegen. Von Sprachdidaktik, Unterrichtslehre, Unterrichtsplanung, Unterrichtsbewertung, Lehrbuchkonzeption und -kritik, Rhetorik oder Methodik ist in seiner bzw. ihrer Ausbildung gar nicht die Rede. Die spärlichen Fachbegriffe, die noch an die Unterrichtspraxis erinnern sollen und die in wenigen Sitzungen kurz angerissen werden,

sollen einfach dazu dienen, das bevorstehende Praktikum sowie die unmittelbar danach kommende Eignungsprüfung formal vorzubereiten. Der allererste Kontakt der LehramtsstudentInnen mit dem Klassenzimmer erfolgt erst während der einmaligen sechswöchigen Praktikumsperiode, die in der Tat für den Lehramtskandidaten bzw. die – kandidatin kaum als Lehrerfahrung gelten kann, da dieser oder diese im besten Fall, wenn er bzw. sie viel Glück hat, knapp zwei bis dreimal die Gelegenheit erhält, vor seiner bzw. ihrer Prüfung selbst zu unterrichten.

Eine willkürliche Bewertung der Eignungsprüfung

Es sollte vielleicht an dieser Stelle zuerst hervorgehoben werden, daß die Eignungsprüfung für die LehramtsstudentInnen eine echte Qual, eine sehr harte Probe bedeutet. Die meisten ReferendarInnen kommen zu dieser Prüfung ganz unvorbereitet, nachdem sie kaum angefangen haben, bei einem oft sehr unerfahrenen Betreuer bzw. einer Betreuerin zu hospitieren.

Da das ganze Praktikum und die daran anschließende Eignungsprüfung in Yaounde stattfinden müssen, hat die zuständige Fachaufsicht keine andere Wahl, als die zahlreichen LehramtskandidatInnen auf die vor Ort wirkenden LehrerInnen zu verteilen, unabhängig von deren Dienstalter und Kompetenz. So passiert es sehr oft, daß ein junger Lehrer bzw. in der Regel eine junge Lehrerin, die kaum ein paar Monate zuvor selber seine bzw. ihre Ausbildung an der ENS beendet hat, die Betreuung von vier bis fünf LehramtskandidatInnen übernehmen muß. Wenn man weiter die Tatsache in Betracht zieht, daß die Lehrenden an der ENS, die selbst mehr über fachwissenschaftliche und selten über pädagogische Kompetenz verfügen, aber dennoch mit der Praktikumsaufsicht ihrer StudentInnen beauftragt sind, sich meistens von den Klassenzimmern fernhalten, dann kann man sich einigermaßen vorstellen, mit welchen rudimentären Mitteln der oft verzweifelte Lehramtskandidat bzw. die -kandidatin zu rechnen hat.

Verdächtige Evaluationskriterien

In Anbetracht der oben beschriebenen Situation wird das Gewissen des Prüfers bzw. der Prüferin auf eine harte Probe gestellt ; denn es klingt ungerecht, unter solchen Umständen einem Kandidaten oder einer Kandidatin einiges vorzuwerfen, der bzw. die im Grunde Opfer eines Systems bzw. einer schlechten Organisation ist. Auch könnte man fragen, ob es wirklich pädagogisch richtig ist, etwas von einem Kandidaten bzw. einer Kandidatin zu verlangen, von dem er bzw. sie offensichtlich keinerlei Ahnung haben kann. Aber selbst wenn auch immer diese Schwierigkeiten gerechtfertigt werden könnten, erhebt sich dennoch die Frage, ob nicht trotzdem anständig geprüft werden könnte.

Eine nähere Beobachtung der Eignungsprüfung der ENS-LehramtskandidatInnen hat erwiesen, daß aufgrund der angeblich chaotischen Situation immer mehr PrüferInnen mit unbeschreiblicher Nachsicht reagieren. Für diese bewertenden Fachkräfte hat die Prüfung den Charakter reiner Formalität angenommen und bildet sogar mehr oder weniger eine weitere Gelegenheit, ihre Macht über die KandidatInnen zu demonstrieren. Die Vermutung drängt sich immer mehr auf, daß die Eignungsprüfung zu einem ergiebigen Großmarkt geworden ist, wobei dem Kunden bzw. der Kundin - in unserem Fall den LehramtskandidatInnen - im voraus Erfolg zugesichert wird, vor allem wenn sich dieser bzw. diese der bewertenden Instanz gegenüber besonders großzügig zeigt. Dies ist um so wahrscheinlicher, als im Deutschlehrermagazin an LehrerInnen und LehramtskandidatInnen der ENS folgende dissuasive Warnung vor eventuellen Bestechungsabsichten gerichtet wird :

WER OHREN HAT, DER HÖRE !

Nota Bene : Zu den Kriterien für das Selektieren der am Sommerkurs teilnehmenden Deutschlehrer gehört auf keinen Fall das Zahlen von irgendwelchen Gebühren oder Geldern an die Mitglieder der Auswahlkommission, d.h. sowohl den National- als auch den Provinzinspektoren. Diese Warnung ist auch für die Studienreferendare/ Lehramtsstudenten der ENS gültig ; sie haben ihrerseits während ihres Praktikums und vor ihren Lehrproben den Mentoren/innen, Fachberater/innen und Dozenten der ENS keine (Bestechungs-)Gelder u.ä.(Taxi-und/oder Biergebühren) zu zahlen.

(CDA 9/1996 : 49)

Der kritische Leser bzw. die Leserin könnte sich aber betroffen fragen, warum sich diese seltsame Warnung ausgerechnet an die wehrlosen Opfer und nicht an die aktiv prüfenden Fachkräfte richtet? Warum wurde denn so lange gewartet, bis endlich diese bedauerliche, anscheinend langjährige Sitte denunziert wurde? Wie ernst ist überhaupt eine solche Warnung zu nehmen, die innerhalb eines Artikels so plötzlich auftaucht und bei der mit keinerlei Disziplinarmaßnahmen gedroht wird? Ob eigentlich eine derartige, anonyme Warnung die ganze Situation verbessern kann, dies läßt sich bezweifeln. Wir neigen eher zu der Ansicht,

daß die Lösung eines solchen Problems zuerst in den Händen der AusbilderInnen liegt ; diese sollten sich vielleicht gewissenhafter und etwas anständiger verhalten. Sie sind nämlich längst nicht mehr die Vorbilder, von denen früher die LehramtsstudentInnen geträumt hatten, und scheinen, unter dem geringen Vorwand der zu prekären Bedingungen, ihre große Verantwortung einfach niedergelegt zu haben.

So gehört es z.B. zum täglichen Los - und dies wird sogar mittlerweile als normal empfunden -, daß KandidatInnen, deren Inkompetenz sich im Laufe ihrer Ausbildung und während der Eignungsprüfung gezeigt hat, sich daher als unfähig und unqualifiziert erwiesen haben, überraschenderweise an der Spitze der Ergebnisliste der Bestandenen stehen. Dies scheint um so spürbarer zu sein als, obwohl das Niveau der LehramtskandidatInnen erheblich degradiert ist, traditionsgemäß seit Jahren nur einzelne Unglückliche von den sehr zahlreichen KandidatInnen durchfallen. Unter den seltenen Ausnahmen könnte der Fall einer Kandidatin zitiert werden, welche allem Anschein nach mit bestimmten Prüfern schwer erklärbare Probleme hatte und deswegen offensichtlich einer gnadenlosen Verfolgung zum Opfer fiel. Allein die Art und Weise, wie die Eignungsprüfung organisiert und durchgeführt wird, zeigt, wie wenig sie von den Prüfenden ernstgenommen wird. Hören wir uns lieber die überraschende Klage des Leiters der Deutschabteilung in MINEDUC an, der im Deutschlehrermagazin folgendes gesteht :

Die Inspektoren und die ENS-Dozenten sind auch nicht von aller Schuld freizusprechen, im Gegenteil. Es ist vorgesehen, daß sie während des Praktikums die Lehrerstudenten mitbetreuen, also regelmäßig die Praktikanten in den Schulen besuchen, den Unterricht beobachten, die beobachteten Stunden mit den Studenten besprechen und ihnen Ratschläge erteilen sollen. Das tun sie fast nie. Sie erscheinen erst am Prüfungstag, beobachten die Stunde, bombardieren den armen Examenskandidaten mit Fragen, verlangen das, was sie vorher nicht bekanntgegeben haben - was vernunftswidrig ist -, benoten - die Benotungskriterien sind den Kandidaten unbekannt - und teilen ihnen die Note nicht mit. Das Schlimmste ist, daß ein Prüfling, dessen Leistungen bei den Lehrproben als sehr gut bezeichnet worden sind, der sich also praktisch als Lehrer qualifiziert hat, anschließend durchfallen kann, weil seine Leistungen in anderen Fächern wie Literatur oder Linguistik nicht ausreichend sind. (CDA 9/1996 : 11)

Diese interessanten Aussagen dürfen nicht unkommentiert bleiben und benötigen für den fremden Leser bzw. die Leserin nähere Erläuterung. Vor allem die Problematik der Benotung bei der Eignungsprüfung der LehramtsstudentInnen und im Kameruner Bildungswesen überhaupt erscheint uns von so großer Bedeutung, daß sie in unseren Augen wenn nicht die einzige, so doch die erste Ursache der oben erwähnten bedauerlichen Situation bildet.

Vor den KandidatInnen, deren Zukunft und Existenzsicherung vom Prüfungsergebnis abhängt, werden absichtlich die Noten lange geheimgehalten. Diese verheimlichten Noten werden so zur Spekulationssache; sie können beliebig nach oben oder nach unten getrieben werden und sind oft nicht mehr abhängig von den Prüfungsleistungen der KandidatInnen, sondern von deren Verhalten und Großzügigkeit vor oder nach der Prüfung. In der Regel nehmen die Noten einen umständlichen, langen Weg, bis sie zwei bis drei Monate später veröffentlicht werden; damit haben die „aktivsten“ KandidatInnen Zeit und eine zusätzliche Möglichkeit, sie in der Zwischenzeit nach oben zu drücken. Wenn die Ergebnisse dann bekannt werden, haben sich die Noten auf ganz merkwürdige Weise erheblich verbessert.

Wir selber haben mehrmals überrascht festgestellt, daß Noten, die ursprünglich von uns erteilt und administrativ ordnungsgemäß weitergeleitet wurden, eine totale Umwandlung erlitten hatten und komplett verändert waren. Mit vielen anderen ähnlichen persönlichen Erfahrungen hätten wir gern diese Studie bereichert, aber gleichzeitig hätten sie vielleicht auch den Rahmen unserer Untersuchung überschritten und den Leser bzw. die Leserin evtl. unangenehm berührt. Wir halten deswegen lieber Abstand, da sich mittlerweile kompetente Organisationen mit der Frage der Korruption in Kamerun intensiv beschäftigen.

Mangel an pädagogischer Kompetenz

Es wird vielleicht nun klar, daß der Lehramtskandidat bzw. die –kandidatin, der bzw. die unter solchen undurchsichtigen Umständen die Prüfung besteht, an sich selber zweifeln wird, sobald er oder sie ganz allein in der Klasse vor Verantwortungen steht. Viele helfende PrüferInnen haben geglaubt, daß die Ausbildung an der ENS irrelevant sei und daß der Absolvent bzw. die Absolventin, dem bzw. der später eine oder mehrere Klassen anvertraut werden, mit der Zeit reifen und Erfahrung sammeln würde. Aber die Realitäten des Kameruner Unterrichts sowie die sehr harten Arbeitsbedingungen haben klar das Gegenteil bewiesen.

Man stelle sich z.B. die Situation eines Berufsanfängers bzw. einer –anfängerin vor, der bzw. die mit Händen und Füßen, direkter ausgedrückt auf unaufrichtigem Wege seinen bzw. ihren Abschluß an der ENS erkämpft und an eine entfernte Schule versetzt wird, wo jahrelang ein qualifizierter Deutschlehrer bzw. eine qualifizierte Deutschlehrerin herbeigesehnt wurde. Sicher können hier mit wenigen Worten die große Freude des Schulleiters bzw. der Schulleiterin und die grenzenlosen Erwartungen der SchülerInnen schwer beschrieben

werden; denn in Abwesenheit einer qualifizierten Lehrkraft geben sich die Schulen meist mit den Diensten irgendwelcher freiwilligen Kräfte zufrieden, die in der Regel das Niveau von AbiturientInnen kaum überschritten haben und daher mit dem vielsagenden Terminus *Maquisards* bezeichnet werden (MBASSI: op.cit.,S.25).

Mit der Ankunft eines ENS-Absolventen bzw. einer ENS-Absolventin hat die Schule also zwar eine theoretisch qualifizierte Lehrkraft, sozusagen einen angesehenen Spezialisten bzw. eine Spezialistin zur Verfügung, da dieser bzw. diese mit der tatsächlich höchsten Qualifikation der ENS ausgezeichnet ist; in Wirklichkeit handelt es sich aber bloß um eine verzweifelte, unerfahrene Person, die schreckliche Angst vor den bevorstehenden Pflichten hat. Da sie in ihrem Leben kaum drei Stunden Unterricht erteilt hat, verfügt sie weder über Unterrichtserfahrung noch über pädagogische Kompetenz. Obwohl dieser Berufsanfänger bzw. diese Berufsanfängerin kaum einen korrekten Satz auf Deutsch bilden kann, wird ihm bzw. ihr als ausgebildeter Lehrkraft trotzdem die Verantwortung für hunderte von SchülerInnen übertragen. Die Unsicherheit dieses Lehrers bzw. dieser Lehrerin wird um so größer sein, als er bzw. sie über keinerlei Erfahrung des Zielsprachenlandes verfügt und eher dazu neigt, mit mehr oder weniger Erfolg das zu reproduzieren, wovon er bzw. sie glaubt, es im Laufe seiner bzw. ihrer relativ kurzen Ausbildung verstanden zu haben. Solche LehrerInnen, die im Kameruner Bildungswesen eher die Regel als die Ausnahme bilden, werden in ihrer Laufbahn mit zahlreichen Problemen konfrontiert; sie müssen permanent mit Schwierigkeiten sozialer und vor allem pädagogischer Art kämpfen. Die Lehrmängel dieser Lehrkräfte scheinen sogar die AutorInnen von *Ihr und Wir* berücksichtigt zu haben, indem sie ihnen entsprechend die Arbeit zu erleichtern versuchten. In der allgemeinen Orientierung des Lehrwerks heißt es nämlich:

Deshalb soll künftig auch nicht mehr so viel Wert auf das korrekte Schreiben und Sprechen gelegt werden, sondern der Schwerpunkt des Sprachunterrichts soll künftig auf dem Lesen und Verstehen von Texten liegen. Etwas über Deutschland zu erfahren, über seine Geschichte und das Leben im Norden, Vergleiche ziehen zu können zwischen der eigenen und der fremden Kultur soll das Ziel sein. (*Begegnung* 1/91:13)

Schwieriger Umgang mit dem Unterrichtsstoff

Wenn sich das Autorenteam von *Ihr und Wir* mit diesem Ziel zufrieden gab und sich somit der herrschenden Situation anzupassen glaubte, blieb jedoch die schwierige Frage nach der Verteilung des Unterrichtsstoffes offen, deren Problematik schon beim vorigen Lehrwerk *Yao lernt Deutsch* latent vorhanden war.

Die Verteilung der vier Bände des zugelassenen Lehrwerks *Ihr und Wir* auf die fünf Klassenstufen des Sekundarschulwesens mit Deutsch-Angebot bereitet den Lehrenden tatsächlich ziemliches Kopfzerbrechen; sie erscheint wie eine Spekulationssache, wobei jeder das zu erfüllende Jahrespensum nach eigenen Kriterien bestimmt. Da im Grunde die Unterrichtssituation individuell zu bewältigen ist, bleibt jeder Versuch, die Unterrichtsprogression zu harmonisieren, eine Utopie. Dies wird um so schwieriger, als sich die verschiedenen Bände von *Ihr und Wir* überschneiden: Der erste Band – theoretisch für die *Quatrième* konzipiert – ist so umfangreich, daß sich seine Behandlung bis in die *Troisième* hineinziehen muß. Auch der für die *Troisième* bestimmte zweite Band kann aus didaktischen und zeitlichen Gründen nicht in der kurzen verfügbaren Unterrichtsperiode ganz bearbeitet werden und muß deswegen weiter auf die *Seconde* verschoben werden. So läuft es auch mit den übrigen Bänden.

Diese nach dem Nachholprinzip orientierte Progression wird auch dadurch erschwert, daß die schon spärlichen Unterrichtsstunden wegen zahlreicher Feiertage zu einem großen Teil entfallen müssen. Es geschieht deswegen sehr oft, daß SchülerInnen, die zwei Bände des Lehrwerks kaufen müssen, am Ende des Schuljahres mit einem unbenutzten Band dastehen, was auf die meist finanziell schon schwer belasteten Eltern sehr unpassend wirkt.

Pädagogisch inakzeptable Arbeitsbedingungen

Mit der ständig zunehmenden Zahl von DeutschinteressentInnen haben sich die didaktischen Schwierigkeiten vermehrt, während gleichzeitig das qualitative Niveau erheblich degradiert ist. Vor allem die Arbeitsbedingungen der LehrerInnen in den überfüllten Klassenzimmern haben sich dermaßen verschlechtert und so fatale Folgen nach sich gezogen, daß, wenn nicht dringend etwas unternommen wird, durch das steigende Desinteresse das langsame Aussterben des Deutschunterrichts in Kamerun vorprogrammiert zu sein scheint. Lassen wir vielleicht eher noch einmal EVEMBE bezeugen:

In den vermeintlichen Gymnasien mangelt es an Arbeitsmaterial bei drei Viertel der Schüler und Lehrer und folglich an Interesse für den Deutschunterricht seitens der Schüler und an Motivation seitens der Lehrkräfte. Ferner führen die geringe Anzahl der Lehrkräfte und Klassenräume, die anarchische und massive Rekrutierung der SchülerInnen in allen Stufen – deren Hauptfolge die Überfüllung der Klassenzimmer zu sein scheint – und last but not least die Demobilisierung (sic) der Lehrer wegen Frustrationen aller Art und die Beeinträchtigung ihrer Grundrechte,

zu hohen Durchfallquoten und zum Scheitern des (aktuellen) Schulsystems... (CDA 9/1996:45)

Man wird sich daher nicht mehr wundern, daß im tagtäglichen Berufsleben des bzw. der Deutschlehrenden Müßiggang, Nachlässigkeit, Trägheit, Entmutigung, Apathie, fehlende Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung, Verweigerung jeglichen Gedankenaustausches an Boden gewonnen haben. Dieses Verhalten ist im Grunde das Ergebnis eines langen Prozesses, der schon mit der früheren Ausbildung an der ENS beginnt. Die sehr ungeeigneten Lehrpläne der ENS und die fehlende Fachdidaktiklehre haben eher zu der Ausbildung von unerfahrenen, schlecht brauchbaren GermanistInnen anstatt von effektiven DeutschlehrerInnen geführt. NGATCHA, ehemaliger ENS-Student und heute Dozent an derselben Institution, äußert sich folgendermaßen dazu:

Eines der Kernprobleme des Deutschunterrichts in Kamerun besteht darin, daß er amateurhaft...gemacht wird. Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, daß eine gründliche Ausbildung von Lehrern des Deutsch-als-Fremdsprache noch fehlt. In der ENS... gehört(e) der didaktisch-methodische Aspekt zum vergessenen Teil der Lehrerausbildung...Sie sehen, es sind jahrzehntelang Leute ...in die Schule geschickt worden, die mit der Beendigung ihrer Ausbildung mit Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts kaum etwas zu tun gehabt haben, weil die Ausbildungsinhalte anders konzipiert waren...Daher, trotz der Fortbildungskurse, bei denen viele Kollegen eine Kinohaltung einnehmen, diese tödliche Routine im Deutschunterricht, in die das kreative Potential der Schüler und Lehrer mündet. (CDA 6/1993:35f)

4.3 Ein paar kritische Bemerkungen zur Gestaltung des Deutschunterrichts in Kamerun

Zur Pertinenz der Inhalte

Durch Extensivkurse wird Sprachkönnen bzw. Sprachwissen in einfachem Umgangsdeutsch zu Allgemeinbildungszwecken vermittelt. So beinhaltet der Lern-/Lehrgegenstand sowohl linguistische wie auch in geringem Maße außerlinguistische Aspekte.

Zu den linguistischen Aspekten

- Zu den Sprachkomponenten

Hier werden durch nicht authentische Texte so viele lexikale Einheiten, Idiomatik und vor allem wissenschaftliche Grammatik angeboten, daß von den AdressatInnen ausdrücklich erwartet wird, daß sie innerhalb von knapp fünf Schuljahren über genug Wortschatz und Grammatik verfügen, um theoretisch kleine Texte eigenständig verfassen bzw. eine einfache Konversation auf Deutsch führen zu können. Dies fällt aber den Lernenden um so schwerer, als ihre betreuenden LehrerInnen selbst im Bereich der Phonetik, Pragmatik oder Semantik kaum Kenntnisse besitzen, wesentliche Aspekte, die übrigens im Kameruner Deutschunterricht besonders vermißt werden.

- Zur Sprachfertigkeit

Im Kameruner Deutschunterricht wird eher rezeptiv, reproduktiv und viel weniger produktiv gearbeitet. Auch wird die geschriebene Sprache der gesprochenen vorgezogen, so daß in der Lehrerausbildung diese linguistischen Aspekte auch zu kurz kommen. Übrigens hemmt die Unmöglichkeit, in einem authentischen Milieu arbeiten bzw. eine Konversation mit einem *native speaker* überhaupt führen zu können, erheblich jegliche Konversationsbereitschaft. Sogar die spärlichen, gelegentlichen Bemühungen, ein Gespräch auf Deutsch zu führen- die, wie wir es schon in früheren Ausführungen unterstrichen, meistens von LehrerInnen stammen, die in Deutschland gewesen sind- sind nur der Ausdruck eines Willens, sich vor anderen auszuzeichnen und dienen kaum den eigentlichen Interessen des Unterrichts.

- Zum Sprachregister

Den Kameruner AdressatInnen wird ausschließlich einfache Standardsprache angeboten. Fachbezogene Sprache bleibt in Kamerun unbekannt, obwohl auch in technisch-wirtschaftlichen Schulen Deutsch unterrichtet wird. Die AdressatInnen dieser Schulen geben sich mit denselben Inhalten zufrieden wie ihre KommilitonInnen des allgemeinbildenden

Schulwesens. Ebenso wird auch die Substandard- bzw. Sondersprache, welche den Unterricht bereichern würde, im Kameruner Deutschunterricht nicht berücksichtigt.

Zu den außerlinguistischen Aspekten

- Zur Landeskunde

Durch informative Texte und zahlreiche Bilder werden landeskundliche Aspekte Deutschlands dargeboten. Im Lehrbuch *Ihr und Wir* scheint sogar eine der größten Sorgen der Autoren gewesen zu sein, so viele Informationen wie möglich über Deutschland, die Deutschen und ihre Kultur zu vermitteln. Damit wollten sie wahrscheinlich die Sprache nicht nur als Kommunikationssystem und Kulturträger, sondern auch als literarisches Gestaltungsmittel gelten lassen. Jedoch ist zu bedauern, daß bei diesen Bemühungen wesentliche Aspekte übersehen worden sind. Der direkte deutsch- kamerunische Vergleich beispielsweise sowie eine zumindest kurze Darstellung der sehr interessanten deutsch- kamerunische Geschichte hätten den AdressatInnen kostbare Informationen zur Verfügung gestellt und auf diese Weise einen realitätsnäheren Unterricht ermöglicht. Wir wissen nämlich aus früheren Ausführungen, daß Kamerun nicht nur viele Ähnlichkeiten mit Deutschland hat, sondern auch diesem Land seine Entstehung verdankt.

Wie wird Deutsch in Kamerun vermittelt?

Diese Frage bezieht sich auf die Lehrstrategien, mit denen den Lernenden der Stoff dargeboten wird und auf die Lernstrategien, mit denen die AdressatInnen den vermittelten Stoff aufnehmen und verarbeiten. Wenn seitens der Lernenden keine deutliche Lernmethode beschrieben werden kann, da im Kameruner Bildungswesen dieser wesentliche Aspekt zum vergessenen Teil gehört und bis heute Gegenstand keiner besonderen Studie gewesen ist, so kann aber von Seiten der Lehrenden nicht behauptet werden, daß keine Lehrmethoden vorhanden sind. Es gibt eine, zwar sehr unvollkommene, jedoch gewisse Methodik, welche Unterrichtsformen, Unterrichtsphasen und Unterrichtsmedien erkennen läßt, wie sich aus der durchgeführten Lehrerbefragung herauskristallisiert hat.

Zu den Unterrichtsformen

Als Unterrichtsform kommt hauptsächlich Großgruppenunterricht in Frage. Sogar die Partnerarbeit, die als beschränkte Sozialform des Gruppenunterrichts betrachtet werden könnte, findet im Kameruner Deutschunterricht aufgrund der überfüllten und zu engen Klassenräume kaum Einsatz. Auch die Sitzordnung in Reihen und die sehr begrenzte Mobilität im Klassenzimmer erlauben keine Gruppenarbeit und verlangen Frontalunterricht; Diese Situation schließt jegliche Form von Einzelunterricht aus und zwingt die LehrerInnen zu ständiger Kollektivarbeit, so daß ritualisiertes Chorlesen, gemeinsame Korrektur, globalisierende Erklärungen, Lehrer-Schüler-Einbahnbeziehung, rezeptives, reproduktives Lernen zu typischen Merkmalen des Kameruner Unterrichts geworden sind. Diese längst etablierte passive Haltung der AdressatInnen, die übrigens auch in der Lehrerausbildung zu beobachten ist, hat aus dem bzw. der Lehrenden die zentrale Figur des Unterrichts gemacht, welche in der Regel nur das zu produzieren versucht, was von den Lernenden später stur reproduziert werden soll. So erwarten die Kameruner AdressatInnen einfach alles von ihren betreuenden LehrerInnen und sind nicht in der Lage, selbständig zu arbeiten und zu produzieren.

Zu den Unterrichtsphasen

Eine Analyse von Stundenentwürfen von hundert Kameruner DeutschlehramtsstudentInnen (1994) hat gezeigt, daß über 80 % von ihnen nicht nur große Probleme mit der Bestimmung und Formulierung von Lernzielen hatten, sondern auch in ihrer Stundengestaltung nur drei wesentliche Unterrichtsphasen unterscheiden : eine relativ kurze Präsentationsphase, welche der Korrektur einer zuvor gestellten Hausaufgabe, der Fortsetzung des alten oder der Einführung des neuen Textes bzw. der neuen Lektion gewidmet wird; eine ziemlich lange Explikationsphase, wobei nicht nur sämtliche neu aufgetauchten Begriffe und Grammatikaspekte eingeführt und mühsam und geduldig erklärt werden, sondern auch der zu behandelnde Text laut vorgelesen, danach im Chor bzw. still wiederholt wird, die auf den Text folgenden Fragen beantwortet werden; wenn etwas Zeit übrig bleibt, endet die Stunde meistens mit einer kurzen Habitualisierungsphase, wobei vor allem die neu eingeführte Grammatikeinheit hastig und meistens mündlich geübt und die nächste Hausaufgabe gestellt wird. Diese Arbeitsmethode läßt erkennen, daß gewisse Phasen des fremdsprachlichen

Unterrichts wie z. B. die Transferphase, welche vielleicht die Gelegenheit einer freien Anwendung der Sprache bieten und eine erwünschte Konversation ermöglichen könnte, und ebenfalls die Testphase, welche eine Erfolgskontrolle erlauben soll, so gut wie gar nicht vor kommen. Dies läßt sich vielleicht zum Teil dadurch erklären, daß die nötigen Unterrichtsmedien nicht immer verfügbar sind, wie im folgenden entnommen werden kann.

Zu den Unterrichtsmedien

Fremdsprachenunterricht wird in der Regel durch sechs Kategorien von Medien (KELZ 1982: 133) erteilt:

- Benötigt wird an erster Stelle eine Lehrperson, welche in Klassenraum, Sprachlabor durch Sprachstunde bzw. Konversation, unter Verwendung eines Programms AdressatInnen Sprechverhältnisse vermittelt. Was den Kameruner Deutschunterricht anbelangt, wurde schon in früheren Abschnitten eine ausführliche Beschreibung des Lehrpersonals gegeben.
- Gebraucht wird auch gedrucktes Material (Lehrbuch, Übungsbuch, Lesebuch, Arbeitsbuch), welches den Lern-/Lehrstoff zur Verfügung stellen soll. Im afrikanischen Deutschunterricht werden üblicherweise ein Lehrbuch und ein damit verbundenes Schülerarbeitsheft eingesetzt. Eine Kritik des momentan zugelassenen Lehrwerks erfolgte im ersten Teil dieser Arbeit und durch die Reaktionen der LehrerInnen im zweiten Teil (vgl. F 59-60).
- Wenn meistens im Unterricht Tageslichtschreiber und Wandbild die Funktion der Tafel ergänzen sollen, so muß an dieser Stelle hervorgehoben werden, daß im Kameruner Deutschunterricht die unbewegliche Tafel als einziges Demonstrationsmaterial benutzt wird.
- Auch unentbehrliches, jedoch für Kameruner Verhältnisse kostspieliges audiovisuelles Material – Dias, Filme, Transparente, Disketten und Videobänder, die den Unterricht anschaulich gestalten sollten- kommt im örtlichen Deutschunterricht nicht in Frage; diese Hilfsmittel könnten u. U. sogar als abschreckender Luxus erscheinen.
- Dies ist übrigens auch der Fall mit Tonträgern, die in keinem Kameruner Klassenzimmer anzutreffen sind. Ihr systematischer Einsatz würde jedoch den

LehrerInnen große Hilfe leisten, da diese meistens eine fragwürdige Aussprache und keinerlei Möglichkeit haben, sie zu verbessern. Tonbänder würden auch den AdressatInnen eine gute Gelegenheit bieten, durch Strukturmuster- bzw. Hörverstehensübungen ihre Fähigkeiten optimal zu schulen.

- Sekundäre Lehrmittel wie Zeitungen, Rundfunk- und Fernsehsendungen, Korrespondenzen und Unterhaltungen in der Zielsprache, welche die Lernlust der AdressatInnen fördern sollen, können schließlich auch nicht zu den eingesetzten Medien des Kameruner Deutschunterrichts gezählt werden. Sogar das an einzelne LehrerInnen verteilte Jugendmagazin *Skala* kann aufgrund seiner sehr umständlichen und limitierten Distribution nicht als etabliertes Lehrmittel angesehen werden.

4.4 Zusammenfassung

Abschließend zu diesem Kapitel seien im folgenden, in übersichtlicher Tabellenform, die wesentlichen Probleme des Kameruner Deutschunterrichts mit Lösungsvorschlägen zusammengefaßt. Die darin vorgeschlagenen Lösungsaktionen sollen nicht als vorgefaßte Ergebnisse betrachtet werden, sondern eher als mögliche Orientierungshilfe für die beteiligten Lehrenden, die durch eine im zweiten Teil dieser Untersuchung weitgehende Befragung ihr prüfendes Urteil abgeben sollen.

PROBLEMBEREICH:
Unterrichtsplanung und –durchführung



**Mängel
Ursachen**

Der Lehrplan
vom 25. September 1996

**Vermutete
der
festgestellten Mängel**



* Der neue Lehrplan löst keine konkreten und bietet keine Niveau-
Kameruner
garantie;
* er stellt keine grosse Orientierungshilfe für die pädagogisch
unerfahrenen LehrerInnen dar und bietet ebenfalls keinen
adressatenbezogene Zielkatalog;
*geeignete Inhalte und Aspekte des Sprachkönnens sowie – wissens
werden vermisst;
* dieser zu allgemein orientiert Lehrplan scheint übrigens inhaltlich
eine reine Kopie des Lehrwerks *Ihr und Wir* zu sein.



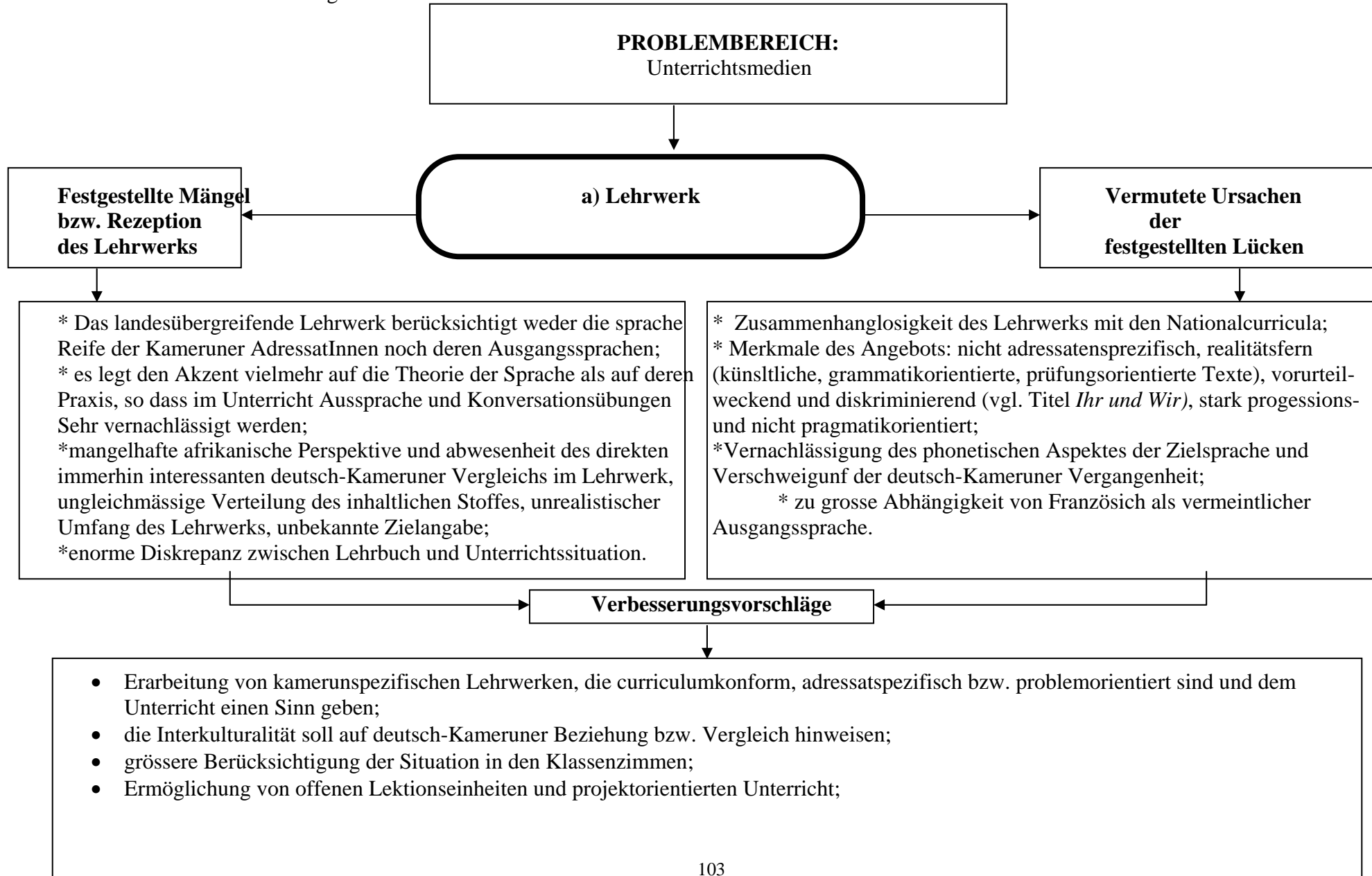
* Der Lehrplan orientiert sich nicht an den Zielsetzungen des
Bildungswesens;
* er nimmt keinerlei Rücksicht auf die spezifische Situation in Kamerun,
auf die Vorkenntnisse, Weltanschauung, Umwelt, Gewohnheiten,
Potentialitäten und Arbeitsbedingungen der AdressatInnen;
* auch berücksichtigt er so gut wie nicht die enormen Schwierigkeiten
der Kameruner DeutschlehrerInnen, die keine Ahnung von
Sprachdidaktik und Unterrichtslehre haben.

Verbesserungsvorschläge

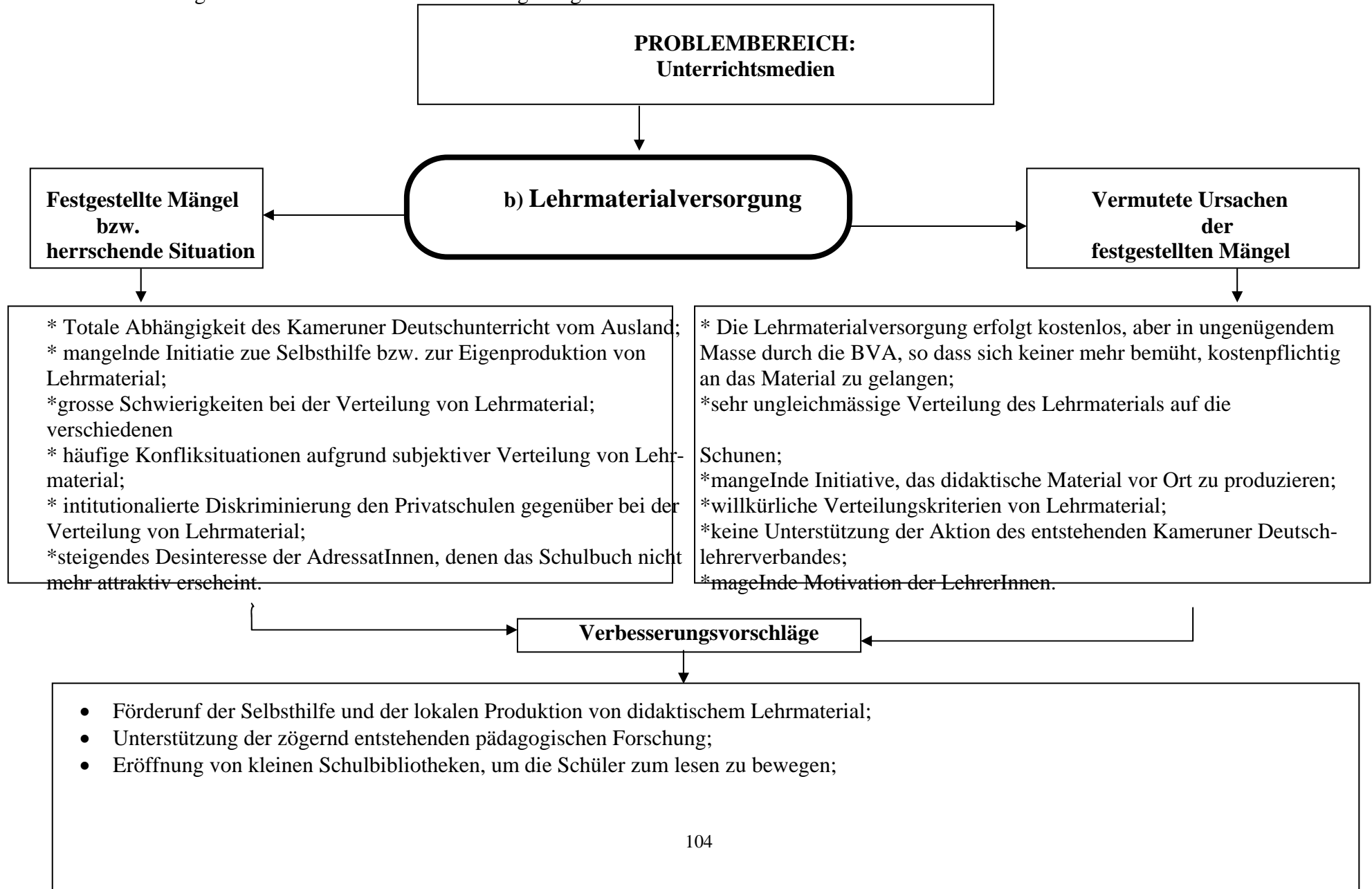


- Der Lehrplan soll als curricularer Rahmenplan mit Richtlinienfunktion konzipiert werden, d. h. er soll adressatenspezifisch sein Und seine Rahmenbedingungen müssen den Kameruner Bedingungen entsprechen, nicht allgemein sein.
- Er soll sich nicht nur auf den Faktor „Lernstoff“ beschränken, sondern auch den Faktor „Schule als Institution der Gesellschaft“ und vor allem das Subjekt des Lernens, den Adressaten bzw. die Adressaten, in den Vordergrund stellen; die zu erstellenden Prüfungsaufgaben müssen ein im voraus bestimmtes Niveau (ZdaF, PNDS, kleines/grosses deutsches Sprachdiplom usw.) garantieren und klare Ziele verfolgen.

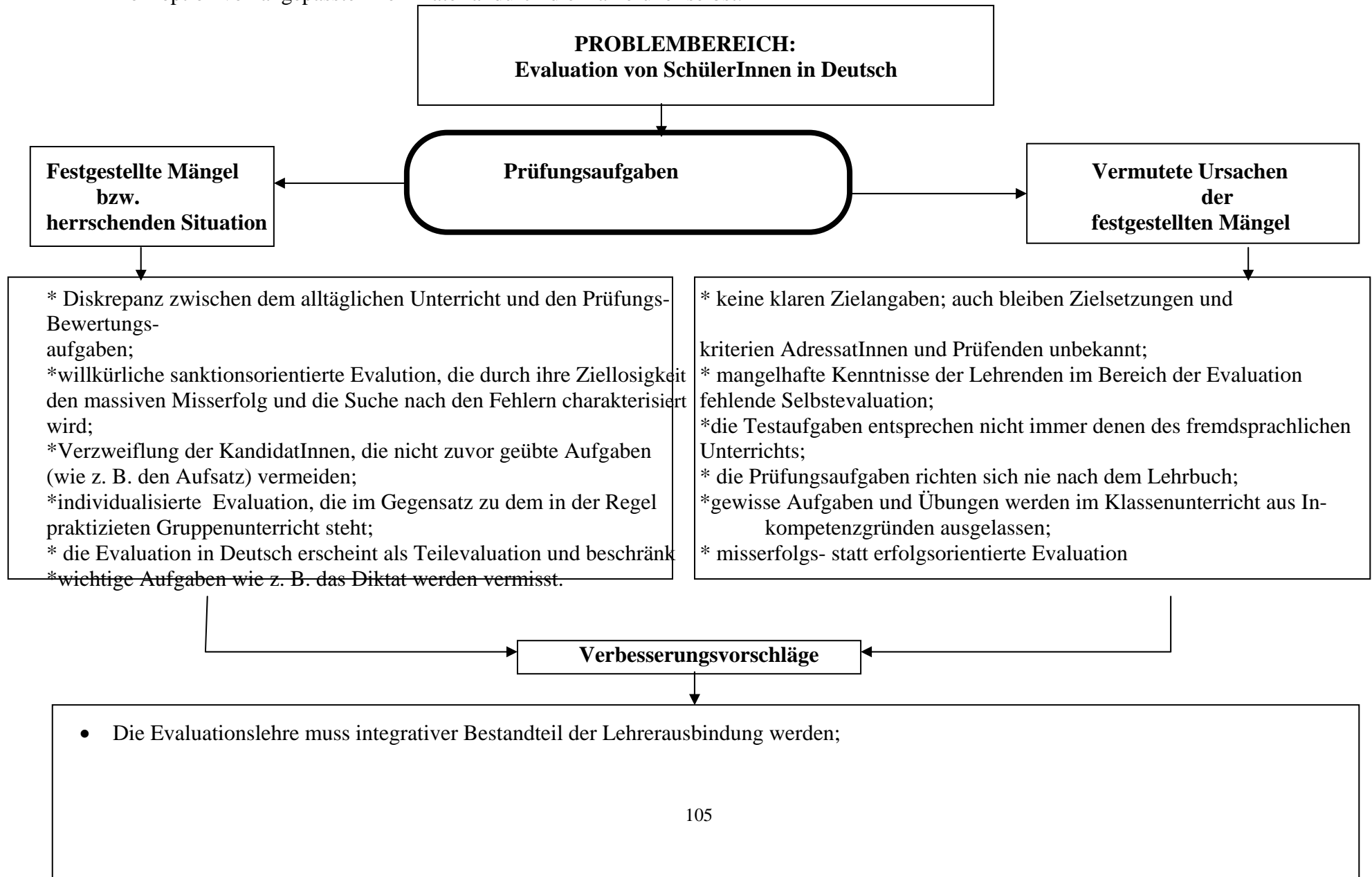
- Die Methodenvorschläge müssen erkannte Lücken füllen und vor allem konkrete Probleme lösen.



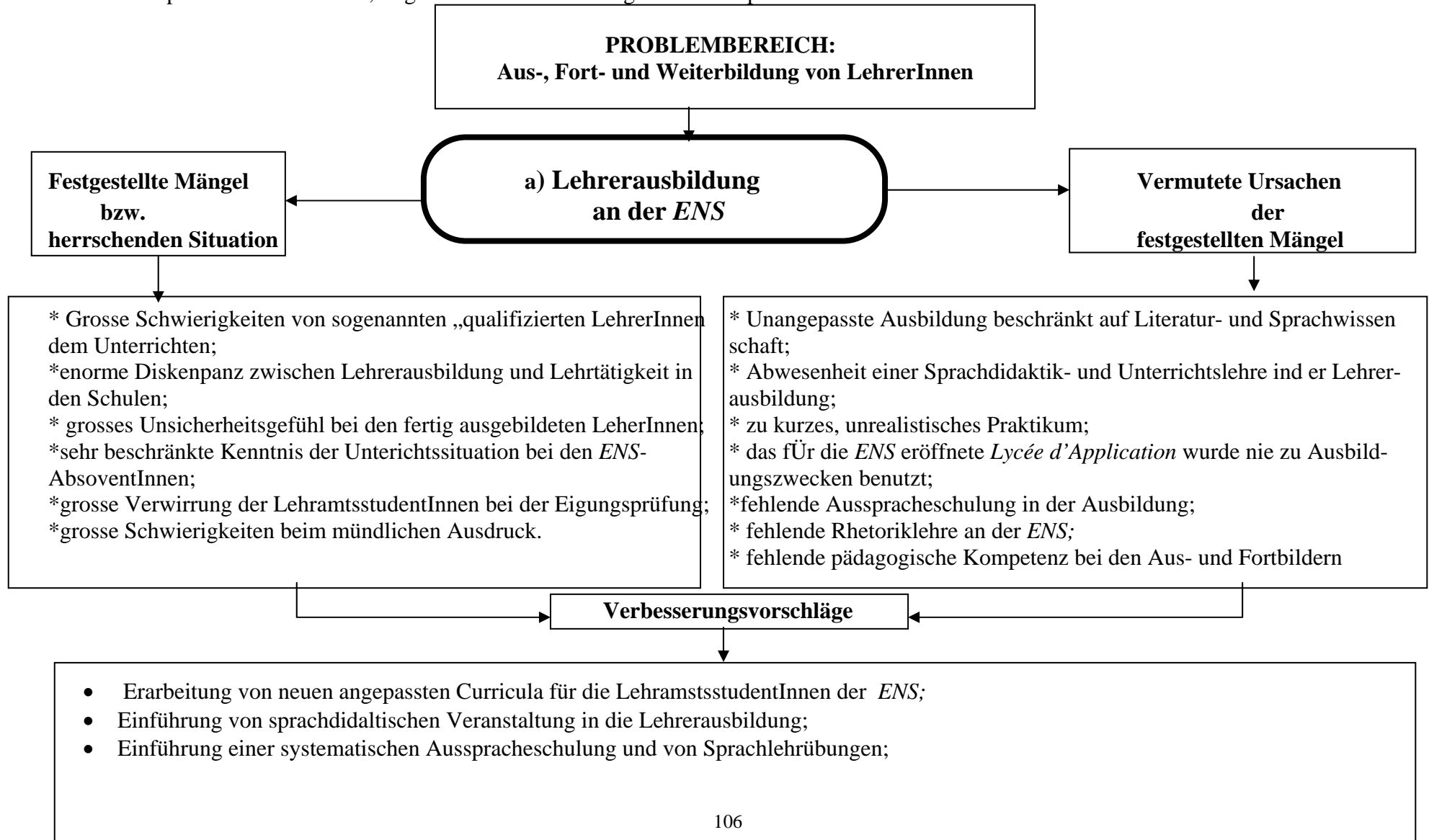
- Abbau der Abhängigkeit von Französisch und direkte Einbeziehung der längst einheimischen Sprache;
- Klare Angabe des Lernziels und des Schwierigkeitsgrades im Lehrwerk.



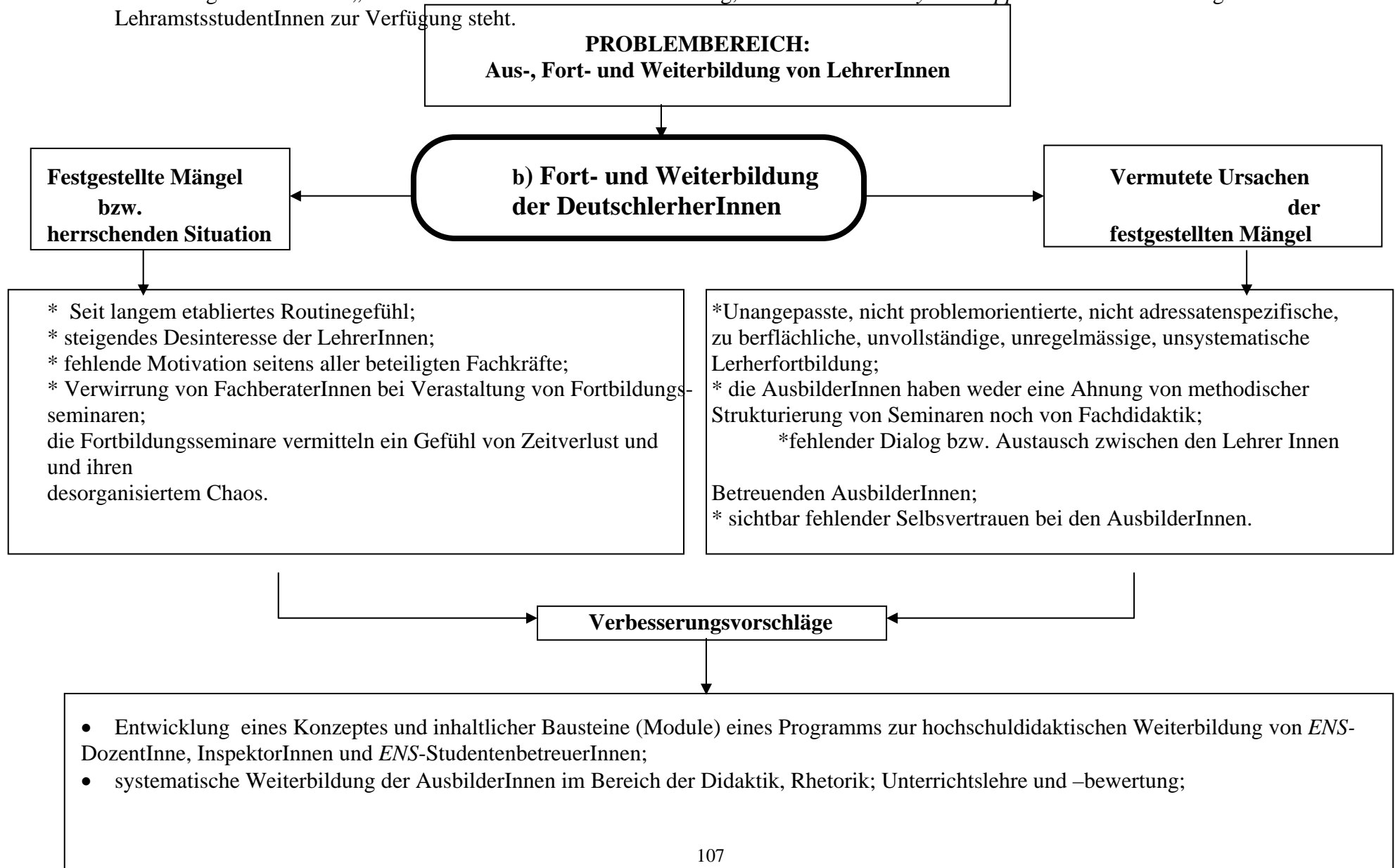
- Subventionierung der örtlichen Produktion von Lehrmaterial;
- Aktive Beteiligung der LehrerInnen an der Lehrmaterialproduktion;
- Konzeption von angepassten Lehrmaterial durch die Kameruner selbst.



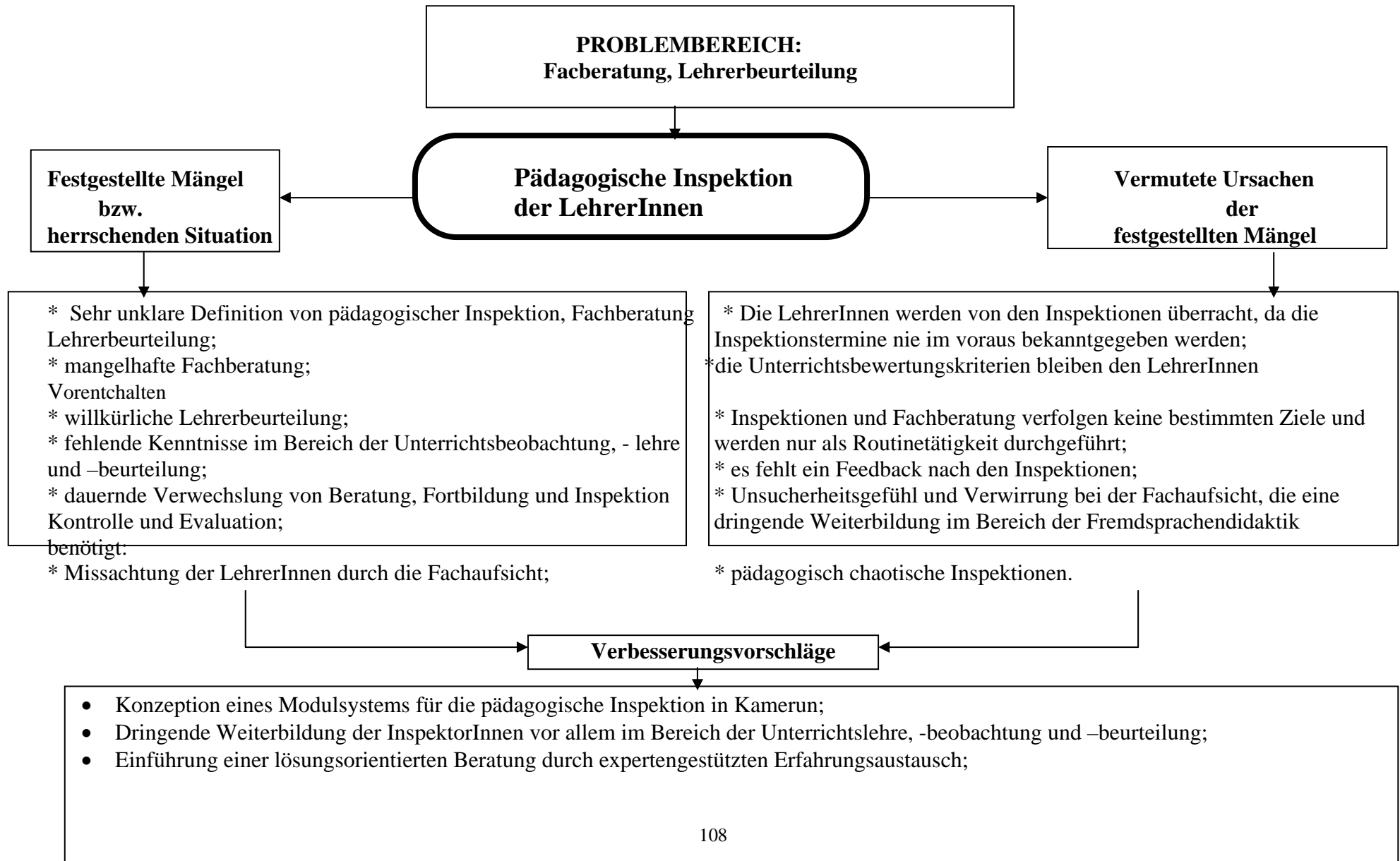
- die Ziele der Evaluation müssen klar angegeben werden und die Evaluation soll das prüfen, was tatsächlich unterrichtet worden ist;
- sie soll nach Kriterien durchgeführt werden, die PrüferInnen und Geprüften bekannt sind;
- die Evaluatio in Deutsch in Kamerun muss der des Fremdsprachenunterrichts entsprechen, d.h. sich sowohl auf das Sprachkönnen wie auf das Sprachwissen beziehen, linguistische wie ausserlinguistische Aspekte miteinschliessen.



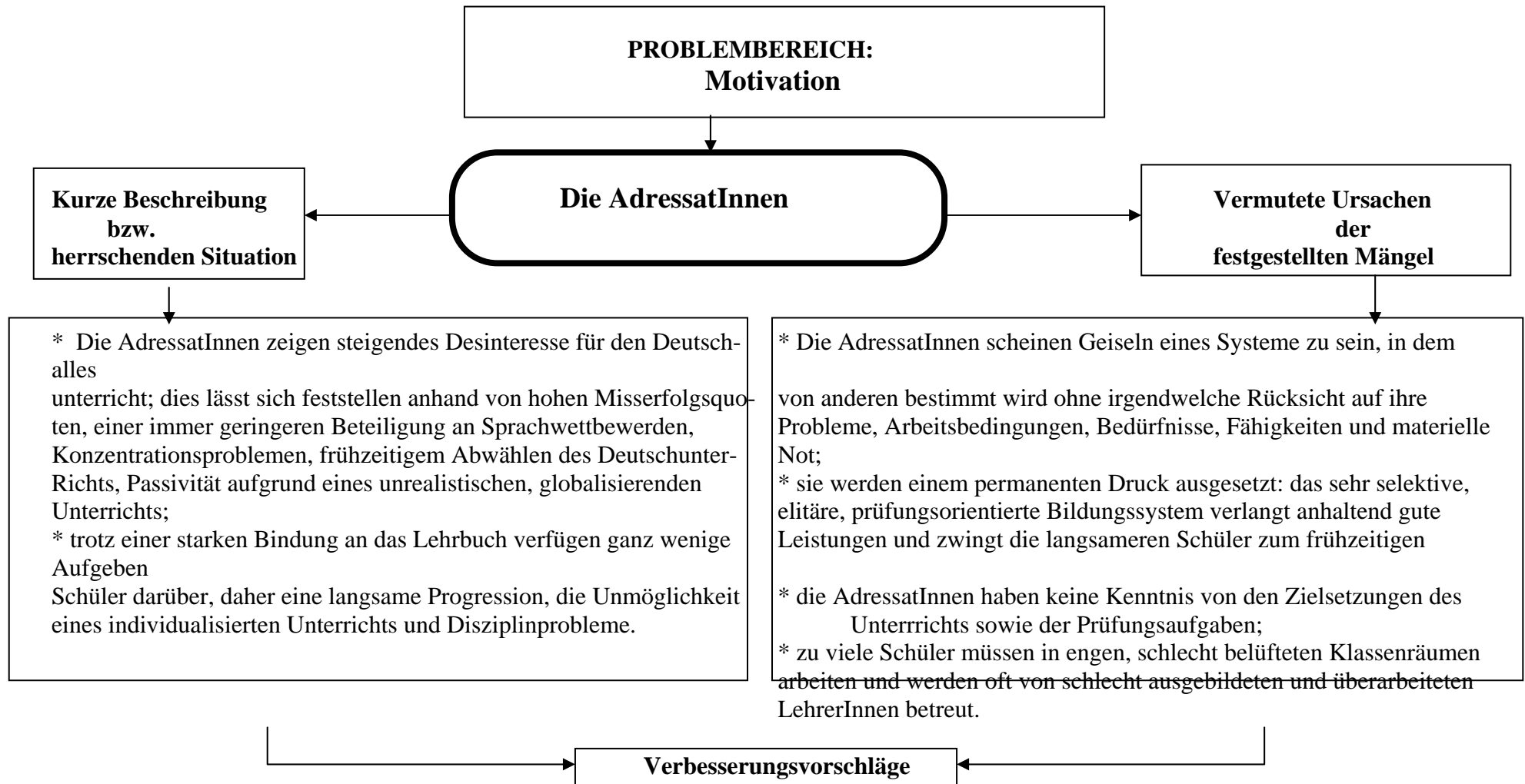
- Dringende Weiterbildung von *ENS*- DozentInnen im Bereich der Hochschuldidaktik;
- Einführung der Alternanz „Praxis- Theorie“ in die Lehrerausbildung, da seit Jahren ein *Lycée d'Application* zu Ausbildungszwecken der LehramtsstudentInnen zur Verfügung steht.



- Veranstaltung von problemorientierten, adressatenspezifischen Fortbildungsseminaren.



- Kollegiale Hilfe und harmonisierte Beratung;
- Ausführliche Information der Lehrenden über die Bewertungskriterien;
- Humananisierung der Inspektionen durch vorherige Bekanntmachung von Inspektionsterminen.



- Allmählicher Abbau von Zwangs- und Angstformen durch verstärkten Einsatz des Theaterspiels und die Organisation von offenen Sprachwettbewerben für alle Klassenstufen, wobei vielmehr die Fähigkeiten als das sprachliche Wissen der KandidatInnen belohnt werden sollen;
- Das direkte Interesse der AdressatInnen wecken, indem ihnen bestimmte Bereiche des Unterrichts völlig überlassen werden und indem der Unterrichtsstoff reduziert und vereinfacht, den Realitäten der Klassen angepasst wird;
- Förderung und systematisches Nutzen der enormen Gedächtniskapazitäten der SchülerInnen und gängiger ausserschulischer Veranstaltungen wie z. B. der Deutsch-Klubs;
- Verlassen der engen Klassenräume und Veranstaltung des Unterrichts im Freien und in einer völlig lockeren Atmosphäre.

**PROBLEMBEREICH:
Soziale Fragen der Kameruner Deutschlehrerschaft**

**Kurze Beschreibung
bzw.
herrschenden Situation**

**Rivalitäten, Tribalismus,
Kampf um Vorherrschaft**

**Vermutete Ursachen
der
festgestellten Probleme**

- * Seit langem etablierte Subjektivität und Favoritismus in der Lehrerschaft mit sichtbaren Konsequenzen wie fehlender Objektivität bei der Auswahl von LehrgangskandidatInnen, steigendem Klientelismus und Institutionalisierte Patenschaft; Verdächtigung;
- * Vermehrung von Machenschaften und Hintergrundmanövern, was die kollegiale Zusammenarbeit aufgrund des herrschenden Misstrauens sehr schwierig bzw. unmöglich macht;
- * Spaltung der Kameruner Deutschlehrerschaft;
- * Instrumentalisierung des Deutschunterrichts;
- * Blockaden und bewusste Verhinderung von positiven Aktionen, die den Rivalengruppen eventuell gutgeschrieben werden könnten.

- * Latente, lang andauernde Konfliktsituationen in der Lehrerschaft und Fachaufsicht, die sogar durch parteiische Beteiligung von ausländischen Experten noch verschärft werden;
- * gänzlich fehlender Dialog und permanente gegenseitige
- * ständige Politisierung der interethnischen Beziehungen;
- * Abwesenheit eines Körperschaftsgefühls;
- * Dominierungsgehebe gewisser Gruppen, die sich einbilden, dass sie für den Deutschunterricht geeigneter als andere sind und sich aufgrund dessen als die einzigen wahren Freunde Deutschlands bezeichnen

Verbesserungsvorschläge

- An die historische, einheitliche Rolle der deutschen Sprache in Kamerun erinnern, diese Sprache als gemeinsames, unteilbares, nicht Diskriminierendes Gut darstellen;
- Der Deutschunterricht in Kamerun soll als Sammelement und Zement der kollegialen Zusammenarbeit präsentiert und verteidigt werden;
- Aktivitäten wie Mitgliedschaft im Deutschlehrerverband, offene Sprachwettbewerbe, die das kollegiale Unternehmen und das Körperschaftgefühl fördern, sollen besonders unterstützt und verstärkt werden.

II

Der Kameruner Deutschunterricht aus Lehrersicht

Um ein möglichst objektives Gesamtbild des heutigen Kameruner Deutschunterrichts zu geben, schien erforderlich, daß seine im ersten Teil beschriebene theoretische Darstellung durch eine empirische Untersuchung ergänzt wird.

So wurde vom 12. April – 10. Mai 1996 eine landesweite Feldforschung in Kamerun unternommen mit dem Ziel, 110 Deutschlehrende über die verschiedenen Aspekte ihres Unterrichts zu befragen.

- Worin bestand diese Feldforschung?
- Wie wurde sie geführt?
- Wie verlief sie?
- Zu welchen Ergebnissen kam sie?

Darüber berichten ausführlich die folgenden Kapitel.

5 Zur Bedeutung und Notwendigkeit einer Lehrerumfrage

5.1 Begründung und Zielsetzung der Feldforschung

Das Hauptanliegen dieser Studie ist die generelle Verbesserung des Deutschunterrichts in Kamerun. Eine solche Verbesserung ist aber ohne vorherige bilanzierende Diagnose nicht denkbar. Außerdem sollte die vorgenommene Diagnose zu einer Optimierung der Unterrichtseffektivität führen. Im Rahmen unserer Untersuchung könnte einer zu bedenken geben, wie eigentlich die Unterrichtseffektivität zum Ausdruck kommt und wie sie tatsächlich gemessen werden kann. Einen Aufschluß über diese Fragen gibt TRAPP in seinem *Versuch einer Pädagogik*, wenn er folgendes Programm empfiehlt:

Andere Erfahrungen zur künftigen Verbesserung des Unterrichts müßte man so sammeln, daß man die Zeit und die Kräfte berechnete, die die Jugend und ihre Lehrer auf Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Orthographie, Latein, Französisch, Geographie, Historie usw. verwandt haben, und diese Zeit und Kräfte nun mit dem Erfolg zusammenhielte, berechnete, wie wenig oder wieviel sie gelernt haben, wieviel schlechte oder gute Sitten sie zugleich angenommen haben, und endlich zusähe, ob der Gewinn der angewandten Zeit und Kraft, und des aus obigem Protokoll erhellenden tausendfältigen Verdruß es wert sei, den die Lehrer den Schülern, und diese wieder jenen machen, und nach der bisherigen Einrichtung machen müssen.³⁴

Der obigen positivistischen Haltung dieses Pioniers der erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik ist zu entnehmen, daß empirische Forschungen erforderlich sind, um adäquate Bildungssysteme durch Optimieren der Unterrichtseffektivität zu erzielen. Von diesen Hauptgedanken geleitet beabsichtigte die folgende Feldforschung, die Situation des Deutschunterrichts in Kamerun zu bilanzieren. Es sollte daraus eine Art Übersichtsprotokoll entstehen, welches dann Schlüsse für einen zukünftigen, nützlichen und realitätsnahen Unterricht zulassen würde.

Die Absicht einer Bilanzierung lag auch einem Komplex von Fragen zugrunde, welche bei AXNIX in seinem *Lehrplan aus Lehrersicht* (1983:37) aufgeworfen wurden, nämlich:

³⁴ Trapp, E. : Zitiert nach Ruprecht, Einführung in die empirische pädagogische Forschung. Bad Heilbrunn 1974, S. 32.

- Warum wurde gerade das Thema des Deutschunterrichts aus Lehrersicht als Forschungsgegenstand gewählt?
- Lagen relevante Ergebnisse vergleichbarer empirischer Arbeiten vor?
- Hatte der Untersuchende ein persönliches Interesse am Thema?
- Weshalb erfolgte die Untersuchung gerade zu diesem Zeitpunkt?
- Welche generelle Fragerichtung wurde gewählt, welche Präzisierung vorgenommen, welche Vermutungen schienen gerechtfertigt?
- Welche Aspekte des Themas mußten aus welchen Gründen unberücksichtigt bleiben?

Diese Fragen leiten auch uns.

Begründung der Untersuchung

Gegenstand dieser empirischen Arbeit ist die Erforschung der Einschätzung von Führung und Durchführung des Deutschunterrichts durch die LehrerInnen selber. Ihre Relevanz ergibt sich im wesentlichen aus folgenden herausgearbeiteten Grundüberlegungen:

Zum Thema der Untersuchung

Bei der Durchführung des Unterrichts steht die Tätigkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin als wesentlichster Motivationsfaktor im Mittelpunkt. Seine bzw. ihre unterrichtspraktische Arbeit ist von ausschlaggebender Bedeutung für die Verbesserung des Unterrichts, für die Realisierung von Lehrplanintentionen und für die Bestimmung bzw. Orientierung des Unterrichts. Bei REISENER gilt nämlich:

Der Ort des Motivationsgeschehens ist und bleibt der Klassenraum. Der wesentlichste Motivationsfaktor ist und bleibt die Lehrerin bzw. der Lehrer. Nichts wirkt deshalb verheerender auf die Motivation der Schüler als die mangelnde Motivation der Lehrer. (1989:10)

Diese Aussage, die in jedem Bildungssystem die zentrale Rolle des bzw. der Lehrenden hervorhebt, scheint jedoch im frankophonen Afrika keine besondere Resonanz gefunden zu haben. Man konstatiert nämlich, daß seit der Kolonisation die zahlreichen LehrerInnen in

Afrika in eine zweitrangige, exekutierende Position³⁵ zurückgedrängt worden sind; sie verfügen über keinerlei Mitbestimmungsrecht und haben nicht einmal eine Stimme bei Entscheidungen, die sich auf ihren eigenen Tätigkeitsbereich beziehen. So sollen sie in Kamerun z.B. jegliche Kritik an Entstehung und Verfassung von Lehrwerken sowie Verwaltung des Deutschunterrichts vermeiden; diese sind ausschließlich Wirkungsbereich übergeordneter Behörden.

Es ist allerdings zu bemerken, daß die Autoren von Lehrwerken für Deutsch, um nur ein Beispiel zu nennen, bevorzugte Mitglieder eines kleinen geschlossenen Kreises aus ausgesuchten treuen deutschen und afrikanischen Führungskräften³⁶ sind. Dem einfachen Lehrer bzw. der einfachen Lehrerin bleiben diese Kreise unzugänglich. Aus der Distanz zu den Klassenzimmern bestimmen diese Kräfte die Richtlinien des ganzen Deutschunterrichts und setzen sie durch. Wer sich innerhalb der so bekanntgegebenen Direktiven bewegt, ist ein ordentlicher guter Lehrer bzw. eine ordentliche gute Lehrerin; wer sie aber durch Kritik durchbricht, wird als gefährlicher Neuerer bzw. als gefährliche Neuererin angesehen. Infolgedessen sind bei vielen Kameruner DeutschlehrerInnen Unsicherheits-, Resignations- und Abhängigkeitsgefühle entstanden. Diese Situation hat die pädagogische Forschung in Kamerun so schwer beeinträchtigt, daß heute nur sehr wenige LehrerInnen den Mut dazu zeigen³⁷, wie einem Artikel von TEBOUP-FOKO im Kameruner Deutschlehrermagazin (1994) zu entnehmen ist. Für diesen Lehrer wird nämlich die geringe Teilnahme seiner KollegInnen an der Diskussion über den Deutschunterricht zur ersten Frage:

Interessiert man sich aber für die Autoren dieser Referate (über Unterrichtsdiskussion) und versucht man dabei zwischen aktiven Deutschlehrern (Deutschlehrer, die noch in der Klasse tätig sind) und Inspektoren zu unterscheiden, dann zeigt sich, daß aktive Deutschlehrer nicht ausreichend produzieren...

³⁵ Vgl. hierzu insbesondere: SIMON- HOHM: Afrikanische Kindheit, S.14:

„Die neuen Erziehungssysteme, die in den europäischen Ländern langsam entstanden waren, wurden mit nur geringen Veränderungen in die kolonisierten Länder übernommen. Ihre Inhalte und Zielsetzungen spiegelten die Kultur und Wertvorstellungen der jeweiligen Kolonialmacht ebenso wie die Bedürfnisse der Kolonialverwaltung wider“.

³⁶ Das Autorenkollektiv des neuen Regionallehrwerks *Ihr und Wir* besteht nämlich aus ausgewählten afrikanischen Fachkräften, die eine Aufsichts-bzw. eine Koordinationsfunktion im Deutschunterricht ausüben und aus einigen nach frankophonem Schwarzafrika entsandten deutschen FachberaterInnen. Mittlerweile gehören zu diesem Kreis- vor allem, was die Bände III und IV anbelangt – sogar prominente Referatsleiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln. Somit scheint, wenn nicht unbedingt die Akzeptanz, so doch zumindest die Langlebigkeit von diesem Lehrwerk im frankophonen Schwarzafrika gesichert zu sein.

³⁷ 1989 wurde in Kamerun die sogenannte *cellule de Réflexion Pédagogique* gegründet. Ziel dieses Gremiums als Diskussionsrahmen für die Durchführung des Deutschunterrichts war die Förderung der empirischen didaktischen Forschung durch die LehrerInnen selbst. Nach kaum sechsmonatiger Lebenszeit löste sich jedoch die *Cellule de Réflexion de Pédagogique* wieder auf, weil sie wegen starkem Dirigismus und steigenden Misstrauensgefühls schnell zur ausschließlichen Sache der Fachaufsicht wurde und allmählich von den aktiven LehrerInnen verlassen wurde.

Die Mehrheit von didaktisch-methodischen Beiträgen (ungefähr 2/3) werden also durch Inspektoren verfaßt...Ich frage, warum aktive Deutschlehrer hoffnungslos unproduktiv bleiben? (1994:60)

In dieser Auffassung kommt deutlich die Mentalität des Kameruner Lehrers bzw. der Lehrerin zum Ausdruck. Er bzw. sie definiert sich bloß als kleine exekutierende Kraft ohne Anspruch auf Konzeption und Forschung; in seinen bzw. ihren Augen sind diese Gebiete Wirkungsbereiche der Hierarchie³⁸. Auch glaubt der Kameruner Lehrer bzw. die Lehrerin, daß die Übernahme einer höheren Funktion die entsprechende pädagogische Kompetenz automatisch verleiht. Beispielsweise denkt man, daß ein Kollege bzw. eine Kollegin, der zum Inspektor bzw. die zur Inspektorin³⁹ befördert wird, nicht nur die Vollbefugnisse erteilt bekommt, sondern automatisch damit auch die volle pädagogische Kompetenz besitzt. Er bzw. sie wird angesehen, gefürchtet und geachtet als die größte Autorität im Fachgebiet; er bzw. sie darf beliebig befehlen und entscheiden, die Untergebenen haben nur zu gehorchen. Diese Haltung hat jegliche Diskussionsmöglichkeit zunichte gemacht und die Kluft zwischen Lehrerschaft und Fachaufsicht immer größer werden lassen. Es wird dann verständlich, warum im Kameruner Bildungssystem die Ministerialinstruktionen enormen Einfluß auf die Leistung der LehrerInnen haben⁴⁰.

Die theoretische Diskussion über den Deutschunterricht aus Lehrersicht mag wohl relevant sein, es ist aber gleichzeitig hervorzuheben, daß sich in Kamerun die pädagogische empirische Forschung, welche – vielleicht aufgrund der zunehmenden Probleme und InteressentInnen – sich viel lebendiger hätte gestalten sollen, kaum entfaltet hat. Die einzigen

³⁸ Vgl. dazu die Arbeit von NGATCHA (1991), die, obwohl sie einer der wichtigsten Beiträge zur Deutschunterrichtsdiskussion in Kamerun bleibt, jedoch keinerlei Anspielung auf die problematische Organisation der Fachaufsicht macht. Als Gymnasiallehrer wollte der Autor vermutlich damals in seiner Arbeit das Risiko nicht eingehen, die sehr gefürchtete Hierarchie zu kritisieren. Umgekehrt hat auch die Fachaufsicht bei der Konzeption des neuen Lehrwerks die sehr interessanten Ergebnisse und Vorschläge dieser Untersuchung nicht berücksichtigen wollen, wahrscheinlich, weil es sich um den Beitrag eines „einfachen Lehrers“ handelte. Die Mitarbeit dieses Forschers, oder zumindest die Beachtung seiner konstruktiven Vorschläge wäre bei der Verfassung vom Lehrwerk *Ihr und Wir* zweifellos von entscheidender Nützlichkeit gewesen.

³⁹ Im Kameruner Bildungswesen erfolgt die Übernahme der Inspektorenfunktion durch Nominierung. « Begründete » Ernennungsvorschläge werden in der Regel an die Obrigkeit von der unmittelbaren Hierarchie gerichtet. So könnte es passieren, zwar in limitierten Ausnahmefällen, dass nicht unbedingt die kompetentesten Lehrkräfte befördert werden. Eine solche fragwürdige Nominierung könnte dann entsprechend verhängte Angst, Autoritätsmissbrauch bzw. Frustrationsgefühl zur Folge haben.

⁴⁰ Dies erinnert an den großen Einfluß des französischen Bildungssystems, welchem meist die übertriebene Resonanz von ministerialen Richtlinien vorgeworfen wird. Dies kann man allerdings bei GOEDEL ablesen wenn er meint:

„Les Français attachent une importance exagérée aux textes réglementaires, en l’occurrence aux programmes, alors que pour d’autres, l’essentiel réside dans l’acte d’enseigner et dans la qualité de cet acte, le contenu étant pour ainsi dire contingent. (1988 :18)

konkreten Beiträge auf dem Gebiet bleiben die Untersuchungen von MBIA⁴¹, NGATCHA⁴² und BOULLEYS⁴³. Während sich der erstgenannte bemüht, ausgehend von den immer schlechteren Ergebnissen bei den Zentralprüfungen, AdressatInnen und prüfende LehrerInnen über ihre jeweiligen Vorstellungen der Prüfungsaufgaben zu befragen, versucht der zweite, in einer vielseitigen Studie, durch Unterrichtsbeobachtung und Interviews die Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts in Kamerun zu recherchieren. Auf eine nähere Darstellung der letztgenannten Arbeit wird an dieser Stelle verzichtet, da die Übertragung ihrer Ergebnisse auf das vorliegende Thema, angesichts schwer vergleichbarer Voraussetzungen und Gegebenheiten, als unzulässig erscheint.

In einer glänzenden Dissertation untersucht weiter Boulleys⁴⁴ die linguistische Entwicklung der deutschen Sprache in Kamerun, welche sie mit einigen örtlichen Sprachen vergleicht. Erwähnenswert sind ebenfalls die *curricularen und didaktischen Überlegungen* von SING⁴⁵ *über einen Lehrplan für Deutsch in Kamerun*. Dieser wenn auch theoretische Beitrag könnte ein guter Einstieg in ein groß angelegtes empirisches Unternehmen bilden. Unsere Feldforschung hat sich teilweise danach orientiert.

Abschließend zu diesem ersten Punkt sei gestattet, auf das besondere persönliche Interesse am Thema etwas näher einzugehen. Die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und insbesondere mit den Problemen und Aussichten des Deutschunterrichts in Kamerun sind für den Verfasser fast zu einer Leidenschaft geworden, deren tiefere Motivation mit seiner Laufbahn und Vergangenheit zu verbinden ist.

Die erste positive Einstellung zur deutschen Sprache bildete sich im Familienkreis heraus, mit dem Willen, in die Spuren der Vorfahren zu treten, die schon zur Zeit der deutschen Kolonisation, also vor etwa einem Jahrhundert, diese fremde Sprache lernten, sich mit ihr gut auseinandersetzten und sich dann als talentierte Schriftsteller erwiesen.⁴⁶ Als Schüler bei den elsässischen Missionaren im Priesterseminar von Akono (Kamerun) lernten wir die deutsche Sprache zuerst kennen, was uns Anlaß gab, die Lehrmethoden unserer prominenten Ausbilder

⁴¹ Mbia, C-M. (1988): „Fragen an Adressaten und Lehrende über ihre Einstellung zu Deutschprüfungsaufgaben“, in: *Cahiers du Département d'Allemand n°2 1989*.

⁴² Ngatcha, A. (1991): *Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts an Kameruner Sekundarschulen: Bestandsaufnahme und zukünftige Möglichkeiten der interkulturellen Kommunikation*. Dissertation.

⁴³ Boulleys, Ebot Vera (1998): *Deutsch in Kamerun*. Dr Rabes Hochschulschriften Band 3. Bamberg.

⁴⁴ Sing, W. (1994) : „Curriculare und didaktische Überlegungen zu einem Lehrplan für Deutsch im allgemeinbildenden Sekundarschulwesen Kameruns“. In *AMO n°1*, S. 19-50.

⁴⁵ ATANGANA, Karl und sein Vetter MESSI, Paul verfassten 1900 am Hamburger Kolonialinstitut die sogenannten *Jaunde – Texte* bzw. das erste Jaunde-Deutsch-Wörterbuch. Erwähnenswert ist auch DUALA, Missopo mit seinem zu gleicher Zeit erschienenen Roman *Korrongo*.

zu bewundern. Vielleicht ist dies der Auslöser für die spätere Lehrerberufung gewesen. Auch die nachfolgende Erfahrung als Deutschlehramtsstudent an der *Ecole Normale Supérieure* Yaoundé und später als ausgebildeter Lehrer an verschiedenen Gymnasien und Privatschulen Kameruns ermöglichte die nähere Beschäftigung mit den Fragen des Kameruner Deutschunterrichts.

Mit den weiteren Aufgaben und Funktionen als landesweiter Koordinator für den Deutschunterricht in Kamerun, erster Vorstandsvorsitzender des Kameruner Deutschlehrerverbandes, Autor von Schullektüren und zuletzt als Mitglied der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (DGFF), wuchs das Interesse des Autors, im Rahmen einer wichtigeren empirischen wissenschaftlichen Arbeit auf breiter Basis, auf die Probleme des Deutschunterrichts in Afrika im allgemeinen und in Kamerun im besonderen etwas näher einzugehen, um sich dann Gedanken über die Effektivität und die Aussichten dieser Disziplin zu machen.

Damit verband sich die Absicht, den DeutschlehrerInnen selber Gelegenheit zu geben, ihre Einstellung zur eigenen Unterrichtsarbeit, ihre Meinung zur Führung und Durchführung des Deutschunterrichts in Kamerun umfassend und direkt zu artikulieren, sie einem viel größeren Kreis Interessierter zugänglich zu machen und sie als praxisbezogene Diskussions- und Orientierungsgrundlage für die Konzeption von adressatenspezifischen curricularen Lehrplänen, Lehrmethoden und Lehrwerken bereitzustellen im Hinblick auf bessere Aussichten und Entfaltungsmöglichkeiten.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung

Warum wurde die Untersuchung gerade zu diesem Zeitpunkt durchgeführt? Hier können unterschiedliche Gründe genannt werden: politische, wirtschaftliche, alltagspraktische.

- Politische Gründe

Seit 1989 hat sich auf der politischen Ebene vieles ereignet:

- Der Fall der Berliner Mauer und die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten haben nicht nur landeskundlich vieles geändert – vor allem wenn man bedenkt, daß sich

permanent der ganze Deutschunterricht im frankophonen Schwarzafrika nur nach Westdeutschland orientierte und von Ostdeutschland ein äußerst finsternes, wenn überhaupt ein Bild vermittelte⁴⁷ -, sondern auch tatsächlich zu der Bestimmung einer neuen Sprachenpolitik zugunsten des Ostens geführt.⁴⁸

Diese Maßnahme hat vielleicht die alte DDR und den sogenannten Ostblock rehabilitiert, es ist aber festzustellen, daß gleichzeitig die Wertschätzung der deutschen Sprache in Afrika dadurch beeinträchtigt wurde.

Seit 1990 hat nämlich die Bundesrepublik Deutschland die Förderung des Deutschunterrichts in Schwarzafrika erheblich reduziert⁴⁹; seitdem werden die nach Afrika entsandten deutschen Lehrkräfte allmählich abgezogen, um dann in die osteuropäischen Länder verteilt zu werden⁵⁰. Dies hat die unentbehrliche Übernahme des Deutschunterrichtsmanagements durch einheimische Fachkräfte zur Folge, die meistens unvorbereitet diese Funktion übernehmen und oft einen ganz anderen Eindruck vermitteln als ihre deutschen Kollegen.⁵¹

Ebenfalls im Rahmen der Europäischen Union hat sich eine gewisse Sprachenpolitik entwickelt, welche geringe wenn überhaupt Rücksicht auf die nicht-europäischen Länder nimmt, während die Länder Westafrikas in ihre jeweiligen Schulsysteme die großen europäischen Sprachen eingeführt haben.

- Im Laufe des Schuljahres 1994/95 wurden in Yaoundé (Kamerun) die sogenannten *Etats Généraux de L'Education*⁵² abgehalten. Die Aufgabe dieses Nationalforums bestand

⁴⁷ Wir denken hier vor allem an das von westdeutschen Autoren verfasste Lehrwerk *Yao lernt Deutsch*, in dem kaum die Rede von der alten DDR war; ebenfalls möchten wir die Tatsache unterstreichen, dass die nach frankophonem Afrika entsandten Lehrkräfte ausschließlich aus der alten Bundesrepublik stammten. Sogar die Aus-, Fort- und Weiterbildung der afrikanischen DeutschlehrerInnen wurde hauptsächlich in Westdeutschland absolviert. Obwohl in Kamerun eine DDR-Botschaft vorhanden war, existierte jedoch keine enge Zusammenarbeit zwischen ihr und der Fachaufsicht vor Ort.

⁴⁸ Einer der Arbeitsschwerpunkte der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen nach der Wende heißt ausdrücklich:

„Vermittlung von Lehrkräften an Auslandsschulen; Anwerbung, Auswahl und Einsatz von Programmlehrkräften an privaten und öffentlichen Schulen und Lehrerbildungseinrichtungen mit dem Fach Deutsch vornehmlich in den Staaten Mittel- und Osteuropas sowie in den Staaten auf dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion“.

(*Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1993: 22).

⁴⁹ Innerhalb von drei Jahren (1990-1993) ist in Kamerun die Zahl der Förderaktionen (Lehrgänge, Fortbildungsseminare, Bücherspenden usw.) praktisch um die Hälfte reduziert worden, während sich gleichzeitig die Zahl der DeutschinteressentInnen fast verdreifacht hat!

⁵⁰ Innerhalb von fünf Jahren ist die Zahl der in Kamerun tätigen deutschen Lehrkräfte von 5 auf 1 zurückgegangen.

⁵¹ Die deutschen Fachberater erhalten das zu verteilende didaktische Material und die Bücherspenden direkt von der Zentralstelle in Köln. Jeder verfügt außerdem über ein eigenes Budget und einen Deinstwagen; diese Mittel sollen ihnen eine wirksame bzw. eine nähere Betreuung der einheimischen LehrerInnen ermöglichen. Eine ähnliche Unterstützung ist bei dem einheimischen Aufsichtspersonal nicht festzustellen; die Kameruner Inspektoren bleiben sich selbst überlassen, solange ihnen keine Hilfeleistung von ihren deutschen Kollegen erteilt wird.

⁵² Im Endbericht dieses Nationalforums, das vom 22.-27. Mai 1995 in Yaoundé stattfand, standen u. a. folgende dringende Maßnahmen:

ausdrücklich darin, eine grundlegende Reform des Kameruner Bildungssystems vorzubereiten, für alle Unterrichtsfächer und Jahrgangsstufen neue verbindliche, lernzielorientierte Lehrpläne einzuführen und den einheimischen Sprachen und Kulturen mehr Platz und Bedeutung einzuräumen. Dies sollte die erste wichtige Bildungsreform nach der politischen Unabhängigkeitserklärung Kameruns bilden.

Zusammenfassend zu diesem Punkt scheint eine gewisse Gegenläufigkeit der deutschen bzw. europäischen Maßnahmen und der westafrikanischen Bedürfnisse zu bestehen.

▪ Wirtschaftliche Gründe

Auf der wirtschaftlichen Ebene hat sich auch einiges geändert:

- Die im Jahre 1994 unerwartete Abwertung der CFA-Währung hat dem Bildungsbereich in Kamerun schwere Verluste verursacht. So mußten wegen sehr knapper Einkommen viele Kameruner Familien eine desolante Situation erleben:
- Seit mehr als drei Jahren sind immer mehr SchülerInnen dazu gezwungen, die Schule ohne jegliche Schulbücher zu besuchen, denn diese müssen in Kamerun von den Eltern selbst gekauft werden.
- Da viele Eltern die Erziehung ihrer Kinder wegen zu hoher Kosten nicht mehr finanzieren können, müssen sehr viele Kinder die Schule frühzeitig verlassen; eine entsprechend mühsam finanzierte Bildung muß deswegen rentabel sein.
- Wegen wiederholter Lohnkürzungen haben die meisten LehrerInnen jegliche Begeisterung an ihrer Arbeit verloren.
- Die Sparmaßnahmen in der Bundesrepublik Deutschland haben zu einer folgerichtigen Kürzung der Förderprogramme von afrikanischen Lehrkräften geführt, gerade in dem Moment, wo ihre Zahl erheblich gestiegen ist und sie Fort- und Weiterbildung dringend benötigen.

* „ *La revalorisation et l'adaptation des méthodes, programmes et contenus d'enseignement en vue de les rendre conformes aux besoins technologiques et culturels du Cameroun ;*

* *Le renforcement du bilinguisme officiel (Français-Anglais)*

* *L'introduction des langues et cultures nationales dans le système éducatif ;*

* *L'incitation des nationaux à la rédaction et à la production des manuels scolaires ;*

* *La revalorisation de la recherche et de la documentation pédagogique ;*

* *La promotion et la mise à niveau permanente des enseignants et de leur formation continue ;*

* *La promotion des conditions adéquates pour un enseignement efficace dans les salles de classe... (Etats Généraux de l'Education – Rapport Général, Yaoundé 1995 :77)*

- Alltagspraktische Gründe

Im tagtäglichen Unterricht haben sich ebenfalls die Probleme vermehrt:

- Zum Zeitpunkt der Untersuchung stehen die Kameruner Deutschlehrenden ratlos vor überfüllten Klassenzimmern. Die ihnen kaum bekannten europäisch-amerikanischen didaktischen Modelle erweisen sich als zu künstlich und unfruchtbar. Die daraus resultierenden schlechten Schülerleistungen werden deswegen zum ernststen Problem.
- Obwohl immer noch keine spezifischen curricularen Lehrpläne vorliegen, sind trotzdem neue Regionallehrwerke eingeführt worden. Dies hat die Not der Lehrkräfte noch gesteigert und den Unterricht eher erschwert. Den AdressatInnen wie auch ihren betreuenden LehrerInnen erscheint plötzlich alles fremd, neu und kompliziert: die zu vermittelnde Sprache, die damit verbundene Kultur, das unbegreifliche neue Deutschland, die dauernd wechselnden, jedoch immer noch fragwürdigen Lehrwerke und Methoden, die angestrebten, verborgenen Ziele und nicht zuletzt die neu eingeführte und so wenig bekannte Rechtschreibreform der deutschen Sprache.
- Es zeigt sich immer mehr in Kamerun die Notwendigkeit und Dringlichkeit des Erlernens der deutschen Sprache, da die Nationalarchive in Yaoundé aus hauptsächlich unverarbeiteten deutschsprachigen Dokumenten aus sehr unterschiedlichen Forschungsgebieten bestehen. Die aktuelle wirtschaftliche, politische und soziale Lage in Kamerun kann man besser erfassen, wenn man sich mit der Vergangenheit dieses Landes auseinandersetzt; und ein wichtiger Teil dieser Vergangenheit ist nämlich deutsch⁵³.

Zielsetzung der Feldforschung

Im folgenden geht es darum, die generelle Frage des Deutschunterrichts in Kamerun neu zu strukturieren und sie durch konkrete Erkundungen inhaltlich zu präzisieren.

⁵³ Vgl. Hierzu insbesondere MEHLER (1993:33):

„Der moderne Kameruner Staat ist mit einer Vielzahl seiner Institutionen, mit seiner Infrastruktur und vor allem seinen Grenzen ein koloniales Produkt. Somit hat sich jede Arbeit, die sich mit der Handlungsebene „Nationalstaat“ befasst, auch mit der Geschichte dieser Struktur auseinanderzusetzen“.

Vgl. u. a. auch BERGER, H.: Mission und Kolonialpolitik. Immensee 1978; MADIBA, E.: *Colonisation et évangélisation en Afrique. L'héritage scolaire du Cameroun* (1885-1956). Berne/Francfort 1980 ; NESTVOGEL, R.: Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Schulische und außerschulische Bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklung in Kamerun. Bonn 1978; STUMPF, R.: *La politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960*. Berne/Francfort 1979.

Generelle Fragestellung

Der Impuls, die hier vorgelegte Untersuchung durchzuführen, ging weniger von theoretischen Erwägungen aus, d.h. von festumrissenen Hypothesen, die sich bestätigen oder widerlegen lassen sollten, als von der alltäglichen Tätigkeit des Kameruner Deutschlehrers bzw. der Kameruner Deutschlehrerin. Praxisanforderungen waren der äußere direkte Anstoß, dem diese Bestandsaufnahme ihre Entstehung verdankt.

Ausgehend nämlich von bestimmten Tatsachen – mangelndem curricularen Lehrplan, massivem Mißerfolg bei den inadaptierten Prüfungsaufgaben, wiederholten Klagen über die Lehrwerke, steigender Verwirrung der Lehrenden und passiver Haltung der Behörde – wollten wir wissen, wie die Kameruner DeutschlehrerInnen zu ihrer eigenen Tätigkeit stehen, wie sie sie beurteilen, wie sie sich die Durchführung des Deutschunterrichts in Kamerun überhaupt vorstellen und wünschen. Darüber hinaus wollten wir letztlich versuchen, auf folgende konkrete wesentliche Globalfragen bezüglich des fremdsprachlichen Unterrichts⁵⁴ Antworten zu erhalten, nämlich:

- * was soll mit welchen Zielsetzungen vermittelt werden? (Frage nach dem Unterrichtsgegenstand, dem Lehrstoff und seinen Komponenten, der Breite und der Tiefe sowie deren Pertinenz);
- * Welche methodischen Konzepte sind geeignet, die festgelegten Lehr- und Lernziele zu erreichen; welche Lehr- und Lerntechniken erweisen sich als hilfreich, wie muß unter den methodischen Prämissen das Lernprogramm gestaltet sein ?
- * Wie können die örtlich bedingten positiven Einfüsse, denen die Lernenden ausgesetzt sind, optimal ausgenutzt werden ?

⁵⁴ Unsere Fragestellung orientiert sich nach der Analyse von KELZ (1982:125f). Dieser Fremdsprachendidaktiker vertritt die Ansicht, dass für die Gestaltung des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache sieben Grundfragen zu klären sind, deren Antworten im wesentlichen die Art und die Komponenten des Unterrichts bestimmen. Diese Fragen lauten:

1. Was soll vermittelt werden?
2. Wie soll vermittelt werden?
3. Wo wird vermittelt?
4. Wann wird vermittelt?
5. Wer wird unterrichtet?
6. Wer unterrichtet?
7. Wodurch wird vermittelt?

* Wer gilt als Adressat, und durch welche Merkmale sollen sich die Adressaten klassifizieren und charakterisieren lassen ?

* Welche Motivation bringen denn überhaupt die afrikanischen bzw. die kamerunischen Adressaten für die Erlernung des Deutschen mit, und durch welche Faktoren wird ihre Lernbereitschaft für die Zielsprache gefördert oder gehemmt ?

* Wer soll den Vermittlungsprozeß steuern, und wie soll dessen Ausbildung und Profil aussehen ?

* Mit welchen Medien soll der Unterrichtsstoff dargeboten werden ?

* Wie stehen überhaupt die Aussichten des Deutschunterrichts in Kamerun ?

Im Hinblick auf Güte und Verwertbarkeit empirischer Daten ist bei einer global konzipierten Befragung zu fordern, den gewählten thematischen Rahmen inhaltlich möglichst präzise zu bestimmen. Dies ist die Aufgabe des nachstehenden Fragenkatalogs.

Fragenkatalog

Die Grundfrage : „Wie stehen die kamerunischen Deutschlehrer zum Deutschunterricht?“, umfaßt eine Vielfalt von Aspekten und soll im Rahmen dieser Studie die Lehrer nach ihren für die Unterrichtspraxis bedeutsamen Eigenschaften, Haltungen und Einschätzungen fragen, genauer: sie nach ihrem Informationsstand bezüglich dieser Charakteristika, nach deren unterrichtspraktischen Realisierung und nach deren Beurteilung fragen. Dementsprechend wurde dieser Fragenkatalog strukturiert; Er beinhaltet folgende Bestandteile:

- Persönliche Angaben der ProbandInnen (6 Fragen)

Soziographische Daten :

Frage 1 : Geschlecht

Frage 2 : Alter

Ausbildung :

Frage 3 : Fächerschwerpunkt

Frage 9 :Qualifikation

Frage 9; 17 : Ausbildungsort /- Institution

Frage 4 : Herkunftsort

- Dienstlicher Einsatz der Lehrer (10 Fragen)

Frage 4; 5 : 12 Dienstort

Frage 12: Dienstinstitution

Frage 6; 11: Dienstliche Stellung

Frage 10: Dienstalder

Frage 7: Dienstliche Wochenstundenzahl

Frage 8: Zahl der betreuten Klassen

Frage 34; 35: Zahl der betreuten Schüler

- Informationsstand bezüglich der verschiedenen Aspekte des Deutschunterrichts in Kamerun (21 Fragen)

Frage 28 : Beginn des Deutschunterrichts in Kamerun

Frage 29: Zielsetzungen des Deutschunterrichts

Frage 32 : Status des Deutschen innerhalb des Fächerkanons

Frage 3 : Kenntnis der Lehrpläne bzw. Lernprogramme

Frage 18; 23;31;33; 51 : Inhalte und Methoden

Frage 36 ; 37; 38; 58; 60: Interaktion mit den AdressatInnen

Frage 27 ; 68; 69; 70; 72; 74 : Kenntnis von Unterrichtsbegleitmaßnahmen.

- Realisierung des Unterrichts (22 Fragen)

Frage 39; 40 ;41 ;42 : Schüler- Lehrerbeziehung, Durchführung des Unterrichts :

Frage 18; 19; 21; 43; 45; 46 Unterrichtsgestaltung

Frage 48 ; 50; 52 ;53 ;55 ;62 ;63 : Unterrichtsvorführung

- Informationsquellen der ProbandInnen (4 Fragen)
- Beurteilung des Deutschunterrichts (31 Fragen)

Frage 13 : Motivation zum Deutschunterricht (31 Fragen)

Frage 14 ; 22; 24; 25 26 : persönliche Einschätzung der ProbandInnen

Frage 15 : Einstellung zum eigenen bzw. fremden Land

Meinung bezüglich des Deutschunterrichts:

Frage 29 ; 30; Zielsetzungen

Frage 31 : Lehrplan

Frage 32 : Status des Deutsch im Fächerkanon

Frage 59 ; 61 : Lehrwerke

Frage 64 65; 66 : Prüfungsaufgaben

Frage 67 : Unterrichtszeit

Frage 72 ; 73; 74; 75; 76; 77 82 : Fachaufsicht

Frage 78 ; 79; 80; 83 : Lehrerausbildung

Frage 81 84 ;85 : Aussichten des Deutschunterrichts

5.2 Zur Entwicklung des Fragebogens

Nach der Vorentscheidung für die direkte schriftliche Befragung ging es darum, ein spezielles Erhebungsinstrument zu entwickeln, welches dann erlauben würde, möglichst viele Informationen über den Deutschunterricht in Kamerun zu erhalten. Unter inhaltlichem Gesichtspunkt kam es darauf an, Meinungen, Wünsche, Kenntnisse, Urteile bzw .

Stellungnahmen von DeutschlehrerInnen zu den vier folgenden Schwerpunkten herauszulockern:

- Informationsstand und -quellen bezüglich des Deutschunterrichts
- Unterrichtspraxis
- Beurteilung des Deutschunterrichts
- Aussichten des Deutschunterrichts in Kamerun, zu erhalten .

Intensives Literaturstudium, dienstliche Erfahrung, zahlreiche Gespräche mit LehrerInnen und LehrerstudentInnen, Diskussionen mit Fachleuten, Einarbeitung in empirische Forschungsmethoden, trugen dazu bei, vom Erstentwurf des Fragebogens (im Juni 1995) über zahlreiche Modifikationen und vorläufige Zwischenversionen zu der Endform (im März 1996) zu gelangen, welche schließlich zur Datenerhebung diente .

Das Ergebnis dieser Bemhungen, der Fragebogen, wird im folgenden vorgestellt:

Zu den konstituierenden Bestandteilen

Der Fragebogen besteht aus vier Hauptteilen und enthält insgesamt 85 Items. Obwohl der Fragenkatalog, wie man den letzten Abschnitten entnehmen kann, sehr viele Facetten anbietet, beschäftigt er sich im Grunde mit hauptsächlich zwei Komponenten: den fachlichen Aspekten einerseits und andererseits den sozialen Faktoren des Deutschunterrichts in Kamerun andererseits.

Zu den fachlichen Aspekten gehören folgende Punkte:

Inhalte:

- Lehrplan
- Status und Zielsetzungen des Deutschen
- Lehrwerke
- Stundenpläne

Methoden:

- Medieneinsatz
- Arbeitsbedingungen

Evaluation:

- Prüfungen
- Unterrichtsqualität
- Inspektion und Fachberatung

Bildung

- Lehreraus- und Fortbildung
- Lehrgänge in Deutschland

Die Komponente „soziale Faktoren des Deutschunterrichts“ beschäftigt sich mit den Aktivitäten der Interessenten des Deutschunterrichts. So beziehen sich die Fragen auf die folgenden Punkte:

LehrerInnen

- Soziographische Daten (Geschlecht, Alter, usw.)
- Motivation / Einstellung zum Unterricht
- Dienstlicher Einsatz
- Arbeitsbedingungen
- Interaktion mit den AdressatInnen
- Ambitionen und Wünsche

SchülerInnen

- Profil
- Klassenstärken
- Motivation
- Leistungen
- Arbeitsbedingungen
- Erwartungen

Bildungsinstitutionen / Führungskräfte

- Profil
- Rolle / Aufgaben / Zielsetzungen
- Erwartungen
- Mentalität

Zur Fragetypologie

Im Hinblick auf die verwendeten Fragetypen haben wir uns für die geschlossenen Fragen entschieden. Wir haben uns für die Verwendung eines Fragebogens mit vorgegebenen Antwortkategorien entschlossen, weil unsere persönliche Erfahrung und Kenntnis des Milieus, unterstützt durch eigene frühere Studien deren vorherige Identifizierung und Klassifizierung ermöglicht hat. Ausserdem wollten wir den Nachteil der offenen Fragen umgehen, der darin besteht, daß die Quantifizierbarkeit der Ergebnisse problematisch werden kann, da möglicherweise die Antworten zu heterogen und damit schwierig zu klassifizieren sind.

Um jedoch den Informationsverlust durch zu geschlossene Fragen zu vermeiden und um die Antwortkategorien möglichst genau klassifizieren zu können, haben wir stets die Möglichkeit des Gewichtens der Antwort angeboten. In der Literatur werden in der Regel mehrere Typen von geschlossenen Fragen aufgezählt. Wir haben uns nach der Fragetypologie von RICHARDSON (1965 :146) orientiert und folgende Fragetypen verwendet :

a/ Selektionstyp

Hier geht es um Fragen mit vorgegebenen Alternativen, wobei der Befragte eine von zwei oder mehreren Antwortmöglichkeiten auszuwählen hat. Die überwiegende Mehrzahl unserer Items ist als geschlossene Fragen/Statements vorgegeben, die meisten in Form von Auswahlfragen (*Multiple-choice* oder *Cafeteria-Questions*) mit mindestens drei angebotenen Möglichkeiten. Häufiger haben wir Statements mit fünfstufiger Antwortskala (jeweils von 0-4) eingeführt, deren variationsreiche Antwortvorgaben weitgehend differenzierte Aussagen gestatten.

b/ Ja-Nein-Typ

Dieser Fragetyp, auch Alternativefrage genannt, sollte erlauben, eine eindeutige Information, eine klare Stellungnahme über bestimmte Situationen und Probleme zu erzielen.

c/ Identifikationstyp

Diese dritte Variante betrifft die statistischen Informationen. Der Proband sollte runde Zahlen und Daten nennen, die sich auf seine persönlichen Merkmale (Alter, Dienstalter etc) beziehen bzw. seine Lehrtätigkeit beschreiben. Es muß dabei vermerkt werden, daß wir einige Fragen über die soziale Situation der ProbandInnen aus dem Fragebogen entfernt haben: Fragen über den Familienstand, die Einkommen, die Kinderzahl oder die Konfession, die vom Befragten, wie wir beim Pretest feststellten, als neugierig oder frech empfunden werden konnten und eine gewisse Verstimmung erzeugt hätten. Wir wollten Vertrauen, nicht Mißtrauen erwecken.

Was die kommunikative Kompetenz der Befragung anbelangt, schien es uns unentbehrlich, Französisch als *lingua franca* zu wählen. Das mag erstaunen, angesichts der sehr unterschiedlichen und meist fragwürdigen sprachlichen Deutschkenntnisse der ProbandInnen, ging es jedoch darum, die Fragen in einer Sprache zu formulieren, die jedem bzw. jeder zugänglich und leicht verständlich war. Die französische Sprache als die am meist gesprochene Amtssprache Kameruns schien uns für diese Funktion besonders geeignet.

Zur Präsentation des Fragebogens

Im Prozeß der Fragebogenentwicklung und –gestaltung stellt die Formulierung und die Anordnung von Items eine wichtige Aufgabe dar; ihre Bewältigung erfolgt nämlich unter strenger Beachtung bestimmter Regeln (ATTESLANDER 1971, AXNIX 1983 :60). So haben wir uns bei der Endfassung des Fragebogens darum bemüht, daß:

- *Fragen/Statements in möglichst einfacher, klarer und präziser Sprache abgefaßt sind ;
- *vorgegebene Antwortmöglichkeiten gegenseitig exklusiv vorkommen ;
- * Antwortvorgaben im Sinne realer Gegebenheiten und Möglichkeiten ausgewogen sind und keine Verzerrung in eine bestimmte Richtung bewirken ;
- * Statements etwa zu gleichen Teilen positiv und negativ formuliert sind ;
- * durch die Einführung einer fünfstufigen Rating-Skala (von 0 bis 4) die Möglichkeit eines graduellen Gewichtens angeboten wird ;
- * Items, die untereinander in engem Zusammenhang stehen, insbesondere Kontrollfragen, so angeordnet werden, daß für den Probanden möglichst kein Bezugssystem für deren Beantwortung geschaffen wird. Das ist der Grund, warum wir eine scheinbar zufällige, unsystematische Itemabfolge gewählt haben.

Auch der Begleitbrief sollte so formuliert sein, daß dem Probanden Zielsetzungen, Struktur und Erwartungen des Fragebogens leicht verständlich sind .

Zur technischen Vorbereitung des Fragebogens

Die Anfertigung von Fragebögen bildet generell einen ersten Schwerpunkt jeder empirischen Untersuchung, da die Validität der ganzen Studie davon abhängt. Das ist der Grund, warum wir dieser Arbeitsphase mehr Zeit und Mühe gewidmet haben. Bis zur Endfassung des Fragebogens mußten wir nämlich mehrere Etappen durchlaufen.

Der von uns ertellte erste Entwurf eines Fragenkatalogs wurde zuerst in der Bundesrepublik an einigen StudentInnen der Pädagogischen Hochschule Freiburg getestet, die sich in Rahmen eines Seminars damit kritisch auseinandersetzen sollten, vor allem im Blick auf formale Aspekte der Fragebogengestaltung.

Der zweite Versuch wurde an afrikanischen frankophonen DeutschlehrerInnen durchgeführt, die gerade in Deutschland einen Lehrgang absolvierten. Dabei stellte sich heraus, daß mindestens zweieinhalb Stunden zur Beantwortung aller ursprünglich geplanten 145 Fragen notwendig gewesen wären. Diese Zeitdauer und eine derartige Konzentration konnten selbstverständlich niemandem zugemutet werden. Wir entschlossen uns deshalb den Fragenkatalog auf etwa die Hälfte zu reduzieren. Der Umfang wurde entsprechend modifiziert, oberflächliche Informationsfragen ausgeräumt, die Fragentypologie endgültig bestimmt. Die Endfassung bestand nun aus 85 Fragen, die sich auf die wesentlichen Aspekte bezogen und in einem angemessenen Zeitraum von ca 60 Minuten beantwortet werden konnten. Der Druck und die Vervielfältigung der definitiven Version konnte dann folgen.

Bei dieser Vorbereitungsphase ging es darum, die Untersuchungsstichprobe festzulegen. Der Prozeß dieser Stichprobenauswahl wird in den nächsten Abschnitten beschrieben.

5. 3 Planung und Durchführung der Feldforschung

Im folgenden wird Aufschluß über den methodischen Ansatz gegeben, welcher uns zur Erreichung unserer Untersuchungsziele geeignet erschien. Die inhaltlichen Schwerpunkte sind die Darstellung der methodologischen Vorüberlegungen, die Entstehung und

Entwicklung des Fragebogens, die Beschreibung der Untersuchungsstichprobe und anschließend der Durchführung der Feldforschung.

Planung der Feldforschung

Zu den methodologischen Vorüberlegungen

- Forschungsstrategie : Beobachtung oder Befragung

In den Geistes –und Sozialwissenschaften werden neue Erkenntnisse hauptsächlich auf zwei Weisen gewonnen : erstens anhand von Sekundäranalysen, indem bereits bekannte Sachverhalte neu bearbeitet, geordnet und verknüpft werden ; - diese Verfahrensweise fand in den Teilen I und III dieser Arbeit Einsatz; - zweitens mittels Primäranalyse, d.h. noch nicht erschlossene Sachverhalte werden aufgrund eigenen empirischen Zugriffs erfaßt, beschrieben und analysiert, wobei Beobachtung und Befragung als typische Informationserwerbsmittel und Vorgehensweisen zu unterscheiden sind. Das ist das Anliegen der bereits in diesem Teil eingeführten empirischen Feldforschung.

Während sich die Beobachtung damit beschäftigt, in unmittelbarer Kontaktnahme soziale Phänomene und Prozesse zu registrieren und zu protokollieren, hat die Befragung die Erfassung von Meinungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Motiven aufgrund gezielter Fragen zu einem bestimmten interessierenden Bereich bei einer vorher definierten Befragungsgruppe im Rahmen spezieller Befragungssituationen zum Inhalt (AXNIX 1983 :55f).

Obwohl uns die Beobachtung als erfahrungswissenschaftliches Pendant sehr wichtig erscheint, - die meisten Vermutungen dieser Studie wurden nämlich aus der täglichen Beobachtung der ProbandInnen gewonnen -, möchten wir uns jedoch vielmehr mit der Problematik der Befragung befassen, da diese letztere seit Jahren als eine der effektivsten empirischen Forschungsmethoden angesehen wird (ATTESLANDER 1971).

Die Befragung wird in der sozialwissenschaftlichen Forschung gewöhnlich in zwei Grundformen verwendet :

- Das Interview als mündliche Form meint ein Gespräch oder einen „Wortwechsel zwischen Personen, wobei die eine, der Interviewer, aus der bzw. den anderen, den

Befragten, Informationen, Meinungsäußerungen oder auch Überzeugungen herauszulocken versucht“ (MACCOBY 1976 : 37).

- Der Fragebogen als schriftliche Form „unterscheidet sich von einer Fragenliste und vom Interviewer-Leitfaden, weil er von der Versuchsperson selbst ausgefüllt werden muß“ (GOODE, HATT 1976 : 161).

Man kann von einer direkten schriftlichen Befragung reden, wenn die Bearbeitung des Fragebogens durch die Versuchsperson selbständig und schriftlich im Beisein des Forschers bzw. einer geschulten Fachkraft erfolgt. Erhält jedoch der Proband den Fragebogen durch postalischen Weg zugeschickt, so daß er anhand eines meist beigefügten Begleitbriefs ohne persönliche Hilfe auszufüllen ist, so ist die Rede von einer indirekten schriftlichen oder postalischen Befragung.

- Die Gründe einer Verfahrenswahl

Für die Durchführung der vorliegenden Feldforschung gaben wir der zweiten Grundform, dem Fragebogen, genauer der direkten schriftlichen Befragung, unseren Vorzug, und zwar aus folgenden Gründen :

Zuerst kamen uns die Erfahrungen aus früheren Arbeiten, die in Kamerun das Interview als Forschungsmethode verwendet hatten, nicht besonders motivierend vor. Dann erschien uns diese Verfahrensweise als besonders ungeeignet, weil die herrschenden psychologischen, ökonomischen und materiellen Bedingungen ihre Durchführung nicht erlaubten.

Die mehrfache Kolonisierung Kameruns, zuerst durch die Deutschen, dann durch die Engländer und die Franzosen, hat in der einheimischen Bevölkerung schwer heilbare Wunden verursacht. Die ursprünglich sehr gesprächigen kamerunischen Gesellschaften haben im Laufe der Zeit gelernt, ihre vertrauliche Oralität zugunsten des anonymen, unpersönlichen schriftlichen Ausdrucks aufzugeben. So erweist sich heute in Kamerun das Interview als eine der unsichersten Forschungsmethoden. Diese Verfahrensweise erinnert nämlich an die alten Kolonialverhörmethoden, wobei der Befragte durch direkten persönlichen Druck zu einer bestimmten Meinung erzwungen wurde. Durch ihre brutalen polizeilichen Methoden jagten die Kolonialherren nach Informationen, die man ihnen nur sehr ungern und meist verfälscht lieferte. Die sukzessiven Kolonisatoren in Kamerun haben dieses Verdachts- und

Mißtrauensgefühl so aufgebaut und so verschärft, daß in diesem Land „Frage“ praktisch Synonym von „Falle“ geworden ist.

Sogar die politische Unabhängigkeitserklärung des Landes in 1960 hat diese Situation nicht ändern können. Informationen werden dann geliefert und korrekter formuliert, selbst wenn dies sehr vorsichtig und zögernd geschieht, wenn die ProbandInnen darin keine Gefahr sehen bzw. absolutes Vertrauen herrscht. So kann man verstehen, daß sich keiner gern interviewen läßt, denn Angst, Verdacht, Untergrundmanöver und Mißtrauen sind lange noch nicht abgeschafft.

Der eventuelle Proband, falls er das Interview akzeptiert, - was übrigens meist nach unendlichen Verhandlungen und Versicherungen erfolgt -, versucht, durch verschiedene Tricks statt seine persönliche, eher eine unpersönliche, verschwommene Meinung zu vertreten, welche er den Interessen des Interviewers unterordnen wird. Man hat Angst, durch die aufgenommene Stimme identifiziert zu werden und versucht deswegen, so neutral und so „undeutlich“ wie möglich zu erscheinen. Dieses untrennbare Verhörgefühl verursacht bei dem Probanden eine ständig Prüfungssituation, eine verdachtsorientierte Beziehung, die nur zu verfälschten Ergebnissen führen kann.

Wenn man weiter die Tatsache in Betracht zieht, daß die überwiegende Mehrzahl der Befragten dieser Feldforschung entweder eine mündliche Prüfung bei dem Verfasser abgelegt oder eine Schulinspektion von ihm erlebt haben, kann man sich vorstellen, daß die Interviewsituation leicht von einem Abhängigkeitsverhältnis beeinflusst würde.

Ebenfalls aus ökonomischen Gründen wäre die Durchführung von Interviews in Kamerun eine Utopie gewesen. Um 110 Lehrer zu befragen, die in allen Teilen des Landes wirken und dann je auf 85 Fragen antworten sollten, hätte man mehrere Monate und geschulte Fachkräfte gebraucht, die selber wiederum sehr viel Material benötigt hätten. Dafür fehlten sowohl die finanziellen Mittel wie auch das nötige Material.

Schließlich wäre die Auswertung der freien Interviews wegen der fehlenden Standardisierbarkeit der Antworten äußerst schwierig gewesen.

Aus all diesen historischen, psychologischen und praktischen Gründen blieb uns also nur die Alternativlösung übrig, der Fragebogen. Aber, warum gerade die direkte schriftliche Befragung ?

So wie das Interviewverfahren uns unsicher vorkam, so erschien auch die indirekte postalische Befragung ungewiss. Es muß nämlich konstatiert werden, daß trotz spürbarer Fortschritte im Bereich der Kameruner Postdienstleistungen einige Gefahren weiter bestehen:

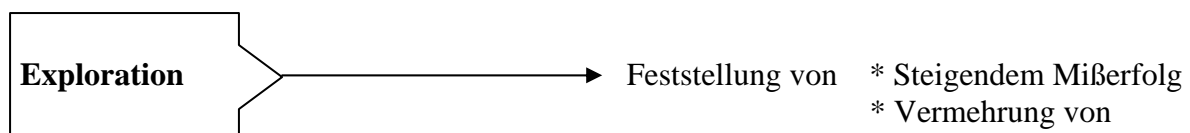
Außer der viel zitierten Verlustgefahr, - der Kunde ist nie sicher, daß seine Post sein Ziel erreicht, - erheben sich immer mehr Klagen über die chronische Verspätung der Post. Bis alle 110 oder zumindest viele Befragte die Fragebögen bekommen und sie ausgefüllt zurückgeschickt hätten, wären mindestens zwei weitere Jahre vergangen.

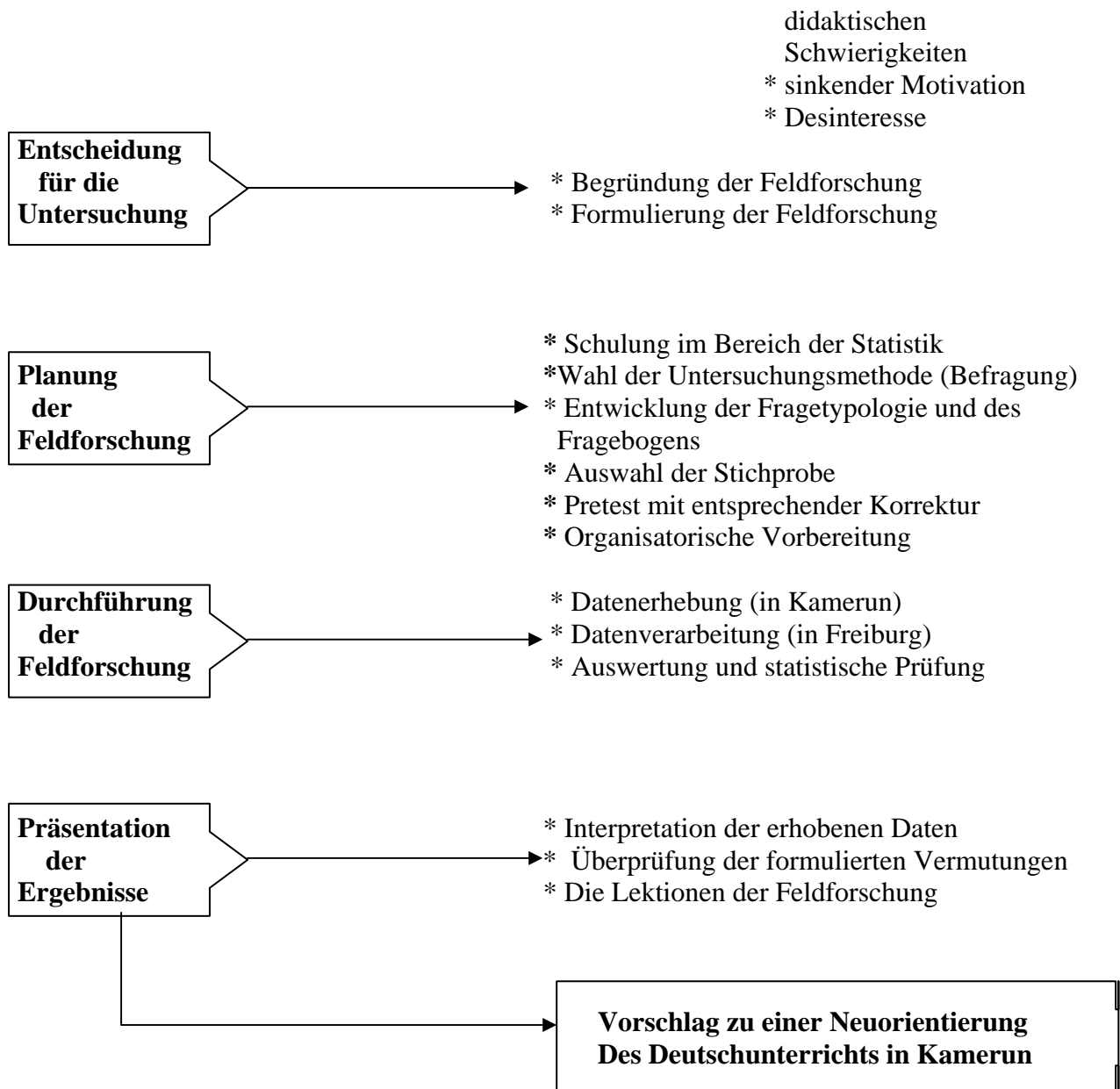
Wenn man weiter die Tatsache bedenkt, daß in Kamerun die Postgebühren sehr hoch sind, dann mußte eine andere günstigere Möglichkeit gefunden werden. Übrigens schien aus unterschiedlichen Gründen der persönliche Kontakt zu den ProbandInnen unentbehrlich:

- Als beurlaubter *Inspecteur Pédagogique National d'Allemand* mußte der Verfasser dieser Arbeit die Befragten persönlich vergewissern, daß die Befragung eine rein wissenschaftliche Studie war und keinerlei Inspektion oder Prüfung mit irgendwelcher Wirkung auf ihre Laufbahn. Auf jeden Fall mußte Vertrauen erweckt werden.
- Der Proband bzw. die Probandin mußte überzeugt werden von dem objektiven Charakter der Feldforschung und zudem von ihrer großen Bedeutung für die Zukunft des Deutschunterrichts in Kamerun: sein bzw. ihr freiwilliger, persönlicher und kooperativer Beitrag stand also im Mittelpunkt der ganzen Studie.
- Ausserdem wollten wir die Gelegenheit der Rückgabe des ausgefüllten Fragebogens nutzen, um den Untersuchungsteilnehmern persönlich zu danken und ihnen eine kleine symbolische Vergütung auszuhändigen.
- Bei Schwierigkeiten bei der Ausfüllung des Fragebogens konnte übrigens der Proband bzw. die Probandin mit unserer technischen Hilfe rechnen.

Dieses Verfahren scheint sich gut bewährt zu haben, so daß wir innerhalb von vier Wochen landesweit 100 LehrerInnen treffen und 90 Rückmeldungen erhalten konnten.

Tabelle II-1: Feldforschung : Methodisches Verfahren auf einen Blick





- Zur Untersuchungsstichprobe

Das Hauptproblem, welches sich bei empirischen Forschungen stellt, ist es, die Stichprobe der Untersuchung so festzulegen, daß sie repräsentativ ist für die zu untersuchende Gesamtheit. Das ist die Garantie der Validität jeder Studie. Dies bedeutet im Grunde, daß die Ergebnisse

anhand der Stichprobe Schlüsse über die Verhältnisse in der Population zulassen sollen; und die Art und Weise, in der der Statistiker bzw. die Statistikerin die Stichprobe auswählt, hängt davon ab, welche und wie viele Informationen er/sie über die Gesamtgruppe haben will. Dies setzt selbstverständlich eine genaue Kenntnis der Population voraus.

Die erste Aufgabe im Rahmen unserer Feldforschung bestand deshalb darin, die Merkmale der Kameruner DeutschlehrerInnen zu bestimmen, sozusagen sie möglichst genau zu beschreiben. Es ging also zuerst darum, die Gesamtzahl der aktiven DeutschlehrerInnen herauszuarbeiten, diese Population in Kategorien zu unterteilen, sie nach Qualifikation, Status, Schultyp, Dienstort und Mentalität zu klassifizieren. Dabei galten als aktive DeutschlehrerInnen diejenigen Lehrkräfte, die an Sekundarschulen des Kameruner allgemeinbildenden bzw. technisch-wirtschaftlichen Schulwesens Deutschunterricht erteilten. Diese wichtigen Vorarbeiten sollten uns aber viel Mühe bereiten, denn ein statistisches Amt, auf dessen Informationen wir zurückgreifen konnten, gibt es in Kamerun nicht. Der bzw. die Informationssuchende muß sich selber anstrengen, an unzählige Türen klopfen, viel fragen und vor allem ständig Zahlen vergleichen, wenn er/sie sich nicht mit groben, ungefähren Schätzungen zufrieden geben will. Wir haben deswegen monatelang telefonisch, schriftlich und auch persönlich bei zahlreichen Referaten des *Ministère de l'Éducation Nationale* in Yaoundé anfragen müssen. Der Datenermittlungsprozeß sei auch deswegen in früheren Abschnitten ausführlich dargestellt, damit europäische LeserInnen sich ein Bild davon machen können, wie in einem afrikanischen Staat Sozialforschung betrieben werden muß.

- Zu Auswahl und Umfang der Stichprobe

Angesichts der verfügbaren Gegebenheiten wurden für die Stichprobenauswahl die beiden folgenden Prinzipien der Sozialforschung verwendet: das Prinzip der Zufallsauswahl und das Prinzip der bewussten Auswahl. Bevor die Entscheidung für dieses Verfahren erklärt wird, sollen zuerst die verschiedenen Möglichkeiten zur Auswahl der Stichprobe kurz zusammengestellt werden. Die folgende Darstellung wird sich an der Studie von ATTESLANDER (1971) über *die Methoden der empirischen Sozialforschung* orientieren.

- Zur zufallsgesteuerten Auswahl

Bei der zufallsgesteuerten Stichprobe (Randomverfahren), welche jeder Einheit der Grundgesamtheit die gleiche Chance bietet, in die Stichprobe einbezogen zu werden, unterscheidet man hauptsächlich drei Varianten:

a) Die einfache Zufallsstichprobe

Sofern die Grundgesamtheit homogen und vollständig bekannt ist, z. B. durch eine vorhandene lückenlose Adressliste, kann eine reine Zufallsauswahl vorgenommen werden. Diese Methodenauswahl konnten wir nicht anwenden, weil unsere Population, die Gesamtgruppe der Kameruner DeutschlehrerInnen, aufgrund sehr stark differenzierter Qualifikation keine homogene Gruppe bildet. Das vorhin beschriebene Gesamtbild des Kameruner Deutschunterrichts hat nämlich ergeben, daß die 718 aktiven DeutschlehrerInnen in zehn ungleichmäßige Gruppen mit unterschiedlichem Qualifikationsprofil aufgeteilt werden konnten. Auch fehlte uns ein wesentliches Element, eine vollständige Adressliste. War aber deshalb die nächste Variante, die geschichtete Stichprobe, für unsere Untersuchung günstiger?

b) Die geschichtete Stichprobe

Diese ist für heterogene Grundgesamtheiten gedacht und versucht, sämtliche Schattierungen der Gesamtgruppe im Sample repräsentativ vertreten zu lassen. Man geht dabei so vor, daß man die Gesamtheit in eine Reihe von Untergruppen (**Schichten**) aufteilt, und zwar so, daß die Streuung der Elemente innerhalb der gleichen Schicht relativ klein ist. In unserem Fall sollten die verschiedenen Qualifikationsprofile die Schichten bilden, so daß innerhalb der

einzelnen Schicht relative Homogenität besteht. So konnten nach Häufigkeit folgende möglichen Schichten gebildet werden:

Tabelle II-2: Klassifizierung der aktiven LehrerInnen nach Qualifikationsprofil

Schichten	absolut	in%
1. Ohne Qualifikation	55	7,60
2. <i>Baccalauréat</i>	140	19,40
3. <i>Licence</i>	73	10,16
4. CAPCEG	2	0,27
5. CAPES	9	1,25
6. <i>Maîtrise</i>	29	4,03
7. DEA	2	0,27
8. DSA/DIPCEG/DIPES 1	155	21,58
9. DIPLEG/DIPES 2	254	35,37
10. Promotion	2	0,27
N	718	100

Wenn aber auch jede einzelne Einheit der Grundgesamtheit einer Schicht untergeordnet werden kann, so bestehen trotzdem innerhalb jeder Schicht weitere Unterschiede, denn LehrerInnen mit gleicher Qualifikation haben z. B. Deutsch mit unterschiedlichen Optionen studiert: entweder Deutsch als Hauptfach (mit manchmal bis zu 16 Wochenstunden) oder Deutsch als 1. bzw. 2. Nebenfach (mit kaum 3 Wochenstunden). Außerdem war weiter zu bemerken, daß bei dem oben beschriebenen Verfahren natürlich nicht mehr jede Einheit der Grundgesamtheit die gleiche Wahrscheinlichkeit hatte, in die Stichprobe aufgenommen zu werden. Denn, wie an der obigen Tabelle zu sehen ist, variieren die Auswahlquoten für die einzelnen Schichten entsprechend dem quantitativen Anteil an der Gesamtpopulation. Es blieb also nun die letzte Variante übrig, die sogenannte Klumpenauswahl.

c) Die Klumpen- und Flächenstichprobe

Bei der Klumpenauswahl werden die Einheiten der Grundgesamtheit in einzelne **Klumpen** aufgeteilt. Nach diesem Prinzip brauchen die einzelnen Klumpen nicht gleich viele Einheiten zu umfassen. In unserem Fall galten als Klumpen die Schulen mit Deutschunterricht. Diese Auswahlmethode sollte sich aber als eine Kombination mehrerer Verfahren erweisen.

Zuerst sollten die Klumpen bestimmt, d. h. die verschiedenen Schulen mit Deutschunterricht identifiziert und aufgelistet werden. In einer zweiten Phase sollten innerhalb der Gesamtliste durch eine einfache Zufallsstichprobe jene Schulen ausgewählt werden, welche in die Untersuchung endgültig einbezogen werden sollten. Durch eine weitere Zufallsauswahl wurden innerhalb der betreffenden Schulen die effektiv zu befragenden ProbandInnen bestimmt.

Obwohl uns dieses zufallsgesteuerte Verfahren vernünftiger erschien, weil es allen Einheiten der Grundpopulation die gleiche Wahrscheinlichkeit zugestand, schien es uns jedoch unentbehrlich, unsere Auswahl zusätzlich, wenn auch in gemäßigter Form, bewußt zu orientieren.

- Zur bewussten Auswahl

Eine nähere Analyse der Population der aktiven DeutschlehrerInnen hat gezeigt, daß die Einheiten der zu untersuchenden Grundgesamtheit durch das ganze Land sehr ungleichmäßig verteilt sind. Man unterscheidet nämlich in Kamerun Gegenden mit starker Konzentration von Deutschunterricht und andere mit geringerem Anteil. Die drei Provinzen *Centre, Littoral und Ouest* z. B. beinhalten zusammen schon 524 DeutschlehrerInnen, also 67,44% der Grundgesamtheit, während die sieben übrigen Provinzen des Landes nur 194 LehrerInnen, d. h. 32,56% der aktiven Deutschlehrerschaft vertreten! Wir hielten es deshalb für sinnvoll, bestimmte Ortschaften von vornherein auszuklammern, weil einerseits der Anteil der DeutschlehrerInnen in diesen Lokalitäten sehr klein war und andererseits weil sich in größeren Orten LehrerInnen unverhältnismäßig häuften. Ein derartiges Verfahren rechtfertigte sich vor allem auch darum, weil sich der organisatorische Mehraufwand nicht lohnte. Wie sollte nun unsere Untersuchungsstichprobe aussehen?

Zur Darstellung der Untersuchungsstichprobe

Die Gesamtzahl der Fachkräfte, die im Januar 1996 am Deutschunterricht in Kamerun beteiligt waren, beträgt 769. Diese Zahl bezieht sich auf die folgenden drei Kategorien von Personal:

- Die aktiven Lehrenden, 718 insgesamt, die vollzeitbeschäftigt sind;
- Die Fachkräfte mit administrativer Dienststellung, insgesamt 46. Es handelt sich um ein mit beschränkter bzw. keiner Lehrtätigkeit beauftragtes Personal. Zu dieser Kategorie gehören sämtliche Inspektoren, SchulleiterInnen und deren StellvertreterInnen, die in Kamerun maximal sechs Wochenstunden Unterricht erteilen sollen;
- Die letzte Kategorie, die kleinste, betrifft die nicht mehr im Lehrberuf tätigen und die beurlaubten LehrerInnen. Es geht hier um 7 Lehrkräfte, die zwar eine berufliche Ausbildung genossen und manchmal sogar wichtige pädagogische Funktionen ausgeübt haben, aber in unserer Untersuchung nicht berücksichtigt werden konnten.

Unsere Stichprobe wurde also auf der Basis der Gesamtzahl der 718 aktiven DeutschlehrerInnen berechnet. Diese Population, die sich, unserer Meinung nach, über die Situation des Deutschunterrichts erfahrungsnah und genauer ausdrücken können, wurde in Klumpen aufgeteilt. Die Klumpen bildeten die 452 Sekundarschulen mit Deutschunterricht. Um für die Datenauswertung auch bei Teilstichproben ausreichend große Quantitäten zu erhalten, wurde ein erster Stichprobenumfang von rund 10% der Klumpengesamtzahl, also 45, angestrebt. Das weitere Verfahren für die endgültige Bestimmung der Zahl und der Lokalitäten der zu befragenden LehrerInnen erfolgte durch das schon vorhin beschriebene Konzentrationsprinzip. Auf diese Weise konnten wir die Zahl von 110 ProbandInnen gewinnen, die in den 45 ausgewählten Schulen der Provinzen *Centre*, *Littoral* und *Ouest* besucht werden sollten.

Die Untersuchungsstichprobe bestand aus LehrerInnen unterschiedlicher Qualifikation, mit verschiedenem Status. Sowohl weibliches und männliches Personal wie auch Lehrkräfte aus dem privaten und aus dem staatlichen Schulbereich waren vertreten. Nach der Verteilung der 110 Fragebögen an die ProbandInnen erhielten wir 90 Rückmeldungen, was einer bedeutenden Rücklaufquote von 81,8% auswertbarer Fragebögen entsprach. Eine erste Lesung dieses Materials konnte folgende globale Darstellung der Stichprobe ermöglichen:

Tabelle II-3: Verteilung der ProbandInnen nach Geschlecht

Geschlecht	absolut	in%
Männlich	41	46
Weiblich	49	54
N	90	100

Diese Tabelle erscheint wie ein Abbild der Kameruner Deutschlehrerschaft, in der auch etwas mehr Lehrerinnen als Lehrer anzutreffen sind.

Tabelle II-4: Verteilung der ProbandInnen nach Altersstufen

Altersstufe	absolut	in %
Bis 30 Jahre	24	27
31 – 40 Jahre	50	55
41- 50 Jahre	16	18
über 50 Jahre	0	0
N	90	100

Obiger Tabelle ist zu entnehmen, daß das Durchschnittsalter der Stichprobe relativ niedrig ist. Die überwiegende Mehrheit der UntersuchungsteilnehmerInnen (82%) war jünger als 40 Jahre. Dies ist zum Teil dadurch zu erklären, daß die ersten ausgebildeten einheimischen DeutschlehrerInnen erst gegen Ende der 70er Jahre in den Dienst antraten, was übrigens aus der nächsten Tabelle abgelesen werden kann:

Tabelle II- 5: Klassifizierung der UntersuchungsteilnehmerInnen nach Dienstalter

Dienstalter	absolut	in %
Bis 5 Jahre	31	34,4
6 – 10 Jahre	19	21,1
11- 20 Jahre	39	43,3

über 20 Jahre	1	1,1
N	90	100

Diese Tabelle vermittelt ein interessantes Gesamtbild von LehrerInnen mit unterschiedlicher Berufserfahrung. Denn junge LehrerInnen sind genauso oft vertreten wie ihre KollegInnen mit mehrjähriger Dienst Erfahrung.

Tabelle II-6: Verteilung der ProbandInnen auf die besuchten Bezirke

Bezirk	absolut	in %
<i>Centre</i>	37	41
<i>Littoral</i>	36	40
<i>Ouest</i>	17	19
N	90	100

Tabelle II-6 erinnert an die Stichprobe, in der sich die Provinzen *Centre*, *Littoral* und *Ouest* als die Regionen mit der stärksten Konzentration von Deutschunterricht erweisen.

Tabelle II-7: Dienstliche Stellung der UntersuchungsteilnehmerInnen

Status	absolut	in %
<i>Professeur titulaire</i>	64	71,1
<i>Professeur vacataire</i>	25	27,7
<i>Professeur bénévole</i>	1	1,1
N	90	100

Tabelle II-7 weist schon auf das hin, was wir vorhin erwähnt haben, nämlich daß die meisten LehrerInnen als vollzeitbeschäftigtes Personal (*Professeurs titulaires*) an staatlichen Schulen wirken. Dieses Personal ist zum größten Teil beamtet. Die übrigen Kameruner DeutschlehrerInnen sind als teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte (*Professeurs vacataires*) hauptsächlich an Privatschulen tätig. Die sogenannten freiwilligen LehrerInnen (*Professeurs bénévoles*) sind vor allem Lehreranwärter.

Tabelle II-8: Dienstlicher Einsatz der ProbandInnen

Betreute Klasse	absolut	in %
<i>4^{ème}</i>	56	62,2
<i>3^{ème}</i>	60	66,6
<i>2^{nde}</i>	37	41,1
<i>1ère</i>	44	48,8
Tle	38	42,2

Tabelle II-8 ist leicht zu entnehmen, daß die überwiegende Mehrheit der LehrerInnen in der Sekundarstufe 1 (*4ème und 3ème*) wirkten. Dies ist dadurch zu erklären, daß sich in dieser Stufe die meisten AdressatInnen befinden.

Tabelle II-9 : Von den ProbandInnen besuchte Bildungsinstitutionen

Bildungsinstitution	absolut	in %
Kein Studium	4	4,4
Universität	19	21,1
<i>ENS</i>	67	74,5
N	90	100

Tabelle II-10: Qualifikationsprofil der UntersuchungsteilnehmerInnen

Abschluß	absolut	in %
Ohne Abschluß	2	2,2
<i>Baccalauréat</i>	2	2,2
<i>Licence</i>	7	7,8
Erste Stufe der <i>ENS</i>	17	18,9
Zweite Stufe der <i>ENS</i>	50	55,6

<i>Maîtrise</i>	12	13,3
N	90	100

Die Tabellen II-9 und II-10 zeigen, daß eine erhebliche Zahl von ProbandInnen hochqualifiziert war. 86 von 90 verfügten nämlich mindestens über eine *Licence*! Dies hängt mit der Tatsache zusammen, daß die Schulen der Großstädte, die meistens als Pilotschulen betrachtet werden, hauptsächlich qualifiziertes Personal beschäftigen. In unserem Fall hatten sich Douala und Yaoundé als Referenzstädte mit der größten Zahl von qualifizierten LehrerInnen erwiesen.

Tabelle II- 11: Klassifizierung der ProbandInnen nach der Option des Studiums

Studiengang	absolut	in %
Kein Studium	4	4,44
Deutsch als Hauptfach	82	91,12
Deutsch als Nebenfach	4	4,44
N	90	100

Tabelle II-12 Verteilung der UntersuchungsteilnehmerInnen auf die verschiedenen Schultypen mit Deutschunterricht

Schultyp	absolut	in %
<i>Lycée classique</i>	50	55,5
<i>Lycée bilingue</i>	5	5,5
<i>Lycée technique</i>	1	1,1
<i>Collège privé</i>	29	32,2
<i>CES classique</i>	4	4,4
<i>CES bilingue</i>	1	1,1
N	90	100

Tabelle II-12 läßt erkennen, daß die Schulen mit konzentriertem Deutschunterricht bzw. mit der größten Lehrerzahl zuerst die klassischen Gymnasien und dann die Privatschulen sind. Die übrigen Schultypen spielen, wie wir im Kapitel 2 erklären, eine eher zweitrangige Rolle.

Die beiden nächsten Tabellen sollen vermitteln, wie viele Klassen bzw. Wie viele Schülerinnen von wie vielen Lehrerinnen im Rahmen der Untersuchung betreut werden. Aus

dem Gesamtbild hat sich herauskristallisiert, wie später im nächsten Kapitel bestätigt wird, dass die meisten ProbandInnen in vielen Klassen (mit großer Schülerzahl) unterrichten.⁵⁵

Tabelle II- 13 Klassifizierung der ProbandInnen nach Zahl von betreuten Klassen

<i>Zahl der betreuten Klassen</i>	<i>absolut</i>	<i>In %</i>
<i>1 Klasse</i>	<i>10</i>	<i>11,1</i>
<i>2 Klassen</i>	<i>26</i>	<i>28,8</i>
<i>3 Klassen</i>	<i>29</i>	<i>32,2</i>
<i>4 Klassen</i>	<i>17</i>	<i>18,8</i>
<i>> 4 Klassen</i>	<i>8</i>	<i>8,8</i>
<i>N</i>	<i>90</i>	<i>100</i>

Tabelle II-14 Klassifizierung der ProbandInnen nach Zahl der betreuten SchülerInnen

<i>Zahl der betreuten Klassen</i>	<i>absolut</i>	<i>In %</i>
<i>≤ 100</i>	<i>13</i>	<i>14,4</i>
<i>101-200</i>	<i>31</i>	<i>34,4</i>
<i>201-300</i>	<i>22</i>	<i>24,4</i>
<i>301-400</i>	<i>15</i>	<i>16,6</i>
<i>401-500</i>	<i>5</i>	<i>5,5</i>
<i>> 500</i>	<i>4</i>	<i>4,4</i>
<i>N</i>	<i>90</i>	<i>100</i>

56

- Zur Repräsentativität der Stichprobe

Empirische Untersuchungen der Sozialforschung werden selten als Totalerhebungen durchgeführt, da die Erfassung aller Einheiten einer Population oft mit großem organisatorischen, technischen und vor allem finanziellen Aufwand verbunden ist. In unserem Fall zum Beispiel erschien es uns unmöglich, die 718 über das ganze Land verstreuten aktiven DeutschlehrerInnen Kameruns zu befragen. Wir haben deshalb auf eine

⁵⁵ Vgl. Dazu NGATCHA, op. cit. S. 41

⁵⁶ vgl Dazu NGATHA , op cit s 41

Stichprobenerhebung zurückgegriffen, d.h. unsere Feldforschung auf einen bestimmten, vorher festgelegten Teilbereich unserer Population begrenzt. Die erhobenen Daten sollten dann generalisierbar sein, damit die ganze Studie zuverlässig wird.

Eine derartige Generalisierung ist „, nach erfahrungswissenschaftlichen Gesichtspunkten zulässig, wenn die Verhältnisse in der Teilgesamtheit mit denen in der Grundgesamtheit übereinstimmen und die Stichprobe damit ein verkleinertes Abbild der Population darstellt, - wenn es sich also um eine repräsentative Stichprobe handelt“ (AXNIX 1983: 76).

Im folgenden möchten wir auf die Frage der Repräsentativität der von uns ausgewählten Stichprobe bzw. die Frage der Generalisierbarkeit der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung eingehen. Unsere Prüfung wird in zweierlei Hinsicht, qualitativ und quantitativ, erfolgen.

- Die Repräsentativität aus qualitativer Sicht

Bei der Stichprobenauswahl sind wir so verfahren, dass wir jeder Einheit unserer Population die gleiche Chance bieten wollten, in die Stichprobe einbezogen zu werden. Durch die erste zufallsgesteuerte Auswahl wollten wir nämlich die Garantie der gleichen Wahrscheinlichkeit erreichen. Gleichzeitig beabsichtigte unser Verfahren, möglichst realitätstreu zu bleiben, sozusagen die Dinge so darzustellen, wie sie auch in der Wirklichkeit aussehen. Aus diesem Grund griffen wir, durch die bewusste Auswahl, auf das Konzentrationsprinzip zurück, damit unsere Stichprobe einem möglichst echten Abbild unserer Grundgesamtheit entspricht. Dies scheint uns gelungen zu sein, denn die Informationen aus unserem Sample korrelieren nicht nur mit denen der Population, sondern sie bilden auch eine klare Darstellung der Situation des Kameruner Deutschunterrichts.

Eine schnelle Beschreibung dieser Stichprobe lässt, wie man den oben angeführten Tabellen entnehmen kann, wesentliche Merkmale der Grundgesamtheit deutlich erkennen:

* Beide Geschlechter, weiblich und männlich, sind mit fast gleicher Proportionalität wie in der Grundgesamtheit vertreten. Wir haben in vorhergehenden Abschnitten die Tatsache hervorgehoben, dass sich in den Großstädten das weibliche Personal mehr konzentriert. Dieser Trend ist in der Stichprobe respektiert worden.

* Auch die unterschiedlichen Qualifikationsprofile, die verschiedenen Kategorien von LehrerInnen, LehrerInnen mit oder ohne berufliche Ausbildung, mit oder ohne Deutschlanderfahrung sind in dieser Teilgesamtheit enthalten.

* In die Stichprobe konnten weiter sowohl junge wie auch alte LehrerInnen, sowohl beamtete Lehrkräfte wie auch LehrerInnen aus dem Privatschulbereich, LehrerInnen aus ländlichen wie aus städtischen Dienstorten einbezogen werden.

* Ebenfalls enthält die Untersuchungsstichprobe VertreterInnen aller Schultypen, *Lycées classiques*, *Lycées techniques Collèges Privés*, *CES bilingues*, *CES classiques* sowie die aller Klassenstufen, in denen Deutschunterricht angeboten wird.

- Die Repräsentativität aus quantitativer Sicht

Die bewusste Auswahl des Konzentrationsprinzips sollte die Gestaltung einer quantitativ repräsentativen Stichprobe ermöglichen. Auf diese Weise hat nämlich die Auswahl der 45 Klumpen (10% der 452 Schulen mit Deutschunterricht) zur Bestimmung der Zahl von 110 verteilten Fragebögen geführt. Übrigens entspricht die zulässigen Zahl von 110 (15,32% der aktiven DeutschlehrerInnen) einer anerkannt zulässigen Quote. Auch die Rücklaufquote von 90, also 81, 8% auswertbarer Fragebögen, ist bei der Beurteilung der Stichprobenqualität ausreichend bis hervorragend aussagekräftig.

Weitere quantitative Merkmale der Stichprobe lassen sich in den folgenden Tabellen vergleichend besser zusammenfassen:

Tabelle II-15: Proportionalvergleich der Lehrerzahl in der Grundgesamtheit mit der Lehrerzahl in der Stichprobe

Bezeichnung	Population		Stichprobe	
	absolut	in %	absolut	in %
Population	718	100	90	12,5
Beamtete LehrerInnen	583	100	64	10,9

Privatschulbereich	135	100	26	19, 2
--------------------	------------	------------	-----------	--------------

Tabelle II-16: Proportionalvergleich der Zahl der Schulen in der Population mit der Zahl der Schulen in der Stichprobe.

Schulen	Population		Stichprobe	
	absolut	in %	absolut	in %
Gesamtzahl	452	100	45	10, 2
Staatliche	239	100	61	25, 5
Privat	213	100	29	13, 6

Tabelle II-17: Prozentuale Verteilung der LehrerInnen in der Stichprobe im Vergleich zu der Grundgesamtheit.

Bezirk	Population		Stichprobe	
	absolut	in %	absolut	in %
<i>Centre</i>	222	100	37	16, 6
<i>Littoral</i>	160	100	36	22, 5
<i>Ouest</i>	142	100	17	11, 9
Gesamt	524	100	90	17, 1

Tabelle II-18 : Vergleich der Stichprobe mit der Grundgesamtheit im Hinblick auf das Qualifikationsprofil der LehrerInnen.

Abschluss	Population		Stichprobe	
	absolut	in %	absolut	in %
Ohne Abschluss	55	100	2	3, 6
Baccalauréat	140	100	2	1, 4

Licence	73	100	7	10, 0
Maîtrise	29	100	12	41, 3
ENS I	155	100	17	10, 9
ENS 2	254	100	50	19, 6
Promotion	2	100	-	-
N	718	100	90	17

Insgesamt scheint die anfangs gewünschte repräsentative Quote von 10% in der Stichprobe respektiert zu sein. In fast allen Tabellen merkt man nämlich Stichprobenwerte, die sich um dieses Quote bewegen, meistens mit einem Trend nach oben.

Im einzelnen zeigt sich, dass einige Werte in der Stichprobe, z. B. die Quote der staatlichen LehrerInnen in der Tabelle II- 15, die Lehrerquote in der Littoral- Provinz in der Tabelle II-17 und nicht zuletzt die Quote bezüglich der Qualifikation Maîtrise in der Tabelle II-18 überrepräsentiert sind, während andere, vor allem die beiden ersten in der Tabelle II-18, unterrepräsentiert scheinen. Die ist dadurch zu erklären, dass in den von uns ausgewählten Bezirken mit hoher Konzentration von DeutschlehrerInnen überwiegend qualifiziertes Personal arbeitet. Die unmittelbare Konsequenz ist der geringe Anteil der sogenannten unqualifizierten LehrerInnen. Übrigens bestätigt diese Feststellung die ungleichmässige Verteilung der Lehrkräfte auf das ganze Land.

Zu den Arbeitshypothesen

Wie vorhin erwähnt, können wir, aufgrund des bislang unbefriedigenden Forschungsstandes im Bereich der Deutschdidaktik in Afrika, nicht von vorgefaßten Hypothesen ausgehen, die dann durch die Befunde entweder bestätigt oder verworfen werden, obwohl einige Forscher, wie zum Beispiel EBERHARD, die Meinung vertreten, „Hypothesen sind die wichtigsten Sätze der empirischen Wissenschaften..., die mit mehr oder weniger Wahrheitsanspruch mehr oder weniger allgemeine Aussagen über bestimmte Bereiche der Realität enthalten“ (1977:4). Diese bedeutende Funktion wird übrigens von AXNIX weiter bestätigt, wenn er schreibt:

Hypothesen sollen eine mögliche Antwort auf eine Frage bzw. einen problematischen Sachverhalt geben, wobei diese Antwort als noch unbewiesene Erklärung zu verstehen, also

durch Vorläufigkeit gekennzeichnet ist (1983:46)

Diese beiden Aussagen machen deutlich, daß zur wissenschaftlichen Hypothesenbildung in den empirischen Wissenschaften, wenn sie nicht völlig subjektiv sein sollen, doch schon eine gewisse Vorforschung gehört. Im Fall dieser Untersuchung fehlt diese, weil sich in Afrika die politischen Voraussetzungen in jüngster Zeit geändert haben. Daher können wir nicht einmal Hypothesen im strengen Sinne bilden, sondern müssen deskriptiv verfahren. Als Basis für die nachstehende Studie werden wir eher die verfügbaren Erhebungsdaten und die individuell geprägten Alltagserfahrungen und Stellungnahmen der befragten Lehrer betrachten. Wir werden uns also mit einem Geflecht von Einzelbefunden, mehr oder minder groben Vermutungen, befassen. Unser Unternehmen bleibt deshalb in erster Linie ein großangelegter Erkundungsversuch. Die angeführten Vermutungen werden sich am Schema des obigen Fragenkatalogs orientieren.

- Vermutungen bezüglich der Wahl des Unterrichtsfaches

1. Vermutung :

Die Einstellungen der kamerunischen Deutschlehrer zum Deutschunterricht sind primär mit der Liebe zur deutschen Sprache verbunden.

Im Fächerkanon des kamerunischen Bildungssystems steht Deutsch mit Spanisch als Wahlpflichtfach in Konkurrenz. Meist wird unter den Schülern die Aussage verbreitet, Deutsch sei eine schwierige Sprache, Spanisch eine eher relativ leichte, da sich dieses letztere mit dem schon bekannten und vertrauten Französisch einfach vergleichen lasse. So kann man sich vorstellen, dass diejenigen Schüler, die sich trotzdem für die deutsche Sprache entscheiden, es zuerst aufgrund einer positiven Einstellung zu dieser Sprache und Deutschland tun : man kann es Liebe nennen. Und alle kamerunischen DeutschlehrerInnen haben mit der Erlernung des Deutschen in der Schule angefangen. Sie sind von dieser Sprache so fasziniert worden und haben sie so sehr geliebt, daß sie sie weiter studiert und sich letztlich entschlossen haben, sie später zu unterrichten. Dies bildet wahrscheinlich ihre Hauptmotivation.

2. Vermutung :

Die prinzipielle positive Einstellung zum Deutschunterricht ist abhängig von der persönlichen Motivation des Lehrers. Je motivierter der Lehrer ist, desto höher ist seine Begeisterung für den Deutschunterricht.

Eine erhebliche Zahl von kamerunischen DeutschlehrerInnen ist niemals in Deutschland gewesen. Viele, vor allem diejenigen vom Privatschulbereich, haben sogar keine Chance, sich einmal in Deutschland aufzuhalten. Ihre einzige Motivation bleibt die Freude, sich am Deutschunterricht zu beteiligen. Auch bei mangelnder Qualifikation und niedrigem Gehalt läßt ihr Enthusiasmus schwer nach. Dazu äussert sich SING, der viele Jahre in Kamerun als Fachberater für Deutsch tätig war, folgendermaßen :

Sind im staatlichen Schulwesen immer mehr Lehrer mit guten sprachlichen und methodisch- didaktischen Fähigkeiten im Einsatz, so gibt es vor allem im Privatschulbereich viele Unterrichtende, die ohne persönliche, direkte Deutschlandserfahrungen, ohne Fachausbildung und dazu noch mit rudimentären Sprachkenntnissen arbeiten. Von ihnen wird aber gut die Hälfte der Schüler auf die offiziellen Abschlußprüfungen vorbereitet.

Die riesigen Klassen, die geringe Bezahlung im Privatschulbereich, die schlechten materiellen Bedingungen, fehlende Anzeige für gute Leistungen, bedingen bei vielen Lehrern eine eher resignative Haltung. Dennoch gibt es eine überraschend große Zahl von Lehrern, die gut qualifiziert und sehr engagiert sind. (1994.38).

3. Vermutung :

Die Motivation des Deutschlehrers in Kamerun hängt mit den persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten und mit den Aussichten zusammen, welche die Beteiligung am Deutschunterricht anbietet.

Im Gegensatz zu ihren meist frustrierten KollegInnen, die Spanisch unterrichten ,verfügen die kamerunischen DeutschlehrerInnen über etwas mehr Entfaltungsmöglichkeiten. Obwohl die letzten zahlreicher sind, haben sie dennoch mehr Chancen, sich im Zielsprachenland aufzuhalten. Während sich die Spanischlehrer zum Beispiel mit sehr spärlichen, unregelmäßigen Förderprogrammen begnügen müssen, können die DeutschlehrerInnen ein fast regelmäßiges Fortbildungsprogramm wahrnehmen. Fünf bis zehn DeutschlehrerInnen aus staatlichen Schulen wird nämlich jährlich die Gelegenheit eines dreimonatigen Lehrgangs in der Bundesrepublik angeboten.

Auch die Beschäftigung mit der Sprache des sehr industrialisierten Deutschlands wirkt bei den DeutschlehrerInnen hoffnungserweckend. Diese identifizieren sich oft nicht mit ihrem eigenen, vielmehr mit dem Zielsprachenland. Als Vertreter der deutschen Kultur und irgendwie auch des deutschen Volkes, haben sie tatsächlich einen gewissen Stolz entwickelt, welcher sie von ihren anderen KollegInnen auszeichnet und ihnen ein bestimmtes Überlegenheitsgefühl gewährt. Dies wird umso deutlicher, als sie im Bereich der didaktischen Ausrüstung fast immer besser ausgestattet sind als ihre übrigen SprachkollegInnen.

Dieses Auszeichnungsgefühl haben im Laufe der Jahre die deutschen Fachberater vor Ort so aufgebaut, dass bei den einheimischen DeutschlehrerInnen der kuriose Eindruck zu gewinnen ist, dass diese, indem sie die deutsche Sprache und Kultur verbreiten (und selbstverständlich verteidigen und schönen), ihre eigene Persönlichkeit, ihr persönliches Image mitverteidigen. Das ist vermutlich der Grund, warum man sie deutscherseits mit dem vielsagenden Terminus *Multiplikatoren* versehen hat, auf den mittlerweile viele sehr eingebildet sind. Lassen wir lieber NGATCHA bestätigen:

Die Befragten sind aus unterschiedlichen Gründen Deutschlehrer geworden . Zu den herausragenden gehören in der Reihenfolge:

- Die Sicherung der eigenen Existenz
- Das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur
- Die Reisemöglichkeit
- Das gesellschaftliche Prestige (man ist stolz darauf, die Brückenkopffunktion zwischen dem eigenen Land und der Bundesrepublik Deutschland zu übernehmen).
- In dem Deutschlehrer sehen die Menschen der Umgebung nicht länger „nur“ einen Landsmann, sondern den Vertreter einer starken Nation. Es ist daher nicht verwunderlich, dass manche ihn als ‘den Deutschen ‘ kennen und ihn auch so nennen (1991 : 43)

4. Vermutung :

Die Entscheidung für den Deutschunterricht ist auf die Vorteile zurückzuführen, die mit der Erteilung von diesem Unterricht verbunden sind.

Wie den vorher angeführten Aussagen leicht entnommen werden, bildet der Deutschlandsaufenthalt wenn nicht den begehrtesten, so doch zumindest einen der größten Vorteile der Beteiligung am Deutschunterricht. Der große Traum jedes afrikanischen Deutschlehrers bleibt nämlich eine Deutschlanderfahrung. Dieser Deutschlandsaufenthalt

erweist sich für viele als die Krönung ihrer Laufbahn, eine echte Belohnung für ihre langjährigen Bemühungen, die einzig richtige Motivation bei ihrer schwierigen Lehrtätigkeit.

Ein kamerunischer Deutschlehrer ohne Deutschlanderfahrung fühlt sich allerdings noch nicht richtig als Lehrer. Er wirkt meistens unsicher und stellt sich nicht als Kenner dieses Landes vor. Vor seinen anderen KollegInnen mit Erfahrung erscheint er frustriert und minderwertig, denn er bleibt auf das angewiesen, was von ihnen vorgetragen wird. Auch sprachlich wagt er sich sehr ungern vor diesen Deutschlandsveteranen.

Da immer die Deutschlandkandidaten unter den aktivsten und bestqualifizierten LehrerInnen ausgewählt werden, heißt umgekehrt, dass derjenige sehr gut und stark ist, der durch diese engere Auswahl kommt. Wenn man so will, je mehr Deutschlandsaufenthalte man hinter sich hat, desto stärker, wichtiger und „deutscher“ fühlt man sich vor anderen.

Übrigens, wenn man die Gelegenheit erhält, sich in Alltagssituationen mit *native speakers* auf Deutsch zu unterhalten, gewinnt man schnell an Selbstvertrauen und Sicherheit. Ein Souvenir aus Deutschland, das man seinen SchülerInnen vorlegt, erweckt viel mehr Vertrauen als hundert leblose Bilder aus dem Lehrbuch, die sich unbekannterweise und ungenau kommentieren lassen.

Ein aus Deutschland zurückkehrender Lehrer ist dementsprechend der Stolz seiner Schüler, welche in seiner Person ein Stück von diesem geheimnisvollen, unerreichbaren Land sehen, sozusagen den Botschafter der deutschen Kultur. Plötzlich klingt sogar seine Aussprache anders, nach dem Deutschlandsaufenthalt erklingt sie nicht mehr so „afrikanisch“ und so ungefähr wie früher, sie ist wirklich deutsch oder zumindest etwas „deutscher“ geworden. Dass nun die Begeisterung des Lehrers größer wird, ist selbstverständlich; um an immer mehr Vertrauen und Ansehen zu gewinnen und vor allem um das Gesicht nicht zu verlieren, muß sich von nun an dieser Lehrer hohen Ranges etwas mehr anstrengen als die übrigen „durchschnittlichen“ KollegInnen, die sich noch bewähren sollen.

- Vermutungen bezüglich des Informationsstandes der Lehrenden

1. Vermutung :

Die Lehrenden sind oft über die Realitäten und verschiedenen Aspekte des Deutschunterrichts (Inhalte, Methoden, Ministerialinstruktionen) weitgehend informiert.

Die Ausübung der Lehrtätigkeit setzt den Erwerb von Informationen über das Unterrichtsgebiet voraus. Schon früh als Lehrerstudent an der *Ecole Normale Supérieure* wird der angehende Lehrer mit den Aspekten des Deutschunterrichts vertraut gemacht und lernt die verschiedenen zugelassenen Lehrwerke und die damit verbundenen Methoden kennen. Da an dieser Hochschule die Ausbildung fachorientiert ist, soll sich der Lehrerkandidat auf das beschränken, was sich direkt auf das Fachgebiet bezieht; er wird bloß als Deutschlehrer, auch nicht länger als Sprachenlehrer, ausgebildet und entsprechend ausschließlich für den Deutschunterricht bestimmt. Diese spezialisierte Ausbildung wird später ergänzt durch die alltägliche unterrichtspraktische Arbeit, Informationen aus dem Deutschlehrermagazin, Ministerialinstruktionen, Fortbildungsseminare und Schulbesuche von Inspektoren.

Spricht man hier einen Deutschlehrer an, so reagiert er nicht als Pädagoge, auch nicht als Fremdsprachendidaktiker, sondern einzig und allein als Vermittler der deutschen Sprache. Diese aus dem französischen Bildungssystem⁵⁷ stammende Attitüde erklärt vielleicht, warum es zum Beispiel in Kamerun keinen Sprachenlehrerdachverband gibt, sondern lediglich einzelne Verbände, die sich jeweils auf eine einzige Sprache beschränken. Diese übertriebene Spezialisierung mag wohl eine entsprechende Ausbildung von fachkompetenten LehrerInnen ermöglichen, es ist jedoch gleichzeitig aufzuzeichnen, daß bei den so gebildeten Lehrkräften die pädagogische Kompetenz sehr zu vermissen ist.⁵⁸

⁵⁷ Goedel, op. cit. S. 19.

⁵⁸ Vgl. Dazu NGATCHA, der sogar folgendes Rezept für den Werdegang eines künftigen afrikanischen Deutschlehrers bzw. einer Deutschlehrerin liefert:

„Man nehme einen jungen Afrikaner oder eine junge Afrikanerin, füttere sie oder ihn mit literatur- und sprachwissenschaftlichen Kenntnissen und einer kleinen Portion Jugendpsychologie, schicke sie oder ihn ein paar Jahren nach Deutschland und organisiere Kurse, an denen er oder sie nach Lust und Laune teilnimmt. Man lasse ihn/sie, um seinen oder ihren Brotverdienst und Aufstiegschancen in seiner/ihrer Heimat nicht zu gefährden, irgendeine Arbeit schreiben: Konversationsbücher, Afrikanisch-Deutsch, zweisprachige Wörterbücher, Transkriptionen, Interlinearversionen und Übersetzungen von Märchen, kommentierte Bibliographien, Untersuchung von Reiseliteratur, Darstellung der Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Land X. Wenn er/sie diese Etappen durchgemacht hat, ist er/sie „qualifiziert“ für den Deutschunterricht an höheren Schulen oder Universitäten“ (1991:3)

2. Vermutung :

Der Informationsstand der Lehrer bezüglich des Deutschunterrichts ist abhängig von deren Status, Ausbildung und dienstlicher Stellung. Je qualifizierter der beamtete Lehrer ist, desto informierter ist er über die Realitäten des Deutschunterrichts.

Am besten informiert über die Charakteristika des Deutschunterrichts in Kamerun sind die Lehrer, die eine pädagogische Ausbildung genossen haben, d.h. diejenigen, die die *Ecole Normale Supérieure* besucht haben. Wie vorhin erwähnt, lernen die LehrerstudentInnen die Verhältnisse und Charakteristika des Deutschunterrichts als integrale Bestandteile ihrer Curricula kennen. Auch in der Schulpraxis ist diese Kategorie von Lehrer diejenige, die nicht nur an staatlichen Schulen als Beamte automatisch angestellt wird, sondern auch diese Lehrer werden mit didaktischem Material regelmäßig versorgt. Darüber hinaus werden bei Fort- und Weiterbildung weiterhin die staatlichen Lehrer ihren Kollegen des Privatschulbereichs bevorzugt.

Es muß weiter vermerkt werden, daß unter den sogenannten qualifizierten Lehrern eine gewisse Hierarchie besteht; man unterscheidet nämlich zwischen den Gymnasiallehrern (mit fünfjährigem E.N.S.–Studium) und den Oberschullehrern (mit dreijähriger Ausbildung). Obwohl die beiden Gruppen als staatliches Personal zum privilegierten Wirkungsbereich der *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* in Köln gehören, werden in den Förderprogrammen jedoch meist die Erstgenannten begünstigt. Am meisten vernachlässigt werden die Lehrer im Privatschulbereich, die sich selber überlassen bleiben. So unterrichten diese, wenn nicht auf eigene Verantwortung, so doch auf eigene Gefahr. Einer der Arbeitsschwerpunkte der *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* heißt nämlich :

Koordination und methodisch-didaktische Betreuung der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Fremdsprache... für die Sekundarstufe staatlicher Schulen im frankophonen Afrika, in Kenia und in der Türkei. (*Fremdsprache Deutsch* Sondernummer 1993 :22)

Damit erscheint die Betreuung, wenn überhaupt, der jedoch sehr zahlreichen Lehrer im Privatschulbereich (fast 20% der kamerunischen Deutschlehrerschaft) wie eine Ausnahme, eine Gunst, die ihnen erteilt wird, wenn noch etwas Zeit und Material übrig bleibt. Dieses Personal „letzter Klasse“ erweist sich deshalb als schlecht informiert und entsprechend frustriert .

3. Vermutung :

Der Informationsstand der Lehrer ist abhängig von deren Dienstort und Informationsquellen.

Die Hauptinformationsquellen der Deutschlehrer, in der Reihenfolge : das Erziehungsministerium, das Goethe-Institut und die deutsche Botschaft, befinden sich in der Hauptstadt Yaoundé. Bei den obengenannten Institutionen bekommt der informationssuchende Lehrer, falls er Glück hat, höchstens ein spärliches Angebot alter Zeitschriften, die im Unterricht kaum verwendbar sind. Sogar die vereinzelt gehaltenen Seminare und anderen sonstigen Fortbildungsveranstaltungen werden meistens in den Großstädten organisiert, wo selten in den kaum vorhandenen Buchhandlungen Bücher für Deutsch zu finden sind. So fällt den an weitentfernt gelegenen Schulen tätigen Lehrern sehr schwer, zu Informationen zu gelangen. Aus ökonomischen Gründen oder auch aus Mangel an Verkehrsmöglichkeiten bleiben diese Lehrer an ihrem Arbeitsort gebunden ; ihre einzigen Informationsquellen, falls überhaupt verfügbar, beschränken sich auf Lehrer, Radio oder Fernsehgerät.

4. Vermutung :

Der Informationsstand der Lehrer ist abhängig von deren Kenntnis des Zielsprachenlandes.

Diese Vermutung ist im Grunde eine logische Folge der schon oben angeführten Aussagen . Je informierter ein Lehrer über die deutschen Realitäten ist, über desto mehr Kenntnisse verfügt er im Bereich der Deutschlandkunde, umso leichter kann er darüber erzählen. Lehrer mit besseren landeskundlichen und sprachlichen Kenntnissen sind in der Regel Lehrer mit Deutschlandserfahrung, während dagegen Lehrer mit beschränkter Reisemöglichkeit - das ist der Fall der Lehrer im Privatschulbereich - sprachlich gehandikapt und auf Informationen zweiter oder weiterer Hand angewiesen sind .

5. Vermutung :

Die Leistungen der Adressaten sind abhängig von dem Informationsstand des Lehrers bezüglich des Deutschunterrichts.

Wie vorhin bemerkt, sind meistens die qualifizierten Lehrer am besten informiert. Dank und wegen ihrer pädagogischen Ausbildung und ihrer Deutschlandserfahrung verfügen sie über bessere Kenntnisse. Sie bewegen sich im Unterricht deshalb sicherer als ihre übrigen Kollegen mit niedrigerem Niveau. Berechtigterweise sind ihre Schüler diejenigen Adressaten, die Zugang zu besserer und mehr Information haben; dementsprechend sind sie auch diejenigen, die sich am motiviertesten verhalten. Es ist nämlich konstatiert worden, dass die Schüler von qualifizierten Lehrern auch diejenigen waren, die die besten Leistungen erbrachten⁵⁹. Dies macht leicht vorstellbar, was SCHIFFLER in seiner Studie über die Motivation im Fremdsprachenunterricht ausführt, wenn er meint :

Es gibt zumindest im Fremdsprachenunterricht für den Schüler keinen einflußreicheren Repräsentanten der Zielsprache als den Fremdsprachenlehrer selbst. Hinzu kommt noch, daß der Einfluß des Lehrers deshalb eine so wichtige Rolle spielt, weil in keinem anderen Schulfach eine solche partielle Identifikation mit dem Lehrer gefordert wird wie im Fremdsprachenunterricht. (1985 :18)

6. Vermutung:

Der Informationsstand der Lehrer ist abhängig von deren Dienst- bzw. Lebensalter und Geschlecht.

Die jüngeren Deutschlehrer in Kamerun sind, wegen ihres oft frischen Amtsantrittes, entsprechend die Lehrenden mit weniger Berufserfahrung. Wenn man annimmt, daß die meisten Informationen über Deutschland, über die deutschen Realitäten und über den Deutschunterricht überhaupt, überwiegend erst im Laufe des Deutschlandaufenthalts des Lehrers gesammelt werden, dann kann man ebenfalls leicht verstehen, daß die älteren Lehrer im Dienst auch diejenigen sind, die am besten informiert sind. Diese Situation wird dadurch ermöglicht, daß bei der Auswahl von Kandidaten für den Lehrgang in Deutschland die älteren Deutschlehrer bevorzugt werden. Der Kandidat muß nämlich qualifiziert sein, gute

⁵⁹ Es ist festgestellt worden, dass z. B. bei dem Sprachenwettbewerb von 1993 18 von den insgesamt 20 besten KandidatInnen im ganzen Lande SchülerInnen „qualifizierter“ GymnasiallehrerInnen waren; jede/r von diesen betreuenden LehrerInnen hatte mindestens eine Deutschlanderfahrung hinter sich. (*Cahiers du Département d'Allemand N°6*, 1993 :77).

Leistungen im Unterricht erzielt und eine fünfjährige Mindesterfahrung mitgebracht haben, um sich bewerben zu dürfen.

Übrigens arbeiten in der Regel die älteren Lehrer und noch mehrere ihrer verheirateten Kolleginnen in den Großstädten, wo sie leichter zur Information gelangen können, im Gegensatz zu ihren jüngeren Kollegen, die ihre Laufbahn an weitgelegten Schulen beginnen müssen.

7. Vermutung :

Der Informationsstand der Lehrer ist abhängig von deren persönlicher Motivation.

Wir haben vorhin festgestellt, daß die Begeisterung des Lehrers für seine Lehrtätigkeit eine gute Prädisposition für die Verbesserung seines Informationsstandes war : je motivierter ein Lehrer ist, desto mehr Mühe wird er sich geben, um den Informationsstand zugunsten seines Unterrichts zu verbessern. Auch gilt aber die umgekehrte Situation, wo sich der unmotivierte Lehrer jegliche Anstrengung sparen wird, um seinen ungerne erteilten Unterricht besser zu gestalten ; sein Informationsstand bleibt entsprechend gering. So könnte der zunehmende Mißerfolg beim Deutschunterricht in Kamerun zum Teil dadurch erklärt werden, daß bei einer immer größeren Zahl von Lehrern die Motivation so nachgelassen hat, daß die Zukunft dieser Disziplin eher besorgniserregend erscheint.⁶⁰

Die wiederholten Lohnkürzungen⁶¹, die mageren Förderungschancen⁶² und nicht zuletzt das weiter steigende Frustrationsgefühl⁶³, haben nämlich die langjährigen Anstrengungen vieler Lehrer zunichte gemacht⁶⁴ und ihren Beruf zur echten Quälerei verwandelt⁶⁵. Diese negative

⁶⁰ Vgl. MBIA : „Alarmierende Zahlen, das Ende des Deutschunterrichts?“. (*Cahiers n°3 1990:27ff*).

⁶¹ Seit 1992 haben die Kameruner BeamtInnen drei Lohnkürzungen erlebt, welche praktisch ihre Löhne halbiert haben.

⁶² Die dauernd steigende Zahl von aktiven DeutschlehrerInnen hat eine entsprechende Minderung ihrer Förderungschancen zur Folge. Da jährlich im Rahmen des Förderprogramms höchstens 10 Stipendien zur Verfügung gestellt werden, hat jede/r von den zur Zeit 718 aktiven DeutschlehrerInnen in Kamerun im besten Fall eine Chance von 1:72, um durch die engere Auswahl zu kommen. Wenn man so will, soll sich jeder neue Deutschlehrer bzw. jede neue Deutschlehrerin in Kamerun mindestens 72 Jahre gedulden, um die Chance eines eventuellen Deutschlandsaufenthalts wahrzunehmen. Es besteht fast keinerlei Chance, wenn er bzw. sie dem Privatschulbereich angehört.

⁶³ Ursprünglich gehörte zur Ausbildung des angehenden Deutschlehrers bzw. der angehenden Deutschlehrerin, dass er/sie sich im Laufe seines/ihrer Studiums ein Jahr im Zielsprachenland aufhält. Das ist seit Jahren längst nicht mehr der Fall; die gesamte Ausbildung erfolgt vor Ort in Kamerun.

⁶⁴ Der Begeisterungsschwung der achtziger Jahre ist mittlerweile verschwunden. Tatsächlich sind die vor ein paar Jahren im ganzen Land verstreuten Deutsch-Clubs ausgestorben. Sogar die jährlich mühsam organisierten Sprachenwettbewerbe für die SchülerInnen der *Première*-Klasse machen seit Jahren die Schülermengen nicht mehr mobil.

Einstellung einer bedeutenden Zahl von Lehrenden könnte bei den Zentralprüfungen die Leistungen der Deutschschüler beeinträchtigt haben, wie aus den Untersuchungen des Psychologen CURRAN⁶⁶ abzulesen ist. Durch Experimente zum Fremdsprachenunterricht hat tatsächlich dieser prominente Forscher gezeigt, daß der Erfolg der Adressaten in erster Linie mit der persönlichen Motivation und Einstellung des Lehrers eng zusammenhängt und daß die Ursache des Misserfolgs der Schüler zuerst von deren Beziehung zum Lehrer abzuleiten ist.⁶⁷

- Zu den Informationsquellen der kamerunischen DeutschlehrerInnen

1. Vermutung :

Die LehrerInnen benutzen vorwiegend theoretische, meist unpersönliche Informationsquellen.

Die meisten kamerunischen Deutschlehrer sind auf das Lehrbuch angewiesen. Dazu erweisen sich als weitere mögliche Informationsquellen Nachschlagewerke wie schriftliche Hinweise für

die „anständige“ Durchführung des Unterrichts, deutsche Zeitungen und vor allem das jährlich erscheinende Deutschlehrermagazin *Cahiers du Département d'Allemand*, welches allen DeutschlehrerInnen zugeschickt wird. Sogar die Fortbildungsseminare, die eigentlich persönliche Diskussion mit den Fachberatern ermöglichen sollten und eine gute Gelegenheit, sich zu informieren, können, wegen ihrer Unregelmäßigkeit und oft sehr kurzen Dauer, nicht als ausreichende Informationsquelle betrachtet werden.

Auch persönliche Kontakte zu Deutschen sind eine Rarität ; höchstens pflegen einige mutige LehrerInnen freundliche Briefkontakte mit alten Bekannten aus ihrem Deutschlandsaufenthalt. Durch solche indirekte Quellen können sie sich weiter informieren oder noch sonst die Richtigkeit der spärlichen Informationen aus dem Rundfunk bzw. Fernsehen überprüfen.

⁶⁵ Im April 1996 ist nämlich der erste Lehrerstreik der Kameruner Geschichte zustande gekommen.

⁶⁶ Zitiert nach SCHIFFLER op. cit. S. 19

⁶⁷ Dies berechtigt SCHIFFLER , folgendes zu behaupten:

„Die Beziehung zum Lehrer kann somit in einer Mehrzahl der Fälle entscheidend für Misserfolg und Erfolg im Anfangsunterricht und auch im weiteren Fremdsprachenunterricht sein. Der Misserfolg im Fremdsprachenunterricht ist aber bei einem Großteil der Schüler auch für das Scheitern in den weiterführenden Schulen verantwortlich“. (ebd. S. 19)

2. Vermutung :

Der Zugang zur Information ist den kamerunischen Deutschlehrenden äußerst schwierig und begrenzt.

Die limitierte Zahl der vorhandenen Informationsquellen und der chronische Mangel an Fachbüchern und Bibliotheken haben im Kameruner Bildungswesen eher zu einer unzureichenden Aus- und Fortbildung von Lehrkräften geführt. Die schlechte Zirkulation bzw. die dauernd verspätete Zusendung von Informationen an Lehrkräfte, die übertriebene Angst der Lehrenden vor ihren Vorgesetzten, welche keinen Dialog favorisiert, die schon spärlichen, aber auch oft sehr gefilterten Informationen aus dem Deutschlehrermagazin und aus den zugelassenen Lehrbüchern können als echte Blockaden und gerechtfertigte Klagepunkte erwähnt werden. Es ist tatsächlich nicht selten, vor Leuten zu stehen, die trotz vieljähriger Lehrtätigkeit nicht einmal die geringe Ahnung von ihren Rechten, Aufgaben oder noch sonst existierenden beruflichen Möglichkeiten haben.

- Realisierung des Deutschunterrichts

1. Vermutung:

Die Abwesenheit eines curricularen Lehrplans beeinträchtigt erheblich die Realisierung des Deutschunterrichts.

Was heute den Kameruner Deutschunterricht charakterisiert, das ist unbestritten die herrschende große Verwirrung seiner Interessenten. Sowohl Adressaten wie auch die Fach- und Lehrkräfte sind nämlich kaum imstande zu sagen, nach welchen Kriterien zum Beispiel die Lehrwerke verfasst werden und welche Themen aus welchen Gründen behandelt werden sollen. So wie die Bestimmung von Inhalten ungewiss erscheint, genauso rätselhaft kommen die Arbeitsmethoden und Zielsetzungen vor, so daß der tägliche Unterricht und die Abschlußprüfungen ziellos und sehr unsicher verlaufen⁶⁸.

⁶⁸ Vgl. Dazu SING, op. cit. S. 19.:

Diese fehlende Zielbestimmung des Faches ist sogar im Laufe der Jahre zum tabuisierten Thema geworden, das man nur sehr ungern anschneidet, obwohl dieses in den Augen vieler LehrerInnen die zentrale Schwierigkeit ihres Unterrichts bildet. Ein erheblicher Anteil der kamerunischen Deutschlehrerschaft ist nämlich der Auffassung, daß gut angepaßte Lehrwerke und Methoden nur aus klaren, festen curricularen Lehrplänen entwickelt werden können und daß jeder Deutschlehrer während seiner Ausbildungszeit über die genauen Zielsetzungen seines Fachgebiets ausführlich unterrichtet werden sollte. Dazu äußerten sich schon 1987 MBIA und AMOUGOU ADA folgendermaßen :

La plupart des professeurs d'Allemand ,ignorants de leur rôle d'éducateur, sont réduits à des répétiteurs dont le pain dépend de l'assiduité avec laquelle ils appliquent les directives méthodologiques pensées pour eux. L'importance, les buts et les objectifs de la matière qu'ils dispensent ne leur sont pas clairement définis, la motivation n'y est donc pas et l'échec est certain, malgré les multiples auxiliaires didactiques mis à leur disposition ...Personne ne peut prétendre enseigner valablement une langue dont il ignore l'importance et dont les objectifs et buts ne lui sont pas clairement définis. L'enseignement d'une langue doit commencer par la justification même de sa raison d'être...Il est indispensable que le futur professeur s'en imprègne avant d'aller sur le terrain. (1987 :109)

2. Vermutung :

Die Adressaten erhalten eher begrenzte Hilfe von ihren betreuenden LehrerInnen.

Die lückenhafte Ausbildung der Lehrer an der *Ecole Normale Supérieure*⁶⁹ hat von den meisten aktiven Lehrkräften an den Schulen nur eine ziemlich limitierte Hilfeleistung ermöglicht. So werden zum Beispiel einige Übungen wie Ausspracheschulung, Aufsatz und Stilkunde nicht durchgeführt, gerade weil die Lehrer selber nicht immer in der Lage sind, sie zu vermitteln. Es besteht also deswegen eine große Diskrepanz einerseits zwischen dem, was in der Lehrerausbildung und der späteren Schulpraxis passiert, andererseits zwischen der täglichen Unterrichtspraxis und den öffentlichen Abschlußprüfungen. Dazu kommen noch

“Die Diskussion anlässlich der Einführung des neuen Lehrwerks und neuer Prüfungsformen haben gezeigt, dass ein aktualisierter, regional angepasster Bezugsrahmen für den Deutschunterricht in Kamerun notwendig ist. Die dazu seit Jahren angestellten Überlegungen sollten endlich in verbindlicher Form festgehalten werden. Der Deutschunterricht in Kamerun braucht eine allgemein akzeptierte, auf die gegebenen Bedingungen zugeschnittene Orientierungsgrundlage, einen Lehrplan.“

⁶⁹ Im Curriculum der Kameruner DeutschlehramtsstudentInnen fehlen wesentliche Aspekte der Ausbildung eines Fremdsprachenlehrers bzw. einer –lehrerin wie phonetische Übungen,, Sprachlaborübungen, Fremdsprachendidaktik, Rhetorik, Unterrichtslehre, Stilkunde usw. Sogar die sehr wichtige Referendariatszeit, die als unentbehrliche Vorbereitungsphase für den Lehrerberuf sich etwa in die Länge ziehen sollte, dauert kaum zwei Monate. Im Laufe dieses Praktikums, das hauptsächlich in einigen Gymnasien von Yaoundé stattfindet, hat der Referendar bzw. die Referendarin aufgrund der oft zu großen Zahl von Lehrerkandidaten kaum die Gelegenheit, vor der Prüfung fünf Probestunden zu erteilen.

weitere schon angeführte Aspekte wie chronischer Büchermangel, wenig verfügbare Zeit, fehlende Möglichkeit, wegen zu großer Klassenstärken, eines individualisierten Unterrichts, Zuflucht zu allgemeinen Arbeitstechniken wie ritualisiertes Chorlesen, globalisierende Korrektur von Schüleraufgaben, welche eine profitable Ausbeutung von individuellen Schülerressourcen nicht erlauben. Wäre das sogar in vereinzelt Ausnahmefällen möglich, dann fehlt noch bei den meisten LehrerInnen aufgrund niedriger Löhne zur Zeit die nötige Motivation: man begnügt sich damit, das zu retten, was noch mit wenig Muhe gerettet werden kann.

3. Vermutung:

Eine bedeutende Zahl von Lehrern vertritt die Auffassung, daß die verbindlichen Lernziele und –inhalte in der verfügbaren Unterrichtszeit nicht angemessen behandelt werden können

Obwohl die Zahl der kamerunischen Deutschlehrer rapide und dauernd steigt, besteht weiter der große Mangel an Lehrern⁷⁰. Man ist noch nicht weg von jenem Schauspiel, wo ein verzweifelter Lehrer vor Riesenklassen unterrichten und unzählige Schüler betreuen muß. Der Unterricht kann nur darunter leiden . Je größer die Klassen sind, desto langsamer und mühsamer kommt der Lehrende mit seinem Stoff voran . Wenn man weiter die Tatsache bedenkt , daß bei der Lehrwerkkonzeption die Autoren keinerlei Rücksicht auf diese viel zitierte Klage genommen haben, dann kann man sich nicht länger wundern, daß am Ende des Schuljahres nur eine geringe Zahl von Lehrern über die vier ersten Lektionen kommen können. Resigniert gelangt SING zu dem Schluß :

Es ist deshalb bedauerlich, daß der erste Band des neuen Lehrwerks⁷¹ bei der in Kamerun gegebenen Zahl von etwa 55 Jahresstunden in der 4^{ème} so umfangreich ist,

⁷⁰ Vgl. Dazu MBASSI, op. cit. S. 24:

„En se limitant par contre aux seuls professeurs avec qualification théorique suffisante, chaque professeur devrait encadrer 283 élèves environ. En revenant au cas idéal de 40 élèves par professeur, il faudrait donc six fois plus de professeurs pour encadrer valablement les élèves actuellement inscrits en Allemand.

En se contentant enfin des seuls professeurs avec formation théorique et pratique suffisante, le Cameroun aurait besoin de onze fois plus de professeurs d'Allemand...“

⁷¹ Es geht um das Lehrwerk *Ihr und Wir*, welches auf Anregung und in Zusammenarbeit mit dem Bundesverwaltungsamt (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Köln) und dem Goethe-Institut

daß selbst interessierte Lehrer nicht zu Experimenten in dieser Richtung ermutigt werden, sondern eher ihr Jahrespensum durchzupauken versuchen.(1994 :38f)

4. *Vermutung* :

Ein hoher Prozentsatz von Deutschlehrern vertritt die Ansicht, daß die unterrichtspraktische Umsetzung der vorgeschriebenen Lerninhalte und Methoden zu wenig Freiräume bietet und somit die Effektivität des Unterrichts beeinträchtigt .

In Anlehnung an das, was vorhin angeführt worden ist, ist leicht vorstellbar, wie zentralisiert der Deutschunterricht in Kamerun durchgeführt wird. Der Lehrer erhält von der Obrigkeit Vorschriften, welche genau bestimmen, wie schnell, wie weit und zu welcher Zeit er mit seinem Lehrstoff vorwärts kommen soll. Sogar die Art und Weise, wie er mit seiner täglichen Unterrichtsarbeit umgehen soll, die Zahl der Schüleraufgaben pro Trimester, alles wird durch *Instructions Ministerielles*⁷² festgesetzt ; diese selber werden durch weitere sogenannte „Lehrerhinweise“ ergänzt . Der fremde Beobachter kann vielleicht nun begreifen, warum man in dieses Bildungssystem statt wie früher „*Conseillers Pédagogiques*“, sondern jetzt „*Inspecteurs Pédagogiques*“ mit Aufsichts-und Kontrollfunktion eingeführt hat .

Die genannten „Lehrerhinweise“ sind eigentlich statt Hinweise lediglich eine Progressionsbeschreibung des Lehrwerks und der einzelnen Lehrschritte. Manchmal werden sogar die einzelnen Wörter und die Gestik des Lehrers, der detaillierte zeitliche Verlauf jeder Stunde vorprogrammiert . Wer diese Ministerialinstruktionen befolgt, der wird als anständiger Lehrer angesehen ;wer sie aber innovativ durchbricht, der erscheint wie ein unordentlicher Spielverderber. Vor allem der Lehrerstudent, der sich im Laufe seiner mühsamen Ausbildung diese Vorschriften fleißig verinnerlicht, wird sich besonders bemühen, sich an die genannten Anordnungen zu halten, falls er noch seine Lehrprobe mit einiger Aussicht auf Erfolg ablegen will.

Es ist sogar schon behauptet worden, daß dem meist als unerfahrenen bezeichneten Lehrer, damit dieser effizient und ordentlich arbeiten kann, die Sache so vorgekaut werden soll, daß dieser bloß die verschriebenen programmierten Lehrschritte zu befolgen braucht

(Zentralverwaltung) in München entstand. Das Autorenkollektiv dieses Lehrwerks besteht aus Fachkräften aus den folgenden Ländern: BRD (7), Benin (1), Burkina-Faso (1), Kamerun (2), Côte-d'Ivoire (3), Zentralafrikanische Republik (1), Senegal (2), Togo (1).

⁷² Es geht um die *Instructions Ministerielles N°D/61/MINEDUC/SG/IGP*.

(SCHRÖDER: 1984 :69f) . Jedoch ist dabei übersehen worden, daß man es, insbesondere in Kamerun, mit einem äußerst bunten Land, mit sehr unterschiedlichen Arbeitsbedingungen und Persönlichkeiten zu tun hatte, die jeweils speziell behandelt werden sollten⁷³. In einem thesenhaften Aufsatz haben sich wiederum AMOUGOU-ADA und MBIA mit dieser Frage beschäftigt ; ihre dritte und vierte Thesen lauten nämlich :

„Les manuels scolaires sont des auxiliaires et outils pédagogiques ayant des objectifs clairement définis et des caractéristiques précises. Les manuels d’Allemand chez nous doivent apprendre à l’élève camerounais à penser et à réfléchir en Allemand, c’est-à-dire à concevoir quelque chose à dire. Ils doivent tenir compte du statut particulier du Cameroun, qui est plutôt un pays officiellement bilingue, des âges et des différentes origines ethniques des destinataires.“ (1987 :4)

Was die Unterrichtsmethoden und anderen Vorschriften anbelangt, schreiben sie weiter:

Une méthode didactique n’est pas un code législatif. Les consignes écrites ne doivent pas être considérées comme sacrées, car en pédagogie la somme des connaissances et la méthodologie ne trouvent leur efficacité, leur raison d’être en cours que si le professeur garde suffisamment de créativité personnelle, de docilité à son public, pour faire de son bagage théorique le plus souple des outils...La méthode doit être spécifique, adaptée au milieu et ne saurait aucunement être généralisable et applicable partout de la même manière. (ebd. S.4)

Die Einführung von weiteren interessanten didaktischen Vorstellungsdispositionen, wie zum Beispiel offenen Lektionseinheiten, könnte jedoch wohl im kamerunischen Kontext dazu kräftig helfen, die verborgenen, immensen Potentialitäten der Adressaten optimal auszubehuten. Eine ausführliche Präsentation dieser neuen Orientierung erfolgt im Teil III dieser Arbeit.

5. Vermutung:

Das Interesse bzw. Desinteresse der AdressatInnen für Deutsch ist durch die mit Deutschunterricht verbundenen Vorteile bzw. durch die geringe Gewichtung des Faches Deutsch bei den Zentralprüfungen bedingt.

⁷³ Vgl. Hierzu insbesondere SING, op. cit. S. 22:

„Es ist einerseits nicht nachgewiesen, dass rigide Unterrichtssteuerung durch einen Lehrplan zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität führt. Andererseits lassen sich gerade die in Kamerun wichtigen Lernziele im pädagogischen und persönlichkeitsbildenden Bereich gar nicht operationalisieren. Die sehr heterogenen Ausgangsbedingungen sprechen insgesamt dagegen, dass ein derart konzipierter Lehrplan sich bei der Unterrichtsplanung direkt umsetzen lässt.“

Im Kameruner Bildungssystem ist das Angebot von Wahlpflichtsprachen nicht groß; die Schüler bzw. die Schülerin des allgemeinbildenden Schulwesens muß hauptsächlich zwischen Deutsch und Spanisch wählen. Die meisten SchülerInnen wählen dann Deutsch, weil dieses Fach ihnen u.a. einige Vorteile und Entfaltungsmöglichkeiten bietet. Es besteht z. B. die Möglichkeit einer jährlichen Bücherspende. Die Deutsch- AdressatInnen erhalten nämlich, je nach Kriterien, die von jeder Schule zu bestimmen sind, und solange der Vorrat reicht, kostenlose Lehrbücher bzw. Exemplare von den Jugendmagazinen JUMA oder SKALA. Bei der Wahl der Pflichtsprache spielt auch der Deutsch- Klub eine entscheidende Rolle, falls es einen in der Schule gibt. Im Laufe der Jahre haben sich tatsächlich die Deutsch-Klubs als motivierende Treffpunkte für die SchülerInnen erwiesen, wobei sie durch verschiedene kulturelle Veranstaltungen wie Filmvorführung, Theater, Musik usw. die Gelegenheit hatten, Deutsch zu sprechen bzw. zu hören.

Wenn jedoch anfangs bei den SchülerInnen großen Enthusiasmus festgestellt wurde, so hatte allmählich diese Begeisterung nachgelassen. Es ist eine Tatsache, daß die Zahl der Deutschlernenden im frankophonen Schwarzafrika stetig wächst, was vielleicht ein Zeichen der entsprechenden Deutschvorliebe sein mag⁷⁴, dabei ist aber gleichzeitig zu vermerken, daß es meistens hauptsächlich um SchülerInnen von Anfangsklassen geht, die Deutsch als Pflichtfach wählen und es leider sehr früh wieder aufgeben, sobald der Anreiz des neuen verloren geht bzw. sie vor schlechten Ergebnissen stehen.⁷⁵

Auch die Gewichtung des Faches Deutsch innerhalb des Fächerkanons spielt eine determinierende Rolle; da die Prüfungen ausschließlich schriftlich gestaltet werden, entscheiden dann die meisten SchülerInnen bei ihrer Wahl oft gezielt und pragmatisch.

Lassen wir eher NGATCHA bestätigen:

Die Träume vom Studium naturwissenschaftlich- mathematischer Fächer haben zur Folge, daß die Schüler in der Unterstufe der Sekundarschule dem Erlernen der deutschen Sprache eine geringe Bedeutung beimessen und sich nicht besonders anstrengen. Der dem Fach zugeschriebene Wert (Koeffizient 1) gegenüber dem von Französisch (4), Englisch (3), Mathematik (4) und Biologie (2) vermittelt den Schülern das Gefühl, Deutsch könne sowieso ihren aktuellen und zukünftigen Schulerfolg nicht gefährden...

⁷⁴ GOMSU, op. cit. S. 171, vgl. Dazu auch NDONG: „Deutschunterricht und Germanistik in Afrika. Ein Überblick“. In : Mitteilungen 1/91

⁷⁵ MBIA : „Alarmierende Zahlen,...“ S. 38

- Zur Beurteilung des Deutschunterrichts durch die Kameruner Lehrenden

Vermutung:

„Eine immer größere Zahl von Kameruner Deutschlehrenden ist heute der Auffassung, daß der Deutschunterricht in Kamerun defizitär ist und eine entsprechend dringende gründliche Reform benötigt“.

Die obige Vermutung ist eigentlich eine logische Konsequenz von allen davor angeführten Aussagen, welche die besorgniserregende Situation des Deutschunterrichts in Kamerun zu schildern versucht haben. Die zahlreichen im Rahmen dieser Untersuchung zitierten wissenschaftlichen Arbeiten über die Deutschunterrichtsdiskussion in Afrika haben nämlich alle die gleiche ausdrückliche Sorge im Visier um die dringende Neuorientierung und die allgemeine Verbesserung des Kameruner Deutschunterrichts.

Zur Durchführung der Untersuchung

Die reibungslose Durchführung der vorliegenden Untersuchung setzte ihre sorgfältige Planung voraus; sie sollte organisatorisch und psychologisch gut vorbereitet werden.

Zur Organisation

Es ging zuerst darum, die Untersuchung so zu planen, daß die zeitlichen und räumlichen Bedingungen günstig waren.

Zeitlich sollte die beste Jahreszeit ausgewählt werden. Die Trockenzeit, d. h. die Saison, in der keine großen Regenfälle jedes Unternehmen unterbrechen bzw. verhindern können, erwies sich als besonders passende Zeit. Zu dieser Zeit bieten nämlich die klimatischen Bedingungen bequeme Verkehrsmöglichkeiten, da alle Straßen gut befahrbar sind. Terminlich bedeutete dies einen Vorteil, weil wir unseren Zeitplan einhalten konnten.

Räumlich konnten wir auch die Reiseroute der Untersuchung günstig bestimmen. Unsere Lehrerbesuche fanden nämlich am Anfang des dritten Trimesters des Schuljahres, zwischen dem 12. April und dem 10. Mai 1996, kurz nach den Osterferien statt. Zu dieser Zeit waren alle LehrerInnen in ihren Schulen erreichbar; es gab keine Fortbildungsseminare und Inspektionen mehr, die in der Regel zwischen Oktober und März durchgeführt werden. Das Schuljahr war noch nicht zu Ende, obwohl sich LehrerInnen und SchülerInnen schon auf die Prüfungen vorbereiteten, die zwei Monate später anfangen sollten.

Ein weiterer Vorteil bestand darin, daß jeder Lehrer bzw. jede Lehrerin nach zwei Trimestern Unterricht in der Lage war, sowohl über die Leistungen seiner/ihrer SchülerInnen wie auch über die Probleme seines/ihrer Unterrichts ausführlich zu berichten.

Zur psychologischen Vorbereitung

In den Augen vieler LeserInnen könnte die Erwähnung von psychologischen Verhältnissen um Rahmen einer solchen Untersuchung überflüssig erscheinen. Gewöhnlich gibt man sich mit den Ergebnissen der Untersuchung zufrieden und kümmert sich kaum um den psychologischen Zustand der ProbandInnen. Wir halten es dennoch für wesentlich und unentbehrlich, über die psychologische Atmosphäre der Befragung zu berichten; diese könnte sich durchaus in den Antworten der ProbandInnen widerspiegelt haben.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung mussten wir Rücksicht auf eine Reihe von Tatsachen nehmen:

- Eine derartige systematische empirische Feldforschung hatte es früher in Kamerun nie gegeben;
- Die Untersuchung fand unmittelbar nach dem ersten Lehrerstreik der Kameruner Geschichte statt.
- Obwohl ein freundlicher Kontakt zu den ProbandInnen bestand, hatte der Verfasser diese früher im Rahmen einer Prüfung bzw. einer Inspektion mindestens einmal besucht.
- Die LehrerInnen sollten auf die Fragen antworten, kurz nachdem sie erfahren hatten, daß die Finanzierung ihrer Lehrgänge nach Deutschland halbiert wurde.
- Angesichts der herrschenden Situation musste bei den Besuchen der ProbandInnen sehr taktvoll vorgegangen werden. Obwohl jeder zu befragende Lehrer bzw. jede

Lehrerin den Fragebogen mit einem Begleitbrief erhielt, schien ein persönlicher Kontakt notwendig, um Vertrauen zu erwecken, die große Bedeutung der Untersuchung zu erklären und vor allem eine ehrliche, kollegiale Stimmung zu schaffen. Dies sollte sich später als wesentlich für die Durchführung der ganzen Untersuchung erweisen. Wichtig dabei war auf jeden Fall, daß die ProbandInnen ihre eigene Meinung ohne Hemmungen ausdrücken konnten, vor allem über Fragen, die sich auf die Hierarchie, die tägliche Organisation ihrer Arbeit, ihre Karriere und die Zukunft des Deutschunterrichts bezogen.

Wenn wir die Qualität und die Quantität der Rückmeldungen berücksichtigen, können wir heute ziemlich sicher behaupten, daß die ProbandInnen unsere Untersuchung sehr ernst genommen und entsprechend überaus ehrlich geantwortet haben.

Zur Datenerhebung und –verarbeitung

- Zur Datenerhebung

Unsere empirische Untersuchung begann am 12. April 1996. Diese Feldforschung sollte bis 10. Mai dauern. Unsere Absicht dabei war, 110 DeutschlehrerInnen an mindestens 45 Schulen über ihre Aktivitäten zu befragen. Folgende Lokalitäten wurden besucht :Bafoussam, Dibang , Douala , Dschang, EfoK, Foumban, Mbankomo, Melong, Mfomakap, Mfou, Nkongsamba, Obala, Soa, und Yaoundé.

Die Durchführungszeit der Datenerhebung bei den jeweiligen LehrerInnen schwankte zwischen eineinhalb und zwei Stunden, je nach Antworttempo und Dauer des Einführungs- bzw. Erklärungsgesprächs. Die Gespräche verliefen nicht unbedingt abseits, in der Regel im Lehrerraum, in einer sehr lockeren Atmosphäre und manchmal in Anwesenheit von interessierten KollegInnen anderer Fächer. Dies war sogar der Wunsch vieler Befragter. Vielleicht ist es hier auch nicht überflüssig hervorzuheben, dass nach fast jeder Sitzung der Proband bzw. die Probandin von KollegInnen, die nicht an der Untersuchung teilnehmen durften, regelrecht umringt und ausdrücklich benedict wurde. In den Augen von vielen bildete schon die Beteiligung an der Befragung eine Art Auszeichnung, daher ihre große Begeisterung.

Die Besuche wurden meistens am Vormittag organisiert, weil wir die Nachmittage für die Weiterreise verwenden mussten. Da wir in die Schulen nicht hereinplatzen wollten, fing unser

Besuch immer mit einer kurzen freundlichen Vorstellung beim Schulleiter bzw. bei der Schulleiterin an, welcher bzw. welche uns in den meisten Fällen schon bekannt war. Wir verpflichteten uns auch, zuerst den Grund unserer Anwesenheit und die Bedeutung der Untersuchung zu erklären. Der Rest konnte dann reibungslos erfolgen.

Da wir nicht immer über die einzelnen Stundenpläne der LehrerInnen verfügten, konnte es passieren, daß zur Zeit unseres Besuchs sich der gesuchte Proband bzw. die Probandin nicht in der Schule befand. In diesem Fall hinterließen wir dem Schulleiter bzw. der Schulleiterin die Fragebögen mit den entsprechenden Honoraren, mit der Bitte um Nachsendung des bearbeiteten Materials, falls wir es auf unsere Rückreise selber nicht abholen konnten. Wenn auch bei einigen SchulrektorInnen eine schnelle Rückmeldung erfolgt war, war dies jedoch bei anderen aufgrund des umständlichen, unsicheren postalischen Weges problematisch. Das ist der Grund, warum wir uns am Ende der Untersuchung mit 90 zurückgegebenen auswertbaren Fragebögen zufrieden geben mussten.

Wie bereits erwähnt, war bei jedem Lehrerbesuch das Vertrauensklima entscheidend. Der Lehrer bzw. die Lehrerin sollte sich an der Untersuchung freiwillig, aus persönlicher Überzeugung, beteiligen. Von zentraler Bedeutung für das Einführungsgespräch mit den ProbandInnen war unsere Vorstellungsstrategie. Vor jeder Sitzung wiederholten wir zunächst einmal persönlich, was wir schon in dem Begleitbrief ausdrücklich mitgeteilt hatten, dass wir nicht mit Inspektorenbefugnis, sondern einzig und allein in unserer Eigenschaft als Forscher erschienen. Wir wiesen dabei jeweils darauf hin, daß wir ihre gutwillige, diskussionsbereite Expertise benötigten, um die Feldforschung optimal durchführen zu können. Die Untersuchung wurde eigentlich präsentiert als ihre Untersuchung, weil sie die Betroffenen waren: Es ging tatsächlich auch um ihre eigene Lehrtätigkeit und um die Zukunft bzw. Orientierung ihres Deutschlehrerberufs. Diese Erläuterungen wirkten dann beruhigend, erzeugten große Begeisterung und wurden von den Befragten sehr positiv aufgenommen. Sie waren zweifellos förderlich, um eine Vertrauensbasis herzustellen und die unvertusste persönliche Meinung der LehrerInnen mobil zu machen.

Dass uns Vertrauen entgegengebracht wurde, konnten wir unter anderem daran merken, dass sich endlich die Zungen lösten und manchmal mit strengem Urteil an momentan tätigen Inspektoren nicht zurückgehalten wurde. Wir selber waren nämlich von den ProbandInnen als *Inspecteur Pédagogique National d'Allemand* bekannt und bis dahin genossen die Inspektoren eine Art heilige Immunität. Kein Deutschlehrer bzw. keine Deutschlehrerin in Kamerun konnte sich öffentlich erlauben, und sei es auch nur durch die Blume, irgendeine tendenziöse Meinung über die herrschende Hierarchie auszudrücken. Da viele LehrerInnen

diese Etappe überbrückt haben, ist dies als grosse Revolution in der Kameruner Deutschlehrerschaft zu bezeichnen.

Es gab jedoch trotzdem LehrerInnen, die weiterhin befürchteten, daß unsere Befragung irgendwelchen Einfluss auf die Auswahl von künftigen LehrgangsanwärterInnen haben könnte. Solche verständlichen Befürchtungen versuchten wir sofort auszuräumen, indem wir den Befragten strikte Anonymität zusicherten. Kein Zeichen oder sonstige Anspielung auf die Herkunft der Antworten durfte nämlich auf die Fragebögen gesetzt werden. Trotz dieser Reihe von Versicherungsmaßnahmen sollten wir weiter feststellen, daß gewisse Fragen, die einigen ProbandInnen zu heikel vorkamen, einfach übergangen wurden. Da die ausgefüllten Fragebögen nicht unterschrieben zu werden brauchten, vergewisserten wir uns jedoch bei der Rückgabe der Befragungsformulare, daß die gegebenen Antworten nur die unbeeinflusste Meinung der ProbandInnen vertraten. Die spätere Datenverarbeitung und die nähere Analyse der Reaktionen auf die Kontrollfragen sollten uns in der Auffassung bestärken, daß das von uns gesammelte Datenmaterial als zuverlässig anzusehen ist.

- Zur Datenverarbeitung

Die statistische Verarbeitung der 7.650 gesammelten Einzeldaten der Untersuchung wurde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführt. Ihre Speicherung erfolgte anhand des von der Forschungsstelle dieser Institution konzipierten *Kaiser*-Programms. Für die Auswertung wurde das SPSS-Programmpaket verwendet. „Es handelt sich dabei um ein Auswertungsprogramm, das den normalen Anforderungen sozialwissenschaftlicher Analysen in jedem Fall entspricht, in seinen verschiedenen Versionen eine Vielfalt von Behandlungs- und Analyseprozeduren einschließlich diverser Modifikationsmöglichkeiten bietet und deshalb in vielen EDV-Abteilungen des sozialwissenschaftlichen Bereiches zum Einsatz kommt.“(AXNIX 1983:80)

6 Deutschunterricht im Urteil der Kameruner Lehrenden

Im folgenden soll erklärt werden, wie die recherchierten Daten erhoben und verarbeitet wurden. Anschließend daran geht es auch darum, die Ergebnisse der Untersuchung in geeigneter Weise bekannt zu geben.

6.1 Reaktionen der ProbandInnen bezüglich ihrer Motivation zum Deutschunterricht

Motive für die Wahl von Deutsch als Unterrichtsfach

Da die Frage nach der Fachwahl von den ProbandInnen gewichtet beantwortet werden sollte, konnten wir den Beweggrund für die Wahl des Deutschen als Unterrichtsfach dadurch herausgewinnen, indem wir für jedes angegebene Motiv die letzten drei entscheidend zutreffenden Antwortalternativen („trifft weitgehend zu“, „trifft überwiegend zu“, „trifft vollständig zu“) addierten: Dies sollte eine bessere Klassifizierung und eine genauere Interpretation der genannten Motive ermöglichen. Den obigen Tabellen sind folgende Antworten zu entnehmen:

Die Motive, die für die Fachwahl genannt wurden, zeigen, daß der Einfluß der Familie nur eine sehr untergeordnete Rolle gespielt hat: Nur 12%, also 11 von 90 Befragten, gaben Familienimpulse als Begründung an.

Für 17 Personen war die Wahl des Faches zufällig.

27 ProbandInnen nannten als entscheidenden Faktor die gemeinsame historische Vergangenheit ihres Landes mit Deutschland.

29 UntersuchungsteilnehmerInnen erwähnten das persönliche Ansehen als eines der wichtigsten Motive ihrer Wahl.

Ein relativ hoher Anteil, 39 LehrerInnen, also 44% der Befragten, zitierte die Liebe zu Deutschland und zu den Deutschen als ausschlaggebendes Motiv bei der Auswahl des Unterrichtsfaches.

Bei der überwiegenden Mehrheit ging es auch um die Sicherung der Existenz. 46 LehrerInnen, ca. 51% der ProbandInnen, betrachteten nämlich den Deutschlehrerberuf als sicheren Lebensunterhalt.

Dies war um so wichtiger, als die Beteiligung am Deutschunterricht angeblich viele Vorteile bietet. Das ist der Grund, warum auch eine sehr bedeutende Zahl der Befragten die Begründung ihrer Fachwahl mit den Vorteilen des Deutschunterrichts verbunden hatten: 56 von 90, sozusagen 62% der UntersuchungsteilnehmerInnen, wurden zweifellos von der Möglichkeit einer Deutschlandreise gelockt.

Eine derartige Reise sollte ihnen später persönliche Entfaltungsmöglichkeiten erlauben.

Es ist deshalb nicht überraschend, dass 74 Personen, praktisch 82% der Befragten, die persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten als eines der entscheidenden Motive für die Fachwahl angaben.

Da bei so vielen LehrerInnen die persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten als determinierendes Motiv gesehen wurden, ist es auch verständlich, daß bei ihrer Wahl die meisten UntersuchungsteilnehmerInnen die persönliche Motivation in den Vordergrund stellten. Es ist nämlich aufzuzeichnen, dass eine sehr hohe Zahl von ProbandInnen, 75 LehrerInnen, die persönliche Motivation an zweiter Stelle der Motivrangliste erwähnte.

Die bisherigen Antworten haben deutlich gezeigt, dass die Motivation für die Aufnahme des Deutschunterrichts zuerst realistisch instrumental orientiert war; Die genannten Motive führten tatsächlich zu einem gemeinsamen Instrument, zu einem einzigen wirklichen Beweggrund, der deutschen Sprache, zurück. Es bedarf deswegen keiner ausdrücklichen Erwähnung mehr, daß bei der Fachwahl die Liebe zur deutschen Sprache einwandfrei der Ausgangspunkt und Schlüssel zum Deutschunterricht war: Die meisten UntersuchungsteilnehmerInnen, 81 von 90, gut 90% der Befragten, nannten nämlich ihre Liebe zur deutschen Sprache als das bedeutendste Motiv für die Wahl des Deutschen als Unterrichtsfach.

Auf Frage 14: „Was wünschten sich die Kameruner DeutschlehrerInnen sonst?“

Wünsche und Ambitionen der Kameruner DeutschlehrerInnen

Bezeichnung der Wünsche und Ambitionen	Antwortalternative				
	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
a) Berufswechsel	62	08	08	03	09
b) Weiterbildung	08	06	11	16	49
c) Beförderung zu einer höheren Funktion	15	19	14	21	21
d) Beteiligung an der didaktischen Forschung	04	02	15	29	40
e) Einstieg in das Hochschullehramt	17	18	15	19	21

* (0) trifft gar nicht zu

(1) trifft kaum zu

(2) trifft weitgehend zu

(3) trifft überwiegend zu

(4) trifft vollständig zu

Die obige Tabelle enthält übereinstimmend klare Aussagen:

- Daß großes Interesse am Deutschunterricht bestand, lässt sich unter anderen daran ablesen, daß sich wenige LehrerInnen einen Berufswechsel wünschten: Nur 20 von 90, also 22% der Befragten , äußerten sich für einen eventuellen Berufswechsel.
- Ein viel bedeutenderer Anteil, 55 Personen, rund 61% der ProbandInnen, fand jedoch das Hochschullehramt attraktiv und träumte von einer Lehrstelle im Hochschulwesen.
- Dieser Wunsch schien um so stärker zu sein, als für die meisten Befragten der Einstieg in das Hochschullehramt praktisch eine Beförderung zu einer höheren Funktion bedeutete. Die Tabelle bestätigt, daß 56 UntersuchungsteilnehmerInnen, also 62% der LehrerInnen, tatsächlich zu einer höheren Funktion befördert werden wollten.

- Um eine derartige Beförderung zu genießen, benötigen logischerweise die Befragten eine entsprechende Weiterbildung. Das ist bestimmt der Grund, warum so viele Befragte die Weiterbildung wünschten.
- Eine Weiterbildung sollte in den Augen der LehrerInnen auch eine ausreichende Beteiligung an der pädagogischen Forschung ermöglichen und Selbstvertrauen wiederherstellen. Wie wir schon am Anfang dieser Untersuchung unterstrichen, hielt sich die überwiegende Mehrheit der DeutschlehrerInnen wegen mangelhafter pädagogischer Ausbildung von der Didaktikdiskussion fern.
- Es wird nun verständlich, daß für 84 von 90, sozusagen gut 93 % der Befragten, die aktive Beteiligung an der pädagogischen Forschung die größte Ambition bildete. Dies ist übrigens leicht kompatibel mit der Liebe zur deutschen Sprache.

Frage 15: Wie beurteilen die Befragten die Produkte aus den folgenden Ländern: Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Japan, Kamerun, Russland und den U.S.A.

Einstellung der ProbandInnen zu eigenen Produkten und zu Produkten aus West-Europa, Russland, Japan und Amerika

Herkunftsland der Produkte	Antwortalternative					Positive Bewertung geschätzt in %
	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	
Amerika (USA)	03	00	08	33	45	50
Deutschland	00	00	01	13	75	83.3
England	06	01	22	48	12	13.3
Frankreich	02	12	30	42	03	03.3
Japan	02	02	05	23	56	62.2
Kamerun	03	36	36	11	03	03.3
Russland	12	22	34	20	01	01.1

* (0) schlecht

(1) minderwertig

(2) ziemlich gut

(3) gut

(4) sehr gut

Die Frage 15 war eigentlich als Kontrollfrage gedacht. Sie sollte die affektive Seite der ProbandInnen berühren und ihre persönliche Einstellung zu den genannten Ländern herausstellen. Übrigens ging es darum zu wissen, ob die Befragten im Vergleich zu ihren früheren Antworten konsequent waren. Darüber hinaus wollten wir auch sehen, wie sie nach eigenen subjektiven Kriterien das Zielsprachenland und ihr eigenes Land klassifizierten. Die Tabelle vermittelt ein bemerkenswert verblüffendes Meinungsbild und lässt eine klare Rangliste erstellen. Bei der Klassifizierung der Länder haben wir nur den höchsten Wert („sehr gut“) berücksichtigt. Damit wollten wir eine eindeutige Stellungnahme erlangen. Es hat sich folgende Reihenfolge ergeben:

- An erster Stelle wurden die deutschen Produkte genannt, die von 75 Personen, 84 % der Befragten, als sehr gut bezeichnet wurden;
- An zweiter Stelle standen die japanischen Produkte, die von 56 LehrerInnen, 64 % der UntersuchungsteilnehmerInnen, ausgezeichnet wurden;
- 45 LehrerInnen, 51 % der Befragten, fanden amerikanische Produkte sehr gut;
- An vierter Stelle kam Großbritannien mit kaum 12 Personen, das sind ca. 13 % der TeilnehmerInnen, die englische Produkte für sehr gut hielten;
- Noch ein Stück zurück lagen die französischen Erzeugnisse, die von bloß drei ProbandInnen, etwa 3 % der Stichprobe, gewürdigt wurden;
- Ebenso wie die französischen Produkte erhielten auch die Kameruner Erzeugnisse nur drei Stimmen;
- An letzter Stelle stand Russland, dessen Produkte nur einem einzigen Befragten sehr gut schienen;
- Ein Untersuchungsteilnehmer bzw. eine Untersuchungsteilnehmerin verweigerte vorsichtshalber die Antwort.

Zur Kenntnis des Zielsprachenlandes

Frage 16/17: Welche Deutschlandfahrt hatten die ProbandInnen?

a) Zahl der Aufenthalte in der Bundesrepublik Deutschland

Zahl der Aufenthalte	Zahl der LehrerInnen
0	27
1	29
2	11
3	17
4	6

b) Natur der Aufenthalte

Art der Aufenthalte	Zahl der LehrerInnen
Studium	24
Fortbildung/Weiterbildung	56
Sprachenwettbewerb, Seminar	5
Privaturlaub	4

Zu den Fragen 16 und 17 liegen folgende Ergebnisse vor:

- Die überwiegende Mehrheit der UntersuchungsteilnehmerInnen, 63 (70 %), hatte sich mindestens einmal in der Bundesrepublik Deutschland aufgehalten;
- Dagegen hatten 27 LehrerInnen (30 % der Befragten) keine persönliche Deutschlandfahrt,
- 29 ProbandInnen, also 32,2 % der UntersuchungsteilnehmerInnen, gaben nur einen Aufenthalt in der Bundesrepublik an;
- 11 Personen nannten zwei;
- 17 LehrerInnen hatten schon drei Deutschlandreisen hinter sich;
- 6 genossen sogar bereits vier Aufenthalte in Deutschland.

Die obige Tabelle zeigt, daß die Motive der Aufenthalte unterschiedlicher Natur waren:

- Nur 4 privilegierte Personen (4,4 %) von den 90 Befragten hatten sich einen Privaturlaub in der Bundesrepublik leisten können;
- 5 UntersuchungsteilnehmerInnen wurden zu einem Dozentenseminar vom Goethe-Institut oder als Preisträger eines Sprachenwettbewerbs während ihrer Schulzeit nach Deutschland eingeladen;
- Einem guten Anteil der Befragten, 24 Personen (26,6 %), wurde die Deutschlanderfahrung durch das Studium ermöglicht;
- Gut zwei Drittel der ProbandInnen mit Deutschlanderfahrung, praktisch 56 Personen (88,8 %), verdankten einer Fortbildungsmaßnahme der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen bzw. des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) ihren Deutschlandaufenthalt.

Frage 18: Welchen Kenntnisstand von Deutschland und den deutschen Realitäten hatten die Befragten?

Kenntnisstand der Befragten bzgl. der deutschen Realitäten

Kenntnisstand der Befragten bezüglich Deutschlands und der deutschen Realitäten

Bezeichnung der Aspekte	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
a) Deutsche Kultur	02	17	33	32	04
b) Bildungswesen	06	27	27	24	06
c) Länder und Städte	04	35	42	08	01
d) Geschichte	03	13	30	35	09
e) politisches Leben	04	41	31	11	03
f) deutsche Kolonisation	01	18	36	23	12
g) Sport	05	28	40	15	02
h) soziale Fragen	12	31	35	12	00
i) Neue Bundesländer	37	23	20	06	04
j) deutsche Literatur	05	27	38	19	01
k) Geographie Deutschlands	15	31	23	21	00
l) deutsche Auslandspolitik	32	26	24	08	00

* (0) gar keine Kenntnis

- (1) geringe Kenntnis
- (2) ausreichende Kenntnis
- (3) gute Kenntnis
- (4) sehr gute Kenntnis

Obige Tabelle vermittelt ein ziemlich interessantes Bild:

Nur sehr wenige Befragte, keine 10 von insgesamt 90 Personen erklären sehr gute Kenntnis von Deutschland und den deutschen Realitäten zu haben. Bemerkenswert ist auch die Tatsache, daß einem bedeutenden Anteil der ProbandInnen bestimmte Aspekte der Deutschlandkunde eher wenig bekannt bzw. völlig unbekannt schienen. Vor allem die Geographie, die neuen Bundesländer, die deutsche Außenpolitik, das politische Leben in Deutschland überhaupt, waren für bis zu 67 % der UntersuchungsteilnehmerInnen Neuland. Darüber hinaus ist es ebenfalls erstaunlich, daß die meisten LehrerInnen, die jedoch zum größten Teil alte GermanistInnen waren, ihre eigenen Kenntnisse im Bereich der deutschen Literatur eher sehr gering schätzten: kaum 19 von den 90 ProbandInnen gaben nämlich an, daß sie über gute Literaturkenntnisse verfügten. Was den Informationsstand der TeilnehmerInnen über die übrigen Aspekte der Landeskunde anbelangt, läßt sich weiter ablesen, daß sich die überwiegende Mehrheit der Befragten, 42 bis 65 ProbandInnen, einen mittelmäßigen Kenntnisstand zuerkannte. Diese bescheidenen Kenntnisse sind vermutlich abhängig von den meist limitierten Informationsquellen der LehrerInnen.

Frage 19: Wie oft lesen die Kameruner DeutschlehrerInnen deutsche Zeitungen?

Klassifizierung der UntersuchungsteilnehmerInnen nach Lesegewohnheiten bzgl. Deutscher Zeitungen

Lesehäufigkeit	n	in %
(0) niemals	4	4
(1) selten	14	16
(2) gelegentlich	45	50
(3) monatlich einmal	17	19
(4) wöchentlich	10	11
(5) täglich	-	-

Fasst man Antwortalternativen (0) - (2) zusammen, so zeigt sich, daß 70 % der ProbandInnen mehr oder minder negativ geantwortet hatten. Demgegenüber äußerten sich 30 % der TeilnehmerInnen eher weitgehend positiv. Antwortvorgabe „täglich“ wurde aus rein realistischen Gründen nicht genannt, da in Kamerun deutsche Zeitungen nicht täglich bezogen werden könnten.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, daß die überwiegende Mehrzahl der Befragten keine häufige Lesegelegenheit bzw. -möglichkeit hatten. Geht man von dieser Feststellung aus, so lässt sich schon zum guten Teil das Meinungsbild aus den ersten Tabellen rechtfertigen.

Frage 21: Welches sind die Informationsquellen der Kameruner DeutschlehrerInnen?

Informationsquellen der Kameruner DeutschlehrerInnen

Bezeichnung der Quelle	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
a) Massenmedien	33	25	13	03	15
b) Seminare, Lehrgänge	09	11	19	15	36
c) Veranstaltungen aus der Studienzeit	23	18	16	15	18
d) Deutschlandfahrt	32	13	06	07	32
e) Private Kontakte zu Deutschen	52	17	06	09	06
f) Lehrwerk	07	09	12	13	49
g) Persönliche Lektüren	12	20	17	20	21
h) Goethe-Institut	31	16	13	10	20

* (0) trifft gar nicht zu

(1) trifft kaum zu

(2) trifft weitgehend zu

(3) trifft überwiegend zu

(4) trifft vollständig zu

- obige Tabelle lässt erkennen, daß für die meisten ProbandInnen die Lehrwerke die bedeutsamste Informationsquelle waren. Wie die Zahlen zeigen, entfielen tatsächlich 54 % der Antworten auf die Lehrwerke als größte Informationsquelle.

- 40 % der Befragten vertraten die Meinung, daß sie ihre Informationen überwiegend aus Fortbildungsmaßnahmen gewannen.
- Die dritt wichtigste Informationsquelle bildeten die Aufenthalte in der Bundesrepublik. Gut 36 % der ProbandInnen gaben an, daß sie ihre Informationen ihrer früheren Deutschland erfahrung verdankten.
- Als viert wichtigste Quelle erwiesen sich persönliche Lektüren. 23 % der UntersuchungsteilnehmerInnen gaben zu verstehen, daß sie sich ihren Informationsstand durch persönliche Recherchen erkämpft hatten.
- Für 22 % der LehrerInnen galt das Goethe-Institut in Yaoundé als privilegierter Ort, wo man zu wesentlichen Informationen gelangen konnte.
- Selbstverständlich bildeten auch die früheren Landeskunde- Veranstaltungen aus der Studienzeit eine weitere Hilfe. Das war der Fall bei gut 20 % der Befragten.
- 17 % der UntersuchungsteilnehmerInnen verwendeten die Massenmedien als hilfreiche Informationsquelle. Es ist an dieser Stelle vielleicht nicht überflüssig zu sagen, daß regelmäßig im Kameruner Fernsehen, zwar nicht in Originalversion, bekannte deutsche Filme übertragen werden. Serien wie der *Alte* oder *Derrick* sind mittlerweile für Kameruner Kinder längst nicht mehr Neuland. Auch wird die Deutsche Welle in Kamerun gut empfangen.
- Private Kontakte zu Deutschen waren für die meisten ProbandInnen keine bedeutende Informationsquelle. 58 % der Befragten hielten nämlich diese Kontakte nicht für sehr informationsreich.

Frage 22: Wie oft lesen die Kameruner DeutschlehrerInnen Bücher im Bereich der Fremdsprachendidaktik?

Wie oft die Kameruner DeutschlehrerInnen Fachbücher lesen

Lesehäufigkeit	n	in %
(0) niemals	3	3
(1) selten	16	18
(2) gelegentlich	41	46
(3) monatlich einmal	13	14
(4) wöchentlich	17	19

In der Tabelle kommt insgesamt deutlich zum Ausdruck, daß ein erheblicher Anteil der UntersuchungsteilnehmerInnen, 46 %, Bücher im Bereich der Didaktik nur gelegentlich lasen. Demgegenüber gaben 17 LehrerInnen, 19 % der Befragten, an, daß sie einmal in der Woche in Büchern nachschlugen, die ihre berufliche Bildung verbessern sollten. 13 ProbandInnen, 14 % der UntersuchungsteilnehmerInnen, hatten diese Gelegenheit nur monatlich, während 16 Befragte verstehen ließen, daß sie diese Möglichkeit nur selten erhielten. 3 LehrerInnen hatten überhaupt keine Chance, an Didaktik-Nachschlagewerke zu kommen.

Frage 23: Wie schätzen die Kameruner DeutschlehrerInnen ihre Kenntnisse in den folgenden Bereichen ein: Lehrplanentwicklung, Unterrichtslehre, Methodik, Schülerbewertung, Didaktik, Lehrwerkskonzeption, allgemeine Pädagogik, Psychologie?

Kenntnisstand der Fachkenntnisse der Kameruner Deutschlehrenden

Bezeichnung der Fachkenntnisse	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
Theorie des Lehrplans	28	29	16	16	01
Theorie des Unterrichts	12	25	15	28	10
Methodik	16	15	10	35	14
Schülerbewertung	43	20	07	18	02
Didaktik	20	17	20	28	05
Lehrwerkskonzeption	28	28	16	17	01
Allgemeine Pädagogik	07	28	26	16	13

Psychologie	14	24	26	15	11
--------------------	----	----	----	----	----

Die obige Tabelle vermittelt ein merkwürdiges Meinungsbild:

In den obengenannten Bereichen verfügten ganz wenige Personen über sehr gute Kenntnisse. Gewisse Gebiete wie „ Schülerbewertung“, „ Lehrwerkskonzeption“, „ Didaktik“ und „ Lehrplanentwicklung“ waren schon der überwiegenden Mehrheit der Befragten völlig unbekannt. In der Reihenfolge ergab sich folgendes:

- Obwohl sich das Gebiet Methodik als der bestbekannte Bereich erwies, wurde dieses von nur 16 % der UntersuchungsteilnehmerInnen vertreten.
- Kaum 14 % der LehrerInnen hielten ihre Kenntnisse im Bereich der allgemeinen Pädagogik für sehr gut.
- 12 % der ProbandInnen gaben bekannt, daß sie sich im Bereich der Psychologie gut bewegen konnten.
- Demgegenüber teilten fast genauso wenige LehrerInnen, ca. 11 %, mit, daß sie ziemlich sichere Kenntnisse im Bereich der Unterrichtslehre besaßen.
- Die DidaktikkennerInnen konnten sich gerade noch den fünften Platz erkämpfen. Nur 6 % der Befragten gaben nämlich an, daß sie eine gute Kenntnis davon hatten.
- Am wenigsten bekannt waren die Gebiete „ Schülerbewertung“, „ Lehrwerkskonzeption“ und „ Lehrplanentwicklung“, die von jeweils 2 % und 1 % der ProbandInnen vertreten waren.

Fasst man nun jeweils die Antwortalternativen (0) – (2) zusammen, so zeigt sich deutlich, daß die weitaus überwiegende Mehrzahl der UntersuchungsteilnehmerInnen eher negativ bewertet hatte. Die vorgefundenen Ergebnisse deuten nämlich darauf hin, daß in den genannten beruflichen Bereichen die meisten LehrerInnen keine ausreichende Ausbildung genossen hatten.

Gesprächspartner der Kameruner DeutschlehrerInnen

GesprächspartnerInnen	n	in %
------------------------------	----------	-------------

Freunde/Freundinnen	17	19
KollegInnen	66	73
SchülerInnen	72	80
Fachberater	49	54
Deutsche	32	36

Folgendes wird durch obige Tabelle vermittelt:

- Die Befragten gaben an, daß sie immer einen bzw. eine GesprächspartnerIn hatten, mit dem bzw. der sie Deutsch reden konnten;
- Am meisten sprachen die UntersuchungsteilnehmerInnen mit ihren SchülerInnen. Dies lässt weiter voraussetzen, daß bei Gelegenheit Deutsch als Unterrichtssprache benutzt oder zumindest im Unterricht gesprochen wurde;
- An zweiter Stelle wurden die KollegInnen als weitere GesprächspartnerInnen erwähnt. 66 LehrerInnen unterhielten sich gern mit ihren KollegInnen auf Deutsch. Es ist tatsächlich bei Fortbildungsseminaren Sitte geworden, daß die LehrerInnen diese seltenen Gelegenheiten ausnutzen, um die Sprache Goethes zu üben. Diese in der Regel leidenschaftlichen Konversationen auf Deutsch werden meistens empfunden wie ein Bedürfnis und ein Anlaß, sich vor den KollegInnen anderer Fächer auszuzeichnen.
- Diese Art Tradition wird auch bei Schulbesuchen von Inspektoren weitergepflegt? Es ist nämlich üblich, daß Inspektor und DeutschlehrerInnen auf Deutsch kommunizieren. Das ist wahrscheinlich der Grund, warum ein bedeutender Anteil von Befragten, 49 (gut 54 %), die Fachberater als weitere bzw. potentielle Gesprächspartner darstellten.
- Erstaunlich und überraschend bleibt jedoch die Zahl der UntersuchungsteilnehmerInnen, die Deutsch mit Deutschen sprachen; wenn man die Tatsache in Betracht zieht, daß in Kamerun die deutsche Bevölkerung nicht nur sehr gering ist, sondern auch ziemlich zerstreut im Lande lebt, dann ist schon beeindruckend, daß 32 LehrerInnen sprachliche Kontakte zu Deutschen deklarierten.
- Zuletzt genannt werden Freunde bzw. Freundinnen, die schon von gut 19 % der Befragten als GesprächspartnerInnen zitiert wurden, was auch nicht weniger erstaunlich erscheint. Es ist jedoch bekannt, daß sich schnell eine sprachliche

Solidarität entwickelt zwischen Personen (MedizinerInnen, TechnikerInnen etc.), die in Deutschland studiert bzw. dort ein Praktikum absolviert haben, und den örtlichen DeutschlehrerInnen. So wird dann jedes zufällige Treffen zum guten Anlaß, die deutsche Sprache zu pflegen.

Einstellung der ProbandInnen zur Existenz von eventuellen Zielsetzungen für das Fach Deutsch in Kamerun

Auf die Frage „ Verfolgt in Kamerun der Deutschunterricht gewisse Ziele?“ wurden folgende Reaktionen registriert:

Antwortalternative	n	in %
(1) Die Ziele müssen erst jetzt bestimmt werden	13	14
(2) Der Deutschunterricht verfolgt keine präzisen Ziele	18	20
(3) Die vorhandenen Ziele müssen aktualisiert werden	29	32
(4) Der Deutschunterricht verfolgt klare Ziele	30	33

Diese Tabelle vermittelt ein relativ merkwürdiges Meinungsbild und zeigt die große Verwirrung, die zur Zeit innerhalb der Kameruner Deutschlehrerschaft herrscht. Die unterschiedlichen Antworten der ProbandInnen auf die Frage nach der Existenz von eventuellen Zielsetzungen des Deutschunterrichts in Kamerun macht die Unsicherheit der Lehrkräfte deutlich:

- Ein bedeutender Anteil der Befragten verwechselte die Ziele der Lehrbücher mit den Zielen des gesamten Deutschunterrichts: 30 UntersuchungsteilnehmerInnen waren nämlich überzeugt, daß der Deutschunterricht in Kamerun klare Ziele verfolgte.
- Wenn man die Antwortalternativen (2) und (3) der Tabelle zusammennimmt, kommt noch deutlicher zum Ausdruck, daß mehr als die Hälfte der Lehrkräfte, 47 von 90, gut 52 % der Befragten, eher den Eindruck hatte, daß der Deutschunterricht in Kamerun unklare Zielsetzungen verfolgt. Bei dieser Gruppe herrschte sichtbare Unzufriedenheit über die herrschende Situation, in der sich der gesamte Unterricht nur an Ministerialinstruktionen orientierte.

- In deutlichem Abstand, mit lediglich 14 % der Befragten, folgte die dritte Kategorie von LehrerInnen, die der Meinung war, daß die Ziele des Deutschunterrichts in Kamerun endlich einmal bestimmt werden müssten. Diese Lehrkräfte bildeten diejenige Gruppe, die am besten informiert war über die wirkliche Situation des Deutschunterrichts in Kamerun. In der Tat müssen die Zielsetzungen erst definiert, die Lehrpläne entwickelt, angepasste Lehrwerke und Methoden konzipiert werden.

Frage 30 : Wer sollte die Ziele des Deutschunterrichts in Kamerun bestimmen?

Diese Frage sollte herausstellen, wie sich eigentlich die Kameruner DeutschlehrerInnen das Management des Deutschunterrichts vorstellen und wie ihre persönlichen Wünsche diesbezüglich aussehen. Die angegebenen Antwortalternativen weisen jeweils auf einen Aspekt der Organisation des Deutschunterrichts hin:

- Wenn man von Deutsch spricht, dann denkt man zuerst an das Zielsprachenland, an das Land der Deutschen, Deutschland, daher Antwortalternative (1);
- Die deutsche Sprache wird in Kamerun, aber auch innerhalb des Kameruner Bildungswesens unterrichtet, deshalb Antwortalternative (2);
- Die aktuellen Lehrwerke für Deutsch in Kamerun sind Regionallehrwerke, die im gesamten frankophonen Afrika verwendet werden, daher Antwortalternative (3).
- Antwortalternative (4) weist auf die kulturelle Kooperation mit Deutschland hin. Der Deutschunterricht in Kamerun wird nämlich zur Zeit von einem deutsch-Kameruner Führungsteam gemanagt.

Meinungsbild der Kameruner Lehrkräfte bezüglich des Managements des Deutschunterrichts in Kamerun

Frage 39: Wie oft helfen die Kameruner DeutschlehrerInnen ihren SchülerInnen bei den Aufgaben?

Hilfeleistung der LehrerInnen bei der Vorbereitung von Schüleraufgaben

Häufigkeit der Lehrerhilfe	Klassenstufe				
	4e	3e	2e	1ère	Tle
(0) nie	35	35	53	50	51
(1) selten	8	7	5	6	6
(2) gelegentlich	8	9	16	17	19
(3) häufig	18	25	9	9	7
(4) immer	21	14	7	8	7

Obige Tabelle lässt folgende Ergebnisse erkennen:

Sehr wenige LehrerInnen helfen ihren SchülerInnen bei der Vorbereitung der Aufgaben. Die überwiegende Mehrheit der LehrerInnen erklärt nämlich, daß sie ihren SchülerInnen niemals geholfen hat. Auch merkt man, daß, wenn Hilfsbereitschaft besteht, sie dann zuerst den SchülerInnen niedriger Klassen zugestanden wird. Eine relativ hohe Zahl von 4ème- und 3ème- LehrerInnen gibt immerhin zu, daß sie regelmäßig bzw. immer ihren SchülerInnen bei den Aufgaben hilft.

Frage 40: Wie oft werden die SchülerInnen bestraft?

Häufigkeit der Schülerbestrafung

Häufigkeit der Lehrerhilfe	Klassenstufe				
	4e	3e	2e	1ère	Tle
(0) nie	35	30	56	59	74
(1) selten	16	15	17	16	10
(2) gelegentlich	23	27	15	12	5
(3) häufig	15	15	2	3	2
(4) immer	1	3	-	-	-

Frage 40 war eigentlich als Kontrollfrage zu Frage 38 gedacht; sie sollte prüfen, ob das Meinungsbild aus der früheren Tabelle mit den Aussagen der LehrerInnen bezüglich der Disziplin übereinstimmte. Es hat sich folgendes herauskristallisiert:

- Im allgemeinen werden trotz großer Klassen die SchülerInnen wenig bestraft. Die Bestrafung bezieht sich zuerst auf die SchülerInnen niedriger Klassen, in den höheren erscheint sie seltener.
- Eine erhebliche Zahl von Lehrkräften (35 bis 73) erklärt, daß sie niemals ihre SchülerInnen bestraft hat.
- Demgegenüber bekennen 10 bis 16 ProbandInnen, daß sie selten, 5 bis 27 ab und zu, 2 bis 15 regelmäßig ihre SchülerInnen bestrafen.
- Nur 1 bis 3 UntersuchungsteilnehmerInnen geben zu, daß sie immer ihre 4ème- und 3ème- SchülerInnen bestrafen.

Vergleicht man nun die letzten Tabellen, merkt man, daß die ProbandInnen ziemlich konsequent geantwortet haben. Die Antworten der LehrerInnen belegen nämlich, daß mit den SchülerInnen von Anfangsklassen strenger umgegangen wird, deshalb erweisen sie sich auch als disziplinierter und fleißiger als ihre Kameraden höherer Klassen, die sich weniger anstrengen. Wenn man in die Schulen zurückblickt, stellt man tatsächlich fest, daß die Leistungen der AdressatInnen der niedrigen Klassenstufen (4ème und 3ème) besser aussehen. Vielleicht ist dies auch abhängig von der Art der Beziehung zu den SchülerInnen, wie der folgenden Tabelle entnommen werden kann.

Frage 41: Lassen Sie sich von Ihren SchülerInnen kritisieren?

Einstellung der LehrerInnen zu Schülerkritik

Antwortalternative	n	in %
(0) jegliche Kritik ablehnend	3	3

(1) Kritik ablehnend	12	13
(2) nicht bereit zu Kritik	10	11
(3) Kritik dul dend	58	64
(4) offen gegenüber Kritik	3	3
(5) sehr offen gegenüber Kritik	4	4

Aus der Tabelle geht hervor, daß sich die Kameruner DeutschlehrerInnen nicht gern von ihren SchülerInnen kritisieren lassen:

- In der Tat zeigen sich ganz wenige UntersuchungsteilnehmerInnen, 3 bis 4 %, offen für Kritik;
- Die überwiegende Mehrheit (64 %) duldet sie, wenn sie sich als notwendig erweist;
- 25 LehrerInnen insgesamt lehnen jegliche Form von Schülerkritik ab.

Fasst man die verschiedenen Reaktionen zusammen, so lässt sich sagen, daß die Schüler-Lehrer-Beziehungen in Kamerun eher autoritär geprägt sind. Dieser Trend wird auch durch die nächsten Tabellen bestätigt.

Frage 42 : Wie kennzeichnet sich die Beziehung der SchülerInnen zu ihren betreuenden Lehrpersonen?

Einstellung der SchülerInnen zu ihren betreuenden LehrerInnen

Schülerverhalten	Meinungsbild der Lehrer				
	4e	3e	2e	1ère	Tle
(0) unhöflich	-	-	-	-	-
(1) scheu	22	14	3	1	1
(2) locker	10	19	21	27	26
(3) distanziert	-	10	6	7	1
(4) hochachtungsvoll	23	12	7	9	11

Zu Frage 42 liegen folgende Ergebnisse vor:

Im allgemeinen schätzen die LehrerInnen das Verhalten ihrer SchülerInnen positiv ein. Kein einziges Mal wird ein unhöfliches Benehmen signalisiert. Die SchülerInnen pflegen meistens eher eine lockere Beziehung zu ihren LehrerInnen. Es ist nämlich merkwürdig, dass in vier von den fünf vorhandenen Klassenstufen das Kennzeichen „locker“ dominiert. Außer bei den

4ème- Klassen, wo vielmehr eine scheue bis hochachtungsvolle Haltung der SchülerInnen beobachtet wird, gehen die LehrerInnen mit ihren SchülerInnen relativ locker um. Dies bestätigt übrigens den Trend in der Tabelle, wo in den höheren Klassenstufen auch kaum bestraft wurde.

6.2. Einstellung der Befragten bezüglich der Durchführung des Deutschunterrichts

Frage 43: Wie werden die Deutschstunden vorbereitet?

Planung und Vorbereitung der Unterrichtsstunden

<i>Schülerverhalten</i>	Meinungsbild der Lehrer				
	4e	3e	2e	1ère	Tle
(0) jede zu erteilende Stunde wird improvisiert	-	-	-	-	-
(1) Für jede Stunde plane ich nur die Übungen	-	-	-	2	1
(2) Ich mache immer eine stichpunktartige Vorbereitung	6	17	17	12	16
(3) Ich bereite jede Stunde detailliert vor	48	40	20	30	20
(4) Ich überlasse eher den AdressatInnen die Vorbereitung der Stunde	2	1	-	-	1

Aus der Tabelle geht hervor, daß die meisten DeutschlehrerInnen fleißig arbeiten und ihre Unterrichtsstunden detailliert vorbereiten. In den niedrigen Klassenstufen wird diese ausführliche Unterrichtsplanung viel systematischer geführt:

- Von den rund 56 *Quatrième*-LehrerInnen greifen nämlich 48 auf eine systematische und detaillierte Vorbereitung zurück.
- In der *Troisième* sind es 40, die genauso fleißig mit ihrem Unterrichtsstoff umgehen.
- Kein einziger Lehrer bzw. keine einzige Lehrerin gibt an, daß die Deutschstunde improvisiert wird. Ferner merkt man ebenfalls, daß in den höheren Klassen die stichpunktartige Vorbereitung der Stunde Einsatz findet und daß nur in Ausnahmefällen den AdressatInnen die Vorbereitung der Stunde überlassen wird.

Frage 44: Wie oft bereiten die Kameruner DeutschlehrerInnen ihre Unterrichtsstunden vor?

Antwortalternative	Meinungsbild der Lehrer				
	4e	3e	2e	1ère	Tle
(0) nie	-	-	-	-	-
(1) selten	1	-	-	-	-
(2) gelegentlich	1	5	4	1	-
(3) häufig	36	35	22	23	15
(4) immer	19	20	13	21	24

Die Tabelle enthält folgende Aussagen:

- Wie vorhin angeführt, wird weiter bestätigt, daß die LehrerInnen gewissenhaft arbeiten und in ihrer überwiegenden Mehrheit ihre Unterrichtsstunden häufig vorbereiten.
- In der *Quatrième* sind es 36 von insgesamt 57 in dieser Klassenstufe tätigen Befragten, die meinen, daß sie regelmäßig ihre Stunden ausführlich planen. 19 erklären sogar, daß sie es immer tun.
- In der *Troisième* wird eine ähnliche Reaktion festgestellt; 35 UntersuchungsteilnehmerInnen betreiben eine häufige Unterrichtsvorbereitung.
- In der höheren Klassenstufen wird ein viel größerer Fleiß seitens der Lehrkräfte festgestellt; tatsächlich geben sich noch mehr LehrerInnen die Mühe, ihre Stunden immer vorzubereiten. In der *Première* sind es 21 von insgesamt 45 LehrerInnen und in der *Terminale* 24 von 39.
- Kein einziger Proband bzw. keine einzige Probandin erklärt, daß er/sie seine/ihre Unterrichtsstunden nie vorbereitet.

Frage 45: In welchem Umfang orientieren sich die LehrerInnen bei ihrer Unterrichtsvorbereitung an:

- (a) den Lehrwerken
- (b) ihrer eigenen Schülererfahrung
- (c) ihrer Lehrerfahrung

- (d) den Zielsetzungen des Kameruner Bildungswesens
- (e) ihrer Ausbildung an der ENS bzw. an der Universität.
- (f) den Fachkonferenzen
- (g) ihrer eigenen Phantasie
- (i) den zentralen Prüfungsaufgaben
- (j) den Problemen der AdressatInnen

Folgendes Meinungsbild konnte gewonnen werden:

Gewichtung der Meinung	Antwortalternative									
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)
trifft gar nicht zu	2	16	3	30	17	15	7	8	2	10
trifft kaum zu	1	26	9	26	17	13	12	15	6	25
trifft weitgehend zu	14	16	8	23	16	22	28	17	11	18
trifft überwiegend zu	53	26	19	9	24	24	26	30	28	22
trifft vollständig zu		6	51	2	16	16	17	20	43	15
N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90

- 53 von 90 UntersuchungsteilnehmerInnen (59 %) orientierten sich bei der Vorbereitung ihrer Unterrichtsstunde vollständig am Lehrbuch;
- 6 (7 %) greifen auf ihre alte Schülererfahrung zurück;
- 51 ProbandInnen (57%) geben an, daß für sie die Lehrerfahrung eine wesentliche Vorbereitungshilfe bildet;
- 2 TeilnehmerInnen orientieren sich hauptsächlich an den Zielsetzungen des Kameruner Bildungswesens;
- Für 16 LehrerInnen sind die Fachkonferenzen und die frühere Ausbildung an der ENS bzw. an der Universität sehr wichtige Anhaltspunkte.
- 17 ProbandInnen finden in der Fachberatung eine bedeutende Unterstützung;
- Neben den o. g. Vorbereitungsquellen trauen auch 20 UntersuchungsteilnehmerInnen eher ihrer eigenen Phantasie. Eine erhebliche Zahl von LehrerInnen, 43 (48 %) stellen aber bei der Vorbereitung der Stunde die Prüfungen in den Vordergrund.

- Lediglich 15 TeilnehmerInnen (17%) haben das Gefühl, daß bei der Vorbereitung der Unterrichtsstunde zuerst die Probleme der AdressatInnen berücksichtigt werden sollten.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß bei der Vorbereitung der Unterrichtsstunde nichts so viel Bedeutung beigemessen wird wie dem Schulbuch; aus der Mehrheit der Antworten geht hervor, daß sehr viele LehrerInnen sich danach orientierten. Auch zeigt sich ferner, daß in ihrem Unterricht die meisten LehrerInnen zuerst für die Vorbereitung der Prüfungen sorgen.

Meinungsbild der Befragten bezüglich der Lehrstrategien

Frage 46: Was soll Ihrer Ansicht nach das Tempo der Unterrichtsstunde bestimmen?

Die Befragten sollten zwischen folgenden Alternativen wählen:

- (a) dem geplanten Lehrstoff
- (b) der Pflicht der Abdeckung des jährlichen Lehrplans
- (c) der Fähigkeit der AdressatInnen, die erteilten Lektionen zu assimilieren
- (d) den schlechten Arbeitsbedingungen
- (e) der Vorbereitung zu der Zentralprüfung

Gewichtung der Meinung	Antwortalternative				
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
Trifft gar nicht zu	13	14	6	11	1
Trifft kaum zu	20	23	1	5	1
Trifft weitgehend zu	21	17	15	6	6
Trifft überwiegend zu	17	6	24	27	25
Trifft vollständig zu	18	29	44	40	51

Obige Tabelle vermittelt folgendes:

- 18 Befragte (20%) haben sich für Antwortvorgabe (a) entschieden und orientierten ihr Lehrtempo zuerst an ihrem geplanten Stundenentwurf;
- 29 TeilnehmerInnen (33%) haben bei der Durchführung ihrer Unterrichtsstunde zuerst die Pflicht der Abdeckung des jährlichen Lehrplans im Visier;
- Eine bedeutende Zahl der ProbandInnen, 44 (49%), nimmt durchaus Rücksicht auf das Lerntempo der AdressatInnen und richtet sich danach.
- Auch nehmen 40 LehrerInnen (gut 45% der Stichprobe) die sehr schwierigen Arbeitsbedingungen in Kauf und plädieren für eine entsprechende Anpassung;
- Jedoch hat, wie schon in den früheren Tabellen zu beobachten war, die Mehrheit der LehrerInnen die Vorbereitung zu den Prüfungen als erste Aufgabe im Auge. Entsprechend bestimmen sie ihr Lehrtempo.

Zusammenfassend zu dieser Frage lässt sich sagen, dass die LehrerInnen, obwohl sie die schwierigen Arbeitsbedingungen akzeptieren und sie zu bewältigen versuchen, ihre Lehrtätigkeit zuerst im Hinblick auf die offiziellen Prüfungen organisieren. Ihr Lehrerfolg wird nämlich an dem Erfolg der SchülerInnen bei den Zentralprüfungen gemessen.

Frage 47: Teilen Sie am Anfang der Stunde Ihren SchülerInnen die zu erreichenden Lernziele sowie den geplanten Stundenverlauf mit?

Antwortalternative	n	in %
(0) Dieses Verfahren halte ich eher für unnötig	16	18
(1) Dieses Verfahren ist meiner Ansicht nach Zeitverlust	22	24
(2) Die Lernziele sind zuerst Sache der Lehrkraft und nicht der SchülerInnen	8	9
(3) Die Lernziele und den Verlauf der Stunde gebe ich selten an	19	21
(4) Am Anfang jeder Unterrichtsstunde gebe ich deutlich die Lernziele bekannt	25	28

Zu Frage 47 ergeben sich anhand von obiger Tabelle folgende Aussagen:

- 16 TeilnehmerInnen (18%) halten es für unnötig, am Anfang der Stunde den AdressatInnen die Lernziele und den Stundenverlauf bekannt zu geben;
- Für 22 ProbandInnen (24%) ist das sogar ein Zeitverlust;

- Aus 8 weiteren Antworten geht hervor, dass ein solches Verfahren alleinige Sache und Wirkungsbereich des bzw. der Lehrenden und nicht der SchülerInnen ist;
- Signifikant ist dagegen, dass schon 19 Befragte bekennen, dass sie ihren SchülerInnen zwar selten, aber doch die zu erreichenden Lernziele und den Stundenverlauf bekannt geben;
- 25 UntersuchungsteilnehmerInnen erklären, dass sie am Anfang jeder Unterrichtsstunde ihren SchülerInnen die verfolgten Lernziele und den geplanten Verlauf der Stunde mitteilen.

Insgesamt betrachtet bestätigt sich hier die schon in den früheren Aussagen erwähnte autoritäre Haltung der Lehrenden.

Frage 48: In welchem Umfang verwenden die Kameruner DeutschlehrerInnen folgende didaktische Hilfsmittel

Didaktisches Hilfsmittel	Gebrauchshäufigkeit				
	nie	selten	gelegentlich	häufig	immer
(a) Lehrbuch	1	-	1	11	77
(b) Tonbandgerät	79	5	5	1	-
(c) Video	90	-	-	-	-
(d) OHP	88	2	-	-	-
(e) Fotos/Dias	63	4	17	3	3
(f) Schallplatten / CDs	88	1	1	-	-
(g) Computer	89	-	-	-	1

Bezüglich der didaktischen Hilfsmittel ergibt sich anhand von der Tabelle folgendes Meinungsbild:

- 77 ProbandInnen (86%) verwenden immer das Schulbuch als wesentliches didaktisches Hilfsmittel;
- 79 Befragte (88 % der Stichprobe) erklären, dass sie nie Gebrauch vom Tonbandgerät machen;
- Die gesamten 90 TeilnehmerInnen (100%) geben an, dass sie im Unterricht nie Videos einsetzen;

- Ebenfalls teilen 88 von 90 ProbandInnen mit, dass sie im Unterricht den OHP niemals benutzen.
- 88 UntersuchungsteilnehmerInnen (gut 98 %) geben an, Schallplatten bzw. CDs im Unterricht nie einzusetzen;
- Ebenso deklarieren 89 Befragte (praktisch 99 % der Stichprobe), dass sie in ihren Stunden nie Gebrauch vom Computer machen.

Fasst man nun die verschiedenen Antwortgruppen zusammen, so ergibt sich, dass das Schulbuch sich unbestritten als einziges wesentliches Hilfsmittel für den Unterricht erweist. Dies soll wichtige Implikationen in der Orientierung und Durchführung des Kameruner Deutschunterrichts haben.

Frage 49: Ist der Kameruner Deutschunterricht ein projektorientierter Unterricht?

Folgende Antwortvorgaben standen den Befragten zur Verfügung:

- (a) Ja, in meinem Unterricht habe ich immer ein bestimmtes Projekt im Visier
- (b) Der Lehrplan sieht die Möglichkeit eines projektorientierten Unterrichts nicht vor
- (c) Die Arbeitsbedingungen erlauben keinen projektorientierten Unterricht
- (d) Die verfügbare Zeit ermöglicht keinen projektorientierten Unterricht
- (e) Es fehlt mir die nötige Motivation dafür
- (f) Ich habe keinerlei Erfahrung auf diesem Gebiet

Gewichtung der Meinung	Antwortalternative					
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
(0) Trifft gar nicht zu	31	25	18	21	24	50
(1) Trifft kaum zu	10	22	18	18	10	16
(2) Trifft weitgehend zu	5	25	13	17	19	11
(3) Trifft überwiegend zu	19	7	5	15	19	3
(4) Trifft vollständig zu	25	10	35	18	17	9

Die Tabelle enthält die hierzu ermittelten Ergebnisse:

- 25 TeilnehmerInnen (28%) behaupten, immer einen projektorientierten Unterricht durchzuführen

- 10 ProbandInnen (ca. 11 % der Befragten) vertreten die Ansicht, dass der curriculare Lehrplan keinen projektorientierten Unterricht vorsieht, deshalb darf auch kein Projekt durchgeführt werden.
- 35 LehrerInnen (gut 39%) meinen immerhin, dass die vorhandenen Arbeitsbedingungen einen solchen Unterricht nicht erlauben.
- Ferner sehen 18 von 90 Lehrkräften in der knappen verfügbaren Zeit ein wesentliches Hindernis, um einen projektorientierten Unterricht optimal durchführen zu können.
- 17 TeilnehmerInnen (19 %) fügen hinzu, dass ihnen für einen solchen Unterricht die nötige Motivation fehle
- Für 9 Befragte ist es zuerst eine Frage der Erfahrung; sie erklären, dass es ihnen einfach an der nötigen Erfahrung mangle.

Versucht man nun die Ergebnisse zum Punkt „ projektorientierter Unterricht abschließend zusammenzufassen, so ist zum einen darauf hinzuweisen, dass die meisten UntersuchungsteilnehmerInnen aus unterschiedlichen praktischen Gründen keinen Gebrauch davon machen können; diese Unterrichtsvariante erscheint problematisch, da sie sich von den Zielsetzungen der Zentralprüfungsaufgaben erheblich entfernt, welche jedoch als erstrangige Präokkupation der AdressatInnen angesehen werden.

Frage 50: Inwieweit werden im Kameruner Deutschunterricht unterschiedliche Sozialformen angewendet?

- (a) Frontalunterricht
- (b) Einzelarbeit
- (c) Gruppenarbeit
- (d) Partnerarbeit
- (e) Großgruppenunterricht

Gewichtung der Meinung	Antwortalternative				
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
(0) Trifft gar nicht zu	4	4	3	9	61

(1) Trifft kaum zu	13	16	23	17	10
(2) Trifft weitgehend zu	12	31	30	27	11
(3) Trifft überwiegend zu	21	28	28	30	7
(4) Trifft vollständig zu	40	11	6	7	1

Die Tabelle lässt folgendes erkennen:

- 40 UntersuchungsteilnehmerInnen (44 % der Stichprobe) geben an, der Frontalunterricht sei die von ihnen am meisten angewandte Sozialform;
- 11 ProbandInnen dagegen erklären, dass sie in ihrem Unterricht überwiegend Einzelarbeit einsetzen;
- 6 Befragte sind der Meinung, dass im Unterricht Gruppenarbeit prioritär sein sollte;
- 7 weitere denken dagegen, dass Partnerarbeit unentbehrlich sei.
- 1 einziger Lehrer äußert sich für den Gebrauch vom Großgruppenunterricht.

In diesem Zusammenhang scheint letztendlich der Frontalunterricht sich in Kameruner Verhältnissen als einzige realistische Sozialform durchzusetzen.

Frage 52: Welche Sprache(n) dürfen, Ihrer Meinung nach, beim Deutschunterricht Einsatz finden?

Zu dieser Frage wurde folgendes festgestellt:

- Die überwiegende Mehrheit der LehrerInnen, fast 100% der Stichprobe, lehnt jeglichen Einsatz von einheimischen Sprachen im Deutschunterricht ab;
- Eine sehr bedeutende Zahl von ProbandInnen findet ebenfalls die Intervention von Englisch und Französisch als Ausgangssprachen im Deutschunterricht nicht akzeptabel;
- Demgegenüber äußerten sich viele für einen angemessenen Einsatz von Französisch in den Anfangsklassen (*4ème* und *3ème*);
- Immerhin halten merkwürdigerweise sehr viele LehrerInnen den einsprachigen Fremdsprachenunterricht für nicht sinnvoll.

Frage 53: Welche Sprache(n) soll(en) , Ihrer Meinung nach, als Ausgangssprache(n) im Kameruner Deutschunterricht gelten: Englisch, Französisch oder die einheimischen Sprachen?

Ausgangssprache	n	in %
Englisch	7	8
Französisch	74	82
Einheimische Sprachen	9	10

Die Tabelle vermittelt ein klares Meinungsbild:

- Für die überwiegende Mehrheit der Befragten, 74 (82 % der Stichprobe), soll Französisch als Ausgangssprache betrachtet werden;
- 9 UntersuchungsteilnehmerInnen äußern sich zugunsten der einheimischen Sprachen;
- In den Augen der letzten Gruppe, 7 ProbandInnen insgesamt, soll Englisch als mit Deutsch verwandte und von den AdressatInnen gut bekannte Sprache als Ausgangssprache angenommen werden.

Frage 54: Inwieweit werden Phonetik- bzw. Ausspracheübungen im Kameruner Deutschunterricht eingesetzt?

Häufigkeit der Übungen	Meinungsbild der Lehrer				
	4e	3e	2e	1ère	Tle
(0) nie	-	3	2	9	14
(1) selten	10	6	3	4	1
(2) gelegentlich	8	11	15	14	19
(3) häufig	14	23	14	12	5
(4) immer	23	15	2	2	2

Zu diesem Punkt lässt sich sagen, dass im Kameruner Deutschunterricht Phonetik- bzw. Ausspracheübungen nicht systematisch, sondern eher gelegentlich durchgeführt werden. Diese Übungen werden vielmehr in den Anfangsklassen (*4ème, 3ème*), selten in den höheren Stufen wahrgenommen. Dies ist vielleicht dadurch zu erklären, dass solchen mündlichen Übungen keine besondere Relevanz beigemessen wird, gerade weil die Prüfungsaufgaben eher schriftlich gestaltet werden. Übrigens gehört die Ausspracheschulung nicht zum Ausbildungsprogramm der LehramtsstudentInnen der *ENS*; diese können deshalb nur entsprechend das weitervermitteln, was ihnen selbst beigebracht wurde.

Frage 55: An welchen globalen Lernzielen orientiert sich der Kameruner Deutschunterricht?

Die Befragten sollten sich über folgende Fertigkeiten äußern: Hörverstehen, Leseverstehen, Sprachfertigkeit, Schreibfertigkeit und Übersetzungsfähigkeit.

Fertigkeit	Antwortalternative						
	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%
(a) Hörverstehen	29	54	5	-	1	-	-
(b) Leseverstehen	23	53	11	1	1	-	-
(c) Sprechfertigkeit	21	42	20	4	1	-	1
(d) Schreibfertigkeit	13	41	19	11	4	-	1
(e) Übersetzung	63	26	-	-	-	-	-

Aus den oben angeführten Reaktionen geht hervor, dass sehr viele LehrerInnen für eine gleichmäßige Dosierung der Fertigkeiten sind. Außer der Übersetzungsfertigkeit, welcher eine sehr bedeutende Zahl von Befragten eine 10 %ige Quote zuteilt, scheint sich ein Konsens um eine 20%ige gleichmäßige Verteilung zu bilden. Folgendes globales Meinungsbild hat sich herausgestellt:

- Zum Hörverstehen äußert sich die überwiegende Mehrheit, 54 LehrerInnen (60%), für eine 20 %ige Einräumung;
- 53 Befragte (59 %) meinen ebenfalls, dass dem Leseverstehen 20% der Stunde zugestanden werden sollten.
- 42 TeilnehmerInnen (47%) fanden es sinnvoll, dass der Sprechfertigkeit auch 20 % der verfügbaren Zeit gewidmet wird;
- Ebenso denken 41 LehrerInnen (46%), dass auch der Schreibfertigkeit 20 % der Unterrichtsstunde zugeteilt werden sollen.

Frage 56: Wie oft werden authentische Texte im Kameruner Deutschunterricht behandelt?

Häufigkeit	Meinungsbild der Lehrer				
	4e	3e	2e	1ère	Tle
(0) nie	22	25	8	5	12

(1) selten	25	24	14	23	14
(2) gelegentlich	6	7	6	6	6
(3) häufig	2	2	3	3	2
(4) immer	-	-	5	4	7

Fasst man die Aussagenschwerpunkte zu Frage 56 zusammen, so ergibt sich, dass selten im Kameruner Deutschunterricht authentische Texte behandelt werden. Geschieht es aber, dann wird das häufiger in den Klassen der Oberstufe praktiziert.

6.3 Reaktionen der Befragten bezüglich des Lehrmediums

Frage 58: In welchem Umfang verfügen die Kameruner Deutsch-SchülerInnen über das Lehrbuch

Stufe	Meinungsbild der Lehrer										
	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
<i>4e</i>	-	5	11	11	7	9	6	1	1	4	2
<i>3e</i>	-	12	15	13	7	2	3	2	2	2	1
<i>2e</i>	7	8	7	3	-	5	-	1	3	2	1
<i>1ère</i>	5	12	1	7	5	5	2	2	1	1	-
<i>Tle</i>	6	7	1	3	1	4	2	2	5	7	3

Folgendes Meinungsbild hat sich herauskristallisiert:

- 34 von 35 LehrerInnen (61,81 %) geben an, dass weniger als 50% ihrer *Quatrième*-SchülerInnen über ein Lehrbuch verfügen.
- 47 von 58 Lehrenden in der *Troisième* (81,03%) meinen, dass nicht einmal die Hälfte ihrer Klasse das Lehrbuch besitzt.
- 67,56 % der *Seconde*-LehrerInnen sind ebenfalls der Ansicht, dass nicht einmal die Hälfte ihrer SchülerInnen über das Lehrbuch verfügt.
- 30 von 41 Lehrenden in der *Première* (73,17%) erklären, dass weniger als 50 ihrer SchülerInnen ein Lehrbuch besitzen.

Zusammenfassend lässt sich deutlich herausstellen, dass mehr als 50 % der Kameruner AdressatInnen den Deutschunterricht ohne Lehrbuch besuchen.

Frage 59 : Wer soll, Ihrer Meinung nach, in Kamerun die Lehrwerke für Deutsch verfassen?

Zu den Verfassern des zugelassenen Lehrwerks

Verfasser	n	in %
deutsche Autoren	-	-
die Kameruner LehrerInnen	25	28
die Kameruner Fachberater	2	2
ein deutsch-Kameruner Autorenteam	63	70
N	90	100

Die Tabelle lässt folgende Ergebnisse erkennen :

- Kein einziger Lehrer bzw. keine einzige Lehrerin wünscht, daß in Kamerun die Lehrwerke für Deutsch ausschließlich von deutschen Autoren verfaßt werden.
- 25 von den 90 Befragten (28%) meinen, daß das Verfassen von Deutschlehrbüchern in Kamerun Aufgabe der Kameruner DeutschlehrerInnen sei.
- Nur 2 ProbandInnen (2%) vertrauen den einheimischen Fachberatern diese Aufgabe an.
- Die überwiegende Mehrheit, 63 von 90 TeilnehmerInnen (70 % der Stichprobe) vertritt die Ansicht, die Konzeption von Kameruner Lehrwerken für Deutsch obliege einem deutsch-Kameruner Autorenteam.

Vergleicht man nun die obige Tabelle mit den vorhergehenden Tabellen, bestätigt sich der schon beobachtete Trend: Für die meisten Kameruner LehrerInnen bleibt die ganze Entwicklung und Orientierung des Deutschunterrichts in Kamerun nur im Rahmen einer engen Kooperation mit Deutschland denkbar.

Meinungsbild der Lernenden zur Rezeption des Lehrwerks *Ihr und Wir*

Zusammenfassend zu diesem Punkt lässt sich anführen, daß das Lehrwerk *Ihr und Wir* von den meisten LehrerInnen global positiv eingeschätzt wird. Die positiven Einstellungen variieren je nach Stufe und schwanken zwischen 51 % und 64% der Stichprobe. Es ist aber dabei hervorzuheben, daß besonders die Lehrbücher der höheren Klassenstufen viel negativer bewertet wurden. Folgendes Meinungsbild hat sich herauskristallisiert.

Einstellung der Kameruner DeutschlehrerInnen dem jetzigen Lehrbuch gegenüber

Klassenstufe	Bewertung des Lehrbuches	
	Negative Stimmen (in%)	Positive Stimmen (in %)
4ème	36	64
3ème	37	63
2 ^{nde}	42	58
1 ^{ère}	41	59
Tle	49	51

6.4 Einstellung der Befragten bezüglich der Evaluation in Deutsch

Zur Fehlerkorrektur

Frage 62: Wie oft werden die Fehler der SchülerInnen vom Lehrer bzw. von der Lehrerin korrigiert?

Antwortalternative	n	in %
(1) systematisch	41	46
(2) indirekt	28	31
(3) gelegentlich	15	17
(4) selten	3	3
(5) nie	3	3

Die Tabelle vermittelt folgendes Meinungsbild:

- 41 ProbandInnen, gut 46 % der Stichprobe, geben an, systematisch alle Fehler ihrer SchülerInnen zu korrigieren.
- 28 meinen, sie greifen eher auf eine indirekte Verbesserung der Fehler zurück.

- 15 weitere Befragte erklären, daß sie nur gelegentlich eine Korrektur durchführen,
- während 3 dies selten tun.
- 3 letzte TeilnehmerInnen führen an, daß sie Schülerfehler nie verbessern ; sie überlassen lieber den AdressatInnen selbst diese Aufgabe.

6.4.2 Zu den Bewertungskriterien

Frage 63: Was soll, Ihrer Ansicht nach, beim Zensieren von Prüfungsaufgaben vorrangig berücksichtigt werden?

Folgende Antwortvorgaben standen den Befragten zur Verfügung:

- (a) Die Suche nach den Fehlern der SchülerInnen
- (b) Die exklusive Beachtung der richtigen Lösungen
- (c) Die Herausstellung der Kreativität und der Lernfähigkeit der AdressatInnen
- (d) Der Nachweis der Sprachkenntnisse der KandidatInnen
- (e) Die Duldung der Fehler als Bestandteile des Lernvorgangs
- (f) Die Sorge um die Klassifizierung von AdressatInnen nach guten und schlechten KandidatInnen.

Gewichtung der Antwort	Antwortalternative					
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
(0) trifft gar nicht zu	21	3	2	7	13	35
(1) trifft kaum zu	34	1	10	7	24	35
(2) trifft weitgehend zu	18	12	5	31	23	14
(3) trifft überwiegend zu	10	34	28	23	15	2
(4) trifft vollständig zu	7	38	45	22	15	4

Diese Tabelle lässt ein ziemlich klares Meinungsbild erkennen. Man stellt zuerst fest, daß unter den LehrerInnen keine Einstimmigkeit über die Konzeption der Prüfungsziele herrscht. In der Reihenfolge konnten folgende Reaktionen registriert werden:

1. Die meisten ProbandInnen, 45 von 90 (50 %), denken, daß beim Zensieren der Prüfungsaufgaben die Suche nach der Kreativität und der Lernfähigkeit des Kandidaten bzw. der Kandidatin oberste Pflicht des Prüfers bzw. der Prüferin sein sollte.
2. darüber hinaus meint eine bedeutende Zahl von LehrerInnen, 38 (ca. 42 % der Stichprobe), daß beim Zensieren von Prüfungsaufgaben zuerst auf die Richtigkeit der Lösungen geachtet werden sollte.
3. Eine andere Gruppe von 22 Befragten (25 %) vertritt die Ansicht, es gehe bei der Prüfung in Deutsch zuerst darum, daß der Kandidat bzw. die Kandidatin seine bzw. ihre Sprachkenntnisse nachweise. Das Zensieren solle entsprechend dazu dienen, den genauen Sprachkenntnisstand des Kandidaten bzw. der Kandidatin zu bestimmen.
4. Die nächste Gruppe von LehrerInnen, 15 insgesamt, betrachtet die Fehler der SchülerInnen als wesentlichen Bestandteil ihres Lernprozesses und plädiert eher dafür, daß beim Zensieren der Akzent nicht auf die Fehler der KandidatInnen gesetzt werde.
5. demgegenüber denken immerhin 7 ProbandInnen, daß die traditionelle Aufgabe des Zensierens in der Suche nach den Fehlern der KandidatInnen bestehe.
6. Für 4 Befragte schließlich bleibt das Zensieren ein Meßinstrument, mit dem die schlechten KandidatInnen von den guten zu unterscheiden sind.

Versucht man nun, die verschiedenen Aussagen zu diesem Punkt zusammenzufassen, so ergeben sie, daß sich tendenziell die meisten LehrerInnen für Antwortvorgabe (c) geäußert haben, wobei beim Zensieren von Prüfungsaufgaben vorwiegend die Kreativität und die Lernkapazität der AdressatInnen berücksichtigt werden sollen. Dies ist aber auch abhängig von der Struktur der Prüfungsaufgaben; vielleicht gibt uns dann die Antwort auf die nächste Frage ausführlicheren Aufschluß darüber.

Frage 64 : Wie beurteilen die Kameruner DeutschlehrerInnen die Struktur der Deutschaufgaben bei den Zentralprüfungen?

Zur Struktur der Prüfungsaufgaben

Wertung	Prüfung		
	(a) <i>BEPC</i>	(b) <i>Probatoire</i>	(c) <i>Baccalauréat</i>
(1) schlecht	3	6	14
(2) unangepasst	7	26	21
(3) befriedigend	31	35	37
(4) angemessen	27	14	10
(5) gut	22	9	8

Obige Tabelle lässt folgendes erkennen:

a) *BEPC*

- 3 LehrerInnen finden die Struktur der Deutschaufgaben bei der *BEPC*- Prüfung schlecht.
- 7 halten sie für ungeeignet,
- während sie 31 Befragten (34 %) befriedigend vorkommt.
- 27 weitere TeilnehmerInnen (30 %) betrachten diese Struktur als angemessen.
- 22 schließlich haben das Gefühl, sie sei gut.

b) *Probatoire*

Hier sieht die Beurteilung schon anders aus:

- 6 Lehrkräfte meinen, die Struktur der Deutschaufgaben bei der Probatoire-Prüfung sei schlecht.
- 26 denken, sie entspreche den Erwartungen der LehrerInnen nicht und sei vom alltäglichen Unterricht entfernt.
- Dagegen finden 35 ProbandInnen (39 %) diese Struktur befriedigend.
- 14 glauben, sie sei adressatenspezifisch und unterrichtskonform,
- aber für wirklich gut halten sie nur 9 LehrerInnen.

c) *Baccalauréat*

- 14 Befragte schätzen, daß die Struktur der Deutschaufgaben bei der *Baccalauréat*- Prüfung schlecht sei.
- 21 meinen, sie sei nicht unterrichtskonform und entsprechend reformbedürftig.
- Dagegen denkt eine bedeutende Zahl von Befragten, 37 (gut 41 % der Stichprobe), die jetzige Form der Deutschaufgaben beim *Baccalauréat* sei akzeptabel.

- Einer ähnlichen Ansicht sind 10 weitere ProbandInnen, wenn sie diese Struktur als angemessen beschreiben.
- Zuletzt halten 8 Befragte die genannte Struktur für gut.

Zusammenfassend lässt sich sagen, daß unter den urteilenden LehrerInnen keine Einigkeit über die Aufgabenkonzeption zu beobachten ist. Während einerseits wenige LehrerInnen, insgesamt 23 von 90, kaum 25 % der Stichprobe, die Struktur der Deutschaufgaben für schlecht halten, findet sie andererseits nicht ganz die Hälfte der Befragten, in diesem Fall 39, ca. 43 %, gut. Vielleicht hängt diese Meinungsdivergenz der LehrerInnen mit ihrer eigenen Konzeption der allgemeinen Orientierung der Aufgaben zusammen. Näheren Aufschluß über dieses Problem erhalten wir durch die Reaktion auf die nächste Frage.

Frage 65: Auf welcher Basis sollen, Ihrer Meinung nach, die Prüfungsaufgaben in Deutsch konzipiert werden?

Meinungsbild der Kameruner DeutschlehrerInnen über die Konzeption und Zielsetzungen der Prüfungsaufgaben in Deutsch

Antwortalternative	n	in %
Die Aufgaben sollen sich nur auf das beschränken, was im Laufe des Schuljahres beigebracht wurde	38	42
Die Aufgaben sollen sich nach dem Lehrplan im allgemeinen richten	35	39
Die Aufgaben sollen so konzipiert sein, daß sie die sprachlichen Fähigkeiten der KandidatInnen herausfordern	17	19

Die Tabelle lässt sich folgendermaßen interpretieren :

- 38 ProbandInnen, ca. 42 % der Stichprobe, sind der Auffassung, die Prüfungsaufgaben sollten das beinhalten, was im Laufe des Schuljahres den AdressatInnen beigebracht worden ist.
- Demgegenüber meinen 35 andere LehrerInnen, ca. 39 %, die Konzeption dieser Aufgaben sollte sich eher nach dem gültigen Lehrplan orientieren.
- Eine niedrigere Zahl von TeilnehmerInnen, 17 (etwa 19 % der Stichprobe), vertritt die Ansicht, die Prüfungsaufgaben sollten dazu dienen, die sprachlichen Fähigkeiten der KandidatInnen herauszustellen zu versuchen.

Diese weitere Meinungsdivergenz stellt natürlich die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad der Prüfungsaufgaben, welche mit Genauigkeit in die Prüfungshierarchie korrekt eingestuft werden sollten. Wie sollte denn, nach Meinung der Befragten, eine derartige Einstufung aussehen?

Frage 66: Wie sollten die Prüfungsaufgaben in Deutsch schwierigkeitsmässig eingestuft werden?

Einstufung der Prüfungsaufgaben in Deutsch nach Meinung der Kameruner DeutschlehrerInnen

Bezeichnung der Prüfung	Einstufungsniveau					
	Oberstufe	PNDS	Mittelstufe II	Mittelstufe I	Grundstufe II	Grundstufe I
<i>BEPC</i>	-	-	4	15	45	25
<i>Probatoire</i>	1	4	31	40	11	-
<i>Baccalauréat</i>	8	34	38	8	-	-

Bei der Gesamtbetrachtung der verschiedenen Vorschläge kommt keine Einstimmigkeit zum Ausdruck.

- Während einige ProbandInnen, 4 (ca. 4,4 %), die Aufgaben der *BEPC*-Prüfung z. B. in das Niveau der Mittelstufe II einordnen würden, denken andere 15 (17 %), diese sollten eher dem Schwierigkeitsgrad der Mittelstufe I entsprechen. Eine sehr bedeutende Zahl von LehrerInnen, 45, die Hälfte der Stichprobe, vertritt die Ansicht, daß diese Aufgaben dem Niveau der Grundstufe II entsprechen sollten. Eine letzte Gruppe von 25 TeilnehmerInnen schlägt sogar vor, daß der Schwierigkeitsgrad dieser Aufgaben auf das niedrigste Niveau der Grundstufe I herabgesetzt werden sollte.
- Was die *Probatoire*- Prüfung anbelangt, so werden ebenfalls unterschiedliche Reaktionen registriert: Während z. B. ein Lehrer bzw. eine Lehrerin den ungewöhnlichen Vorschlag macht, daß der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben auf das sehr hohe Niveau der Oberstufe gesetzt werden sollte, raten 4 andere Befragte dagegen, diese Aufgaben nach dem Modell und mit dem Schwierigkeitsgrad der *PNDS* zu erstellen; Eine etwas bedeutendere Zahl von ProbandInnen, 31 (34 %), meint, die Aufgaben bei der *Probatoire*- Prüfung sollten mindestens dem Schwierigkeitsgrad der Mittelsstufe II entsprechen. 40 weitere LehrerInnen (45 %) sind der Überzeugung, daß diese Aufgaben eher dem Niveau der Mittelstufe I

untergeordnet werden sollten. 11 TeilnehmerInnen schlagen die Grundstufe II als Referenz vor.

- Die Situation bei der *Baccalauréat*-Prüfung sieht anders aus. Die meisten LehrerInnen schätzen das Niveau der Aufgaben etwas höher ein: 8 UntersuchungsteilnehmerInnen würden das Niveau in der *Terminale*-Klasse mit dem der Oberstufe der Spracheninstitute gleichstellen. Demgegenüber denken 34 ProbandInnen, ca. 38 % der Stichprobe – da das *Baccalauréat* diejenige Prüfung bleibt, die Zugang zum Studium verschafft-, daß die Aufgaben bei dieser Prüfung dem Niveau der *PNDS* entsprechen sollten. Eine weitere Gruppe von 38 Lehrkräften, ca. 42 %, würde diese Aufgaben in die Mittelstufe II und 8 schließlich würden sie in die Mittelstufe I einordnen.

Faßt man nun das Meinungsbild der LehrerInnen zusammen, so kristallisiert sich heraus, daß sich tendenziell die Befragten jeweils für das Niveau der Grundstufe II, Mittelstufe I und Mittelstufe II geäußert haben, welches dann entsprechend den Prüfungsaufgaben des *BEPC*, der *Probatoire* bzw. des *Baccalauréat* zugeschrieben werden kann. Die Bestimmung der obigen Einstufung ist aber auch abhängig von der Zahl der Unterrichtsstunden und der Gewichtung des Faches. Deswegen soll die nächste Frage die Lehrerschaft darüber befragen, wie sie den Deutschunterricht zeitlich und räumlich gewichten würden.

Frage 67: welche Bedeutung würden Sie dem Deutschunterricht zeitlich und räumlich zuteilen?

Meinungsbild der LehrerInnen über die aktuelle zeitliche und räumliche Bedeutung des Deutschunterrichts.

Stufe	Meinungsbild der LehrerInnen über die Wochenstundenzahl und Gewichtung des Faches Deutsch				
	(0) zu niedrig	(1) niedrig	(2) angemessen	(3) hoch	(4) zu hoch
<i>4ème</i>	29	42	17	1	-

<i>3ème</i>	28	49	11	1	-
<i>2nde</i>	31	18	38	2	-
<i>1^{ère}</i>	27	25	35	2	-
<i>Tle</i>	34	16	35	3	1

Die obige Tabelle enthält klare Ergebnisse:

Die überwiegende Mehrzahl der LehrerInnen findet die Wochenstundenzahl sowie die Gewichtung des Deutschen im allgemeinen niedrig; Dies ist nämlich die Meinung von 71 Befragten (79 %), was die *Quatrième*, 77 (85,5 %), was die *Troisième*, 49 (54,4 %), was die *Seconde*, 52 (58 %), was die *Première*, und 50 (55,5 %), was die *Terminale* anbelangt. Man stellt übrigens fest, daß die niedrigeren Klassenstufen (*4ème* und *3ème*) auch diejenigen sind, in denen die Wochenstundenzahl und die Gewichtung des Faches im Gegensatz zu der enormen Schülerzahl am niedrigsten ist.

Um diese niedrige Zahl von Unterrichtsstunden zu kompensieren, hat sich in Kamerun das Phänomen der Deutsch-Klubs entwickelt. Diese Klubs haben sich erwiesen als privilegierter Ort, wo die SchülerInnen in einer ganz lockeren Atmosphäre eine zusätzliche Möglichkeit erhalten, sich auf Deutsch auszudrücken und die deutschen Realitäten etwas näher kennen zu lernen. Wenn durch die Veranstaltungen der Deutsch-Klubs viele positive Ergebnisse registriert werden, so kann man doch nicht immer behaupten, daß landesweit große Begeisterung zu beobachten ist. Die nächsten Tabellen geben uns nähere Auskunft über die Situation der Deutsch-Klubs in Kamerun.

6.5 Einstellung zu den Unterrichtsbegleitmaßnahmen

Frage 68: Gibt es in Ihrer Schule einen Deutsch-Klub?

Antwortalternative	n	in %
Ja	43	48
Nein	47	52

Frage 69: Welche Aktivitäten werden innerhalb der Deutsch-Klubs durchgeführt?

Häufigkeit der Veranstaltungen	Aktivitäten des Deutsch-Klubs				
	Wettbewerb	Filmvorführung	Theater	Ausflüge	Zeitung
1 x /Woche	2	-	5	8	8
1 x /Monat	-	4	1	1	1
1 x /Trimester	-	-	-	5	5
1 x / Schuljahr	2	1	7	10	7
Gelegentlich	2	1	6	9	4

Die obigen Tabellen vermitteln folgendes Meinungsbild:

- Man merkt an den angeführten Zahlen, daß Schulen mit Klubaktivitäten fast Ausnahmen bilden. Obwohl die erste Tabelle die Zahl von 43 LehrerInnen zeigte, welche an ihren jeweiligen Schulen einen Deutsch-Klub betreuten, stellt man aber an der Häufigkeit der Aktivitäten keine besondere Begeisterung fest.
- 5 Hauptaktivitäten werden erwähnt: Sprachwettbewerb, Filmvorführungen, theaterspiel, Ausflüge und Redaktion von Zeitungen. Der zweiten Tabelle kann leicht entnommen werden, daß von den LehrerInnen erstrangig Ausflüge unternommen werden; Dann kommen in der Reihenfolge die Redaktion von Schülerzeitungen, das Theaterspiel und in einem eher beschränkten Maße Filmvorführungen und Veranstaltung von Sprachwettbewerben.

6.6 Einstellung der ProbandInnen zur Fachaufsicht

Frage 72: Wie oft werden die Kameruner DeutschlehrerInnen beaufsichtigt?

Zu den Inspektionen

Wie oft werden die Kameruner Deutschlehrer von den Inspektoren besucht?

Zahl der Inspektionen	n	in %
Keine Inspektion	14	16
1 Inspektion	26	29
2 Inspektionen	17	19

3 Inspektionen	8	9
4 Inspektionen	13	14
5 Inspektionen	4	4
6 Inspektionen	1	1
7 Inspektionen	1	1
8 Inspektionen	1	1
9 Inspektionen	1	1
10 Inspektionen	3	3
11 Inspektionen	1	1

Die Tabelle vermittelt ein ziemlich merkwürdiges Meinungsbild:

Obwohl es einerseits LehrerInnen gibt, die im Laufe ihrer Karriere schon mehrmals von einem Inspektor besucht wurden, findet man auf der anderen Seite Lehrkräfte, bei denen trotz mehrjähriger Arbeit niemals eine Inspektion vollzogen wurde. Diese Situation könnte teilweise dadurch erklärt werden, daß manchmal die Inspektoren unter sehr schwierigen Bedingungen wirken müssen. So werden aus rein materiellen Gründen z. B. die an weiter entfernten Schulen tätigen LehrerInnen von den Inspektoren kaum besucht, während ihre KollegInnen in den Großstädten sehr häufig beaufsichtigt werden.

Wenn vielleicht seitens der Fachaufsicht Inspektionen gern durchgeführt werden, kann man umgekehrt auch behaupten, daß diese seitens der besuchten LehrerInnen immer willkommen geheißen werden? Die Antwort auf diese Frage erhalten wir durch die folgenden Tabellen.

Frage 73: Was halten die Kameruner DeutschlehrerInnen von Inspektionen?

Meinungsbild der Kameruner DeutschlehrerInnen über Inspektionen

Antwortalternative	n	in %
Inspektionen sind unentbehrlich	43	49
Inspektionen sind manchmal notwendig	33	38
Inspektionen sind nicht immer nötig	11	13
Inspektionen sind wirklich nutzlos	1	1

Faßt man die Reaktionen der Befragten zusammen, so läßt sich feststellen, daß diese sich im allgemeinen zugunsten der Inspektion geäußert haben. Insgesamt 76 LehrerInnen (84,4 %) halten nämlich die Inspektionen für wichtig. Wenn aber den ProbandInnen Inspektionen wichtig erscheinen, bedeutet dies weiter auch, daß ihnen die Rolle und Aufgabe der

Inspektoren immer bekannt ist? Aufschluss über diese Frage gibt uns das Meinungsbild aus der folgenden Tabelle.

Zu den Inspektoren

Frage 74: Welches ist, Ihrer Meinung nach, die Rolle und Aufgabe eines Fachberaters bzw. einer Fachberaterin?

Meinungsbild der Kameruner DeutschlehrerInnen über Rolle und Aufgabe eines Fachberaters bzw. einer Fachberaterin

Antwortalternative	n	in %
Ich habe keine Ahnung davon	2	2
Das interessiert mich nicht	4	4
Das habe ich nie wissen wollen	3	3
Davon habe ich nur eine unklare Vorstellung	18	20
Ich weiss nur pauschal, um was es geht	62	70

Der Tabelle kann folgendes entnommen werden:

- Ganz wenige LehrerInnen, insgesamt 9, teilen mit, daß sie die Aufgaben und Rolle des Fachberaters bzw. der Fachberaterin ignorieren bzw. sich nicht dafür interessieren.
- 18 (20 %) geben zu, nur eine unklare Vorstellung davon zu haben.
- Die weit überwiegende Mehrheit, 62 von 90 (70 %), erklärt, sie habe eine pauschale Kenntnis dieser Rolle.

Da die meisten von den Aufgaben von Inspektoren wissen, fühlen sie sich entsprechend berechtigt, von den Inspektoren vieles zu erwarten. Die Reaktionen auf die nächste Frage sollen über die Erwartungen der Lehrkräfte den Inspektoren gegenüber Aufschluss geben.

Frage 75: Welche Erwartungen haben Sie von den Inspektoren?

Erwartungen der Kameruner DeutschlehrerInnen den Inspektoren gegenüber

Folgende Antwortvorgaben standen den Befragten zur Verfügung:

- (a) Kontrolle und Evaluation von Lehrtätigkeit
- (b) Fachberatung und pädagogische Betreuung

- (c) Weiterbildung im Bereich der Didaktik und Methodik
- (d) Dialog und Erfahrungsaustausch
- (e) Versorgung mit didaktischem Material
- (f) Befehle, Kritik und sonstige hierarchische Bemerkungen
- (g) Informationen über die Situation des Deutschunterrichts
- (h) Animation und Förderung der Unterrichtsforschung
- (i) Modell- und Vorbildfunktion

Die Reaktionen zu den einzelnen Punkten:

Bezeichnung der Erwartungen	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
Kontrolle und Evaluation von Lehrtätigkeit	20	15	20	10	25
Fachberatung und pädagogische Betreuung	01	05	02	10	72
Weiterbildung im Bereich der Didaktik und Methodik	07	10	06	33	34
Dialog und Erfahrungsaustausch	01	05	07	17	60
Versorgung mit didaktischem Material	04	07	07	23	49
Befehle, Kritik und sonstige hierarchische Bemerkungen	50	19	09	02	10
Informationen über die Situation der Deutschunterrichts	04	26	10	21	29
Animation und Förderung der Unterrichtsforschung	03	05	18	23	41
Modell- und Vorbildfunktion	13	01	08	15	53

- (0) trifft gar nicht zu
- (0) trifft kaum zu
- (1) trifft weitgehend zu
- (2) trifft überwiegend zu
- (3) trifft vollständig zu

Frage 76: Wer soll, Ihrer Ansicht nach, in Kamerun die Funktion des Fachberaters bzw. der Fachberaterin für Deutsch ausüben?

Qualifikationsprofil des Inspektoren bzw. der Inspektorin für Deutsch nach Meinung der Kameruner DeutschlehrerInnen

Folgende Profile wurden den ProbandInnen vorgegeben und standen zur Wahl:

- (a) Jeder qualifizierte Lehrer bzw. jede qualifizierte Lehrerin mit langjähriger Erfahrung im Bereich des Deutschunterrichts

Die obige Tabelle lässt folgendes erkennen:

- Eine bedeutende Zahl von LehrerInnen, 39 (ca. 43 %), erklärt, daß sie in Kamerun keine sehr kompetenten Fachberater für Deutsch kennt. Eine fast ebenso große Gruppe von Befragten, 36 (40 %), meint, es gäbe unter den Kameruner Inspektoren nur 10 % sehr Kompetente. 4 LehrerInnen schätzen diese Quote auf 20 %, 7 auf 30 % und 4 weitere auf 40 %. Ein einziger Befragter bzw. eine einzige Befragte glaubt, daß sogar bis zu 90 % der Fachberater sehr kompetente Personen sind.
- Wenn nur ganz wenige Befragte den Eindruck erweckt haben, daß in der Kameruner Fachberatung sehr kompetente Fachkräfte zu finden sind, bekommt man bei vielen immerhin das Gefühl, daß unter den Kameruner Fachberatern doch relativ sachverständige Leute zu treffen sind. So sehen z. B. 7 ProbandInnen überhaupt keine sachkundigen Inspektoren, während dagegen 16 die Quote von sachverständigen Fachberatern auf 10 %, 32 sie auf 20 %, 14 auf 30 % und 15 auf 40 % schätzen. 9 weitere LehrerInnen glauben sogar, daß mindestens die Hälfte der Kameruner Fachberatung aus sachkundigen Fachkräften besteht, 5 erhöhen diese Quote auf 60 %, während einer bzw. eine die Zahl von 70 % nennt.
- So wie sich die Meinungen der LehrerInnen über die Kompetenz der Fachberater voneinander unterscheiden, so unterschiedlich sehen ihre Aussagen über die Qualifizierung der betreuenden Inspektoren aus: so meinen 3 Befragte, die Kameruner Inspektoren seien nicht genug qualifiziert. 11 teilen immerhin mit, nur 10 % seien als qualifiziert zu betrachten. 3 schätzen diese Quote auf 20 %, 25 auf 30 %, 14 auf 40 %, 12 auf 50 % und 2 auf 60 %. Ein letzter Untersuchungsteilnehmer bzw. eine letzte Untersuchungsteilnehmerin schätzt die Zahl auf 70 %.
- Vergleicht man das obige Meinungsbild mit dem über ein eventuelles Vorhandensein von unqualifizierten Fachberatern, so bekommt man den Eindruck, daß eine erhebliche Zahl von ProbandInnen, 53 von 90 (59 %), der Ansicht ist, es gäbe in der Kameruner Fachberatung keine unqualifizierten Fachkräfte. Immerhin bleibt nach Meinung von 24, 8 bzw. 4 Befragten 10 %, 20 % bzw. 30 % unqualifiziertes Fachpersonal zu bedauern.
- Ein viel einheitlicheres Meinungsbild lassen die LehrerInnen erkennen, was eine eventuelle Trägheit der Fachberatung angeht. Mehr als die Hälfte der Lehrerschaft (69 %) ist der Ansicht, es sei keine, und wenn überhaupt, nur geringe Faulheit seitens der Fachaufsicht zu bemängeln. Dennoch vermittelt eine Minderheit von 25 Befragten

das Gefühl, es sei bei dem einen oder anderen Fachberater ein gewisses Fehlen von Arbeitsmoral zu befürchten.

- Die ProbandInnen antworten also konsequent, sie sehen in der Kameruner Fachaufsicht keine oder doch nur in sehr begrenztem Maße unbrauchbare Fachkräfte.

Wenn aber von vielen LehrerInnen die Fachkompetenz der Inspektoren so wenig bemängelt wird, soll uns dies deswegen in der Ansicht bestärken, daß die Art und Weise, wie diese Fachkräfte ihre täglichen Aufgaben bewältigen, auch so positiv zu bewerten sei? Näheren Aufschluss erhalten wir vielleicht durch die Reaktionen der Befragten auf die nächste Frage.

6.7 Einstellung der ProbandInnen zur Lehrerausbildung an der ENS Yaoundé

Frage 78: Was halten sie von der Organisation der praktischen Eignungsprüfung für die LehramtsstudentInnen der ENS Yaoundé?

Meinungsbild der Kameruner DeutschlehrerInnen über die Organisation der praktischen Eignungsprüfung für die LehramtsstudentInnen der ENS Yaoundé

Antwortalternative	n	in %
Diese Prüfung ist schlecht organisiert	35	39
Sie ist korrupt	2	2
Sie wird willkürlich bewertet	15	17
Sie wird nicht objektiv bewertet	18	20
Sie ist einwandfrei	1	1
Sie ist gut organisiert	4	4
Sie wird objektiv bewertet	15	17

Obige Tabelle vermittelt ein relativ klares Meinungsbild:

- Eine ziemlich hohe Zahl von Befragten, 35 von 90 (39 %) meint, die praktische Eignungsprüfung der LehramtsstudentInnen der ENS Yaoundé ist schlecht organisiert.
- Eine ähnlich negative Ansicht vertreten 2 weitere ProbandInnen, die denken, die Durchführung dieser Prüfung sei korrupt.
- 15 bzw. 18 TeilnehmerInnen finden, daß diese willkürlich bzw. nicht objektiv bewertet wird.
- Demgegenüber halten 15 LehrerInnen (17 %) die Bewertung der Eignungsprüfung der angehenden LehrerInnen für objektiv, während 5 sie als einwandfrei bezeichnen.

Versucht man nun, das obige Meinungsbild der LehrerInnen zusammenzufassen, so lässt sich sagen, daß die Befragten tendenziell eher negativ bewertet haben. 52 ProbandInnen, gut 58 % der Stichprobe, haben nämlich ein negatives Urteil gefällt. Es wäre deshalb interessant zu wissen, wie die LehrerInnen sonst die allgemeine Ausbildung an der *Ecole Normale Supérieure* bewerten.

Frage 79: Wie bewerten Sie die Lehrerausbildung an der ENS Yaoundé?

Meinungsbild der LehrerInnen über die Lehrerausbildung an der ENS Yaoundé

Antwortalternative	n	in %
Diese Ausbildung ist schlecht	-	-
Sie ist Unvollständig	50	56
Sie ist ungeeignet	17	19
Sie ist vollständig	6	7
Sie ist angepasst	14	16
Sie ist gut	3	3

Bei der Gesamtbetrachtung der verschiedenen Reaktionen kommt deutlich zum Ausdruck, daß auch hier die Bewertung der LehrerInnen tendenziell negativ orientiert ist. Tatsächlich haben 67 Befragte, ca. 75 % der Stichprobe, negativ bewertet. Wenn die Zufriedenheit mit der allgemeinen Ausbildung an der ENS bei so vielen LehrerInnen abfällt, wie steht es dann besonders mit dem wesentlichen Bestandteil dieser Ausbildung, dem Praktikum?

Frage 80: Was halten Sie von der Organisation des Praktikums für LehramtsstudentInnen der ENS?

Tabelle : Meinungsbild der LehrerInnen über das Praktikum der ENS-StudentInnen

Antwortalternative	n	in %
Dieses Praktikum ist schlecht organisiert	24	27
Das Praktikum ist ungeeignet	3	3
Das Praktikum ist kurz	36	40
Das Praktikum ist unvollständig	21	23
Das Praktikum ist vollständig	4	4

Das Praktikum ist einwandfrei	2	2
-------------------------------	---	---

Eine Zusammenfassung der verschiedenen Meinungen lässt ein weiteres negatives Urteil erkennen. Tendenziell haben tatsächlich 84 Personen, praktisch 94 % der Befragten, erhebliche Mängel bei diesem Praktikum hervorgehoben. Die sukzessiven negativen Einstellungen könnten eine besorgniserregende Zukunft des Deutschunterrichts vermuten lassen. Ob sich diese Befürchtungen bestätigen lassen, erfahren wir vielleicht durch die Antwort auf die nächste Frage.

Frage 81: Wie schätzen sie die Zukunft des Deutschunterrichts in Kamerun ein?

6.8 Meinungsbild der Kameruner DeutschlehrerInnen über die Zukunft des Deutschunterrichts in Kamerun

Antwortalternative	n	in %
Dieser Unterricht ist aussichtslos	4	4
Die Situation dieses Unterrichts ist düster	8	9
Die Situation dieses Unterrichts ist ungewiss	38	42
Dieser Unterricht ist aussichtsreich	32	36
Dieser Unterricht ist sehr aussichtsvoll	8	9

Versucht man, in wenigen Sätzen die verschiedenen Ansichten der Befragten zusammenzufassen, so lässt sich sagen, daß die meisten ProbandInnen wiederum einen eher pessimistischen Eindruck vermittelt haben; 50 Personen haben sich über die Aussichten des Deutschunterrichts in Kamerun negativ geäußert.

Um eine derartig negative Einstellung glaubhaft vertreten zu können, sollte man über ausreichende Gründe verfügen, welche auf näherer objektiver Analyse der herrschenden Situation basieren. Die Reaktionen der Befragten auf die nächste Frage geben uns weiteren Aufschluss darüber.

Frage 82: Wie schätzen Sie die jetzige Situation des Kameruner Deutschunterrichts ein?

Einstellung der Kameruner DeutschlehrerInnen zu der jetzigen Situation des Deutschunterrichts

Antwortalternative	n	in %
--------------------	---	------

Die Situation ist katastrophal	7	8
Die Situation ist alarmierend	10	11
Die Situation ist ungewiss	41	46
Die Situation ist befriedigend	32	36
Die Situation ist sehr zufriedenstellend	-	-

Zusammenfassend lässt sich sagen, daß der überwiegenden Mehrheit der LehrerInnen die heutige Lage des Deutschunterrichts in Kamerun ziemlich besorgniserregend scheint. 58 Befragte (64 %) haben allerdings Befürchtungen geäußert, was die Durchführung dieses Unterrichts angeht.

Frage 83: Welche KollegInnen sollten, Ihrer Meinung nach, für die Lehrerfortbildung in Deutschland ausgewählt werden?

Zur Verfügung der Befragten standen folgende Antwortvorgaben:

- (a) Alle jungen KollegInnen, die am Beginn ihrer Karriere stehen
- (b) LehrerInnen mit fünfjähriger Mindestberufserfahrung
- (c) Alle DeutschlehrerInnen ohne jegliche Diskriminierung von Grad, Berufsalter, Geschlecht oder Herkunftsinstitution
- (d) Alle LehrerInnen, die niemals in Deutschland gewesen sind
- (e) LehrerInnen mit sehr guten Deutschkenntnissen
- (f) LehrerInnen mit geringen Deutschkenntnissen
- (g) LehrerInnen, die die besten Leistungen erbracht haben
- (h) Die aktivsten DeutschlehrerInnen der staatlichen und privaten Schulen

Meinungsbild der LehrerInnen über das Profil des für Deutschland bestimmten Lehrgangskandidaten bzw. der bestimmten Lehrgangskandidatin

Meinungsbild	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
Zu Antwortvorgabe (a)	13	08	16	05	48
Zu Antwortvorgabe (b)	30	07	14	31	08
Zu Antwortvorgabe (c)	09	05	14	12	50
Zu Antwortvorgabe (d)	04	07	06	09	64
Zu Antwortvorgabe (e)	19	30	23	10	08
Zu Antwortvorgabe (f)	17	19	10	24	20
Zu Antwortvorgabe (g)	14	26	24	21	05
Zu Antwortvorgabe (h)	16	16	14	19	20

Laut Tabelle II-92 drückt sich das Meinungsbild der LehrerInnen über die Auswahl der LehrgangskandidatInnen vorzugsmäßig aus:

- zuerst solle diejenigen LehrerInnen als KandidatInnen für die Deutschlandreise bevorzugt werden, die niemals in Deutschland gewesen sind. Dies ist nämlich die Ansicht von 64 Befragten, d. h. 71 % der Stichprobe.
- Ebenso zahlreich sind die Stimmen, die sich bei der Auswahl von DeutschlandkandidatInnen für die Gleichberechtigung aller Deutschlehrenden einsetzen. In der Tat denken 50 ProbandInnen, gut 56 % der Stichprobe, daß es durchaus gerecht wäre, wenn alle LehrerInnen, ohne Berücksichtigung von Grad, Berufsalter, Geschlecht oder Herkunftsinstitution die gleichen Chancen hätten, jederzeit ausgewählt zu werden.
- Als dritte Alternative (48,53 %) schlagen die Befragten vor, daß es sinnvoll und wirksamer wäre, wenn junge LehrerInnen, die am Beginn ihrer Karriere stehen, mit gleichen Erfolgchancen kandidieren könnten.
- Weniger aussagekräftig erscheint jedoch mit gerade 20 Stimmen (22 %) das Argument, wonach Lehrkräfte mit geringen Deutschkenntnissen bei der Kandidatenauswahl prioritär behandelt werden sollten.
- Merkwürdigerweise aber stimmen genauso viele UntersuchungsteilnehmerInnen (20,22 %) dafür, daß bei dieser Auswahl eher die aktivsten LehrerInnen der Kameruner Deutschlehrerschaft in den Vordergrund gestellt werden.
- Mit viel weniger Begeisterung, 8 Stimmen von 90 (9 %), plädieren die Befragten für das Beibehalten des aktuellen Auswahlverfahrens, wonach ausschließlich sogenannte qualifizierte DeutschlehrerInnen mit fünfjähriger Mindest Erfahrung ausgewählt werden dürfen.
- Ebenso wenig überzeugend klingt die Meinung von 8 weiteren ProbandInnen, die denken, LehrerInnen mit sehr guten Deutschkenntnissen sollten bei der Selektion von LehrgangskandidatInnen bevorzugt werden.
- Die deutlich letzte Alternative mit nur 5 Lehrerstimmen schlägt vor, die Auswahl von LehrgangskandidatInnen solle sich an den jährlich erbrachten Leistungen der LehrerInnen orientieren. Nur diejenigen LehrerInnen dürften in die engere Auswahl kommen, deren SchülerInnen sich das Schuljahr hindurch mit den besten Leistungen ausgezeichnet haben.

Frage 84: Was erwarten Sie, als DeutschlehrerInnen vom Deutschlehrerverband?

Zur Wahl standen den Befragten folgende Antwortvorgaben:

- (a) Beitrag zur Besserung des Status des Kameruner Deutschlehrers bzw. der Kameruner Deutschlehrerin
- (b) Ermöglichung von in- und ausländischen Kontakten
- (c) Aktive Beteiligung an der Fachdidaktik- Forschung
- (d) Beitrag zur Verbesserung der Qualität des Deutschunterrichts in Kamerun

Erwartungen der Kameruner Deutschlehrenden von ihrem Verband

<i>Antwortalternative</i>	Meinungsbild der LehrerInnen			
	(a)	(b)	(c)	(d)
(0) trifft gar nicht zu	4	2	3	-
(1) trifft kaum zu	5	2	-	-
(2) trifft weitgehend zu	6	2	4	7
(3) trifft überwiegend zu	11	28	29	14
(4) trifft vollständig zu	64	56	54	69

In der Reihenfolge erwarten die Kameruner DeutschlehrerInnen von ihrem Verband folgendes:

- Zuerst soll der Kameruner Deutschlehrerverband zur Verbesserung der Qualität des Deutschunterrichts in Kamerun beitragen. Diese Meinung kommt von 69 Befragten, die 77 % der Stichprobe vertreten.
- An zweiter Stelle wünschen die LehrerInnen von ihrem Verband, daß er ihre Rechte verteidigt und somit zur erheblichen Verbesserung des Status des Kameruner Deutschlehrers bzw. der Kameruner Deutschlehrerin beiträgt.
- Die LehrerInnen erwarten weiter, daß ihnen ihr Verband weitere sowohl in- wie auch ausländische Kontakte ermöglicht.
- schließlich sehen die LehrerInnen die Rolle des Deutschlehrerverbandes in der aktiven Beteiligung an der Fachdidaktik- Forschung.

Aber was muß schließlich am Kameruner Deutschunterricht geändert werden, damit er sich verbessern kann? Die Antwort auf diese Frage entnehmen wir der nächsten Tabelle.

Frage 85 : Was muss, ihrer Meinung nach, am Kameruner Deutschunterricht geändert werden, damit er sich verbessern kann?

Folgende Antwortalternativen standen den Befragten zur Wahl:

- (0) trifft gar nicht zu
- (1) trifft kaum zu
- (2) trifft weitgehend zu
- (3) trifft überwiegend zu
- (4) trifft vollständig zu

Aspekte des Kameruner Deutschunterrichts, die nach Meinung der DeutschlehrerInnen dringend verbessert werden müssen

Aspekte des Deutschunterrichts	Antwortalternative				
	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
Zahl der Unterrichtsstunden und Gewichtung des Faches	5	11	8	27	38
Unterrichtsmethoden	3	5	20	19	42
Lehrwerke	11	14	29	15	20
Struktur der Prüfungsaufgaben	4	7	24	16	38
Ausbildung der DeutschlehrerInnen	-	-	5	14	70
Unterrichtsbedingungen	-	1	5	17	66
Management des Faches	1	1	28	31	28
Fortbildung der LehrerInnen	-	-	7	21	61
Lernmethoden	2	4	14	31	38
Lehrpläne	2	11	22	22	32

Frage 85 war nicht nur als Kontrollfrage gedacht, sondern sie beabsichtigte auch, die gesamten Aussagen der LehrerInnen am Ende der Befragung zusammenzufassen; Ihre Beantwortung sollte einen Überblick über die Hierarchie der Probleme des Kameruner Deutschunterrichts geben sowie die versteckten Wünsche der LehrerInnen herausstellen. In der Reihenfolge der Dringlichkeit müssen, nach Meinung der LehrerInnen, folgende Punkte verbessert werden:

- An erster Stelle steht die Ausbildung der LehramtsstudentInnen an der ENS; diese erweist sich für die überwiegende Mehrheit von Befragten, 70, als prioritär.
- An zweiter Stelle werden die schlechten Arbeitsbedingungen zitiert, die in den Augen einer erheblichen Zahl von ProbandInnen, 66 von 90, auch dringend verbessert werden müssen.
- Die Fortbildung der aktiven LehrerInnen bildet die nächste Priorität. Für 61 UntersuchungsteilnehmerInnen muss auch sie in Zukunft besser organisiert werden.

- Eine relativ große Zahl von LehrerInnen, 42, denkt, daß ebenfalls die Unterrichtsmethoden revidiert werden müssen.

Erstaunlicherweise aber scheinen für nur wenige Personen, zwischen 20 und 38, Ansprüche wie Erhöhung der Gewichtung des Faches, Änderung der Struktur der Prüfungsaufgaben, Erforschung neuer Lernmethoden, Elaborierung von angepaßten Lehrwerken und –plänen sowie Humanisierung von Fachmanagement bzw. – Aufsicht ein dringendes Problem zu sein, was zum guten Teil den vorhin angeführten Aussagen der LehrerInnen widerspricht.

7 Lektionen einer empirischen Untersuchung

Dieses Kapitel stellt keinen Versuch einer Zusammenfassung aller bisherigen erhobenen Befunde dar. Im Anschluss an die Reaktionen der Probanden auf die Fragen wurde nämlich schon jeweils eine Zusammenfassung gegeben, aus der die wichtigsten Ergebnisse zu entnehmen sind; eine an dieser Stelle gedrängte Übersicht könnte deshalb überflüssig erscheinen und würde nichts Neues erbringen. Statt dessen soll nun ein paar Lektionen gezogen, die zur späteren Neuorientierung verhelfen werden.

7.1 Lektionen bezüglich des Lehrpersonals

Aus der Untersuchung geht hervor, daß die Kameruner Deutschlehrerschaft relativ jung, qualifiziert, aber pädagogisch weniger kompetent ist. Dieses Personal hat im allgemeinen auch eine positive Einstellung zur deutschen Sprache und zum Deutschunterricht. Diese günstige Haltung, welche durch eine grosse Anfangsmotivation charakterisiert wird, geht jedoch im Laufe der Zeit aufgrund der zahlreichen Probleme, ziemlich schnell verloren.

Als Hauptprobleme der Kameruner Deutschlehrerschaft können pädagogische Inkompetenz wegen lückenhafter Aus- und Fortbildung, institutionalisierte Ungleichheit als Konsequenz der etablierten Diskriminierung und der damit verbundene Motivationsverlust erwähnt werden.

Trotz ihrer überwiegenden Anzahl und der beachtlichen Tatsache, daß sie theoretisch besser qualifiziert und viel jünger als ihre männlichen Kollegen sind, hat sich aus der Untersuchung herauskristallisiert, daß die Kameruner Deutschlehrerinnen diskriminiert werden. Sie haben nicht nur schwierigeren Zugang zu höheren Funktionen – die erste und einzige Lehrerin in der Fachaufsicht wurde nämlich erst 1995, also zehn Jahre nach dem ersten Mann zur Provinzinspektorin befördert-, sondern sie werden auch, als zufällige Alternativlösung, nur zögernd in die engere Auswahl von Deutschland- LehrgangskandidatInnen genommen. Dies könnte vielleicht u. a. einer der Gründe sein, warum einerseits gerade die ProbandInnen der Fachaufsicht bzw. der allgemeinen Durchführung des Kameruner Deutschunterrichts gegenüber ein besonderes strenges Urteil gefällt haben. Andererseits stellt man gleichzeitig fest, daß in ihrem Dienst die Frauen nicht nur weniger belastet werden, da sie viel weniger Stunden erteilen und noch weniger Klassen an städtischen Schulen betreuen, sondern auch diejenigen sind, die mehr Disziplinprobleme haben und zudem noch schlechtere Schülerleistungen aufweisen.

Wenn im Kameruner Deutschunterricht Lehrerinnen aufgrund ihres Geschlechtes gering geschätzt werden, so leiden noch mehr LehrerInnen mit niedrigerer Qualifikation und besonders die KollegInnen aus dem Privatschulbereich unter schwer beschreiblicher Exklusion; diese werden wie Personal letzter Klasse behandelt und können sich in keiner Weise irgendeine aussichtsreiche Laufbahn erhoffen.

7.2 Lektionen bezüglich der AdressatInnen

Aus der Studie konnte gewonnen werden, daß die Probleme der Lehrkräfte sich auf die Leistungen und Motivation der Lernenden direkt auswirkten. Auch der ziellose, allgemeine und eintönige Charakter des Unterrichts sowie seine Zusammenhanglosigkeit mit früheren sprachlichen Kenntnissen der AdressatInnen, der akute Mangel an Lehrmaterial und nicht zuletzt die willkürlich zensierten Prüfungsaufgaben machen die Anfangsbegeisterung der Lernenden zunichte.

Gewisse günstige Prädispositionen der AdressatInnen wie etwa die Anwendung ihres fabelhaften Gedächtnisses, ihre große Kapazität und Bereitschaft, mehrere Sprachen zu lernen, wurden nicht angemessen genutzt. Dies bedeutet konkret:

- die Rehabilitierung afrikanischer, natürlicher Lernmethoden;
- die Bestimmung eines anzustrebenden Qualifikationsprofils der AdressatInnen;

- die nähere Berücksichtigung der Umwelt und Weltanschauung der Lernenden im Unterricht;
- die Orientierung des Unterrichts nach der Lösung von spezifischen, potentiellen Problemen der AdressatInnen und nach ihren Lernbedürfnissen. Dieser letzte Aspekt setzt eine Erweiterung des Angebots auf andere Fachbereiche und Zweige, eine Neuorientierung der Lehrerausbildung und selbstverständlich eine Neubestimmung der Lehrerrolle voraus.

Es ist nämlich frappierend festzustellen, daß der aktuelle Lehrplan für Deutsch in Kamerun nicht nur kein einziges Problem löst, sondern auch die Identität und das Profil der AdressatInnen untergräbt. Die VerfasserInnen des Lehrplans gehen davon aus, daß diese Angaben selbstverständlich sind. Dieser Lehrplan berücksichtigt nicht die Situation in Europa heute und noch weniger die Bedürfnisse im Bereich des Erlernens des DaF in Kamerun, obwohl sich zahlreiche Möglichkeiten bieten. Wir können u. a. folgende potentielle AdressatInnen zitieren:

- Neben den jetzigen AdressatInnen, SchülerInnen von naturwissenschaftlichen und technischen Zweigen, die später in Deutschland bzw. in einem anderen deutschsprachigen Land studieren wollen;
- SchülerInnen aller Branchen und Zweige, die später an der Universität über Kamerun forschen wollen; deutsche Sprachkenntnisse sind nämlich erforderlich, wenn man die Entstehung von vielen kameruner Phänomenen verstehen will. Wir denken z. B. an:
 - das eingeborene und das koloniale Recht
 - die Grenzziehung
 - die Migrationsbewegungen
 - die Einführung der Landwirtschaft und der Rentenkulturen
 - die Plantagenarbeiten
 - die Erbauung von Städten, Gefängnissen usw.
 - die Verwaltungseinteilung
 - den Einfluss des Deutschen auf die einheimischen Sprachen
 - die christlichen Missionen
 - den Straßen- und Eisenbahnbau
 - das Gesundheitswesen usw.
- StudentInnen der Politikwissenschaft (IRIC), der Dolmetscher- und Übersetzungsschule in Buéa, der Militärhochschule (EMIA), der Soziologie, der Anthropologie und der Geschichte usw.

Wenn man die Orientierung des heutigen afrikanischen Deutschunterrichts in Betracht zieht, dann stellt sich mit Nachdruck die Frage nach seiner Effektivität, Nützlichkeit, Brauchbarkeit und vor allem Anwendbarkeit. Der Sprachunterricht soll die AdressatInnen befähigen, die sprachlichen Aufgaben zu erfüllen, welche die Zukunft ihnen stellen wird (WEISBERGER 1974: 137); dies setzt voraus, daß diese künftigen sprachlichen Aufgaben der Lernenden im voraus identifiziert und beschrieben werden. Anders ausgedrückt sollen die Ziele, d. h. die Vorstellungen über das sprachliche Verhalten der AdressatInnen in bestimmten Zukunftssituationen klar formuliert werden. Die große Schwierigkeit der Kameruner DeutschlehrerInnen besteht nämlich in der Entwicklung eines richtigen Curriculums für den Deutschunterricht, wobei die Fragen nach den Möglichkeiten einer "Operationalisierung" von Lernzielen und nach den Chancen für die Erreichung eines allgemeinen Konsens über die grundlegenden Zielvorstellungen dieses Unterrichts zentral sind.

7.3 Lektionen bezüglich der Durchführung des Deutschunterrichts

Als weitere Lektionen können wir folgende Aspekte einführen:

- den direkten Einbezug der einheimischen Ausgangssprachen anstelle des irrtümlich hochgepriesenen Französischen;
- die Orientierung an den tatsächlichen Bedürfnissen der AdressatInnen, was eine entsprechende Erweiterung des Deutsch-Angebots auf die technisch – wirtschaftlichen bzw. technisch- beruflichen Zweige und einen spezifischen, fachbezogenen Unterricht voraussetzt;
- die Professionalisierung der Lehrerausbildung durch eine gezielte Einführung des DaF- Studiums, die regelmässige Haltung von Fortbildungskursen für alle Kameruner Deutschlehrer;
- die Diversifizierung der Inhalte und der Lehr- /Lernstrategien;
- den starken Einsatz des kontrastiven Ansatzes im Deutschunterricht;
- die Förderung der DaF- Forschung in Afrika;
- die Entwicklung einer bestimmten Sprachen- bzw. Fremdsprachenpolitik in Kamerun;
- die Einführung eines vollständigen Fremdsprachenunterrichts, welcher alle Aspekte, alle Sprachfertigkeiten und – Kompetenzen mit einbezieht.

7.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß, wenn der Kameruner Deutschunterricht an Quantität gewonnen hat, so hat er ebenso an Qualität verloren. So, wie dieser Unterricht im Moment durchgeführt wird, ist er künstlich, nutzlos und frustrierend; er leidet an zahlreichen Problemen, pädagogischer Inkompetenz und Orientierungslosigkeit. Er benötigt folgerichtig eine dringende, grundsätzliche Neuorientierung und eine neue positive Mentalität.

III

Zur Neuorientierung des Deutschunterrichts in Kamerun

8 Überlegungen zur Entwicklung eines curricularen Rahmens für den DaF-Unterricht in Kamerun

8.1 Definition, Funktionen und Aufgaben des Lehrplans

Definition

Diese Untersuchung bedient sich der Definition der Bund-Länder-Kommission, welche den Lehrplan versteht als „ ein System für den Vollzug von Lernvorgängen im Unterricht in Bezug auf definierte und operationalisierte Lernziele“ (KELLER, NOVAK 1988: 59). Der Lehrplan 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, Messung des Lehr- und Lernerfolgs mit objektivierte Verfahren)“.

(KELLER, NOVAK, ebd. S. 59)

Funktionen

So gesehen hat der Lehrplan zuerst einen informativen Charakter und beschreibt in Menge, Tiefe, Breite die Organisation des ganzen Unterrichtsverfahrens, er erscheint wie ein schriftliches Dokument für Schule, Fachaufsicht, Lehrende, Lernende und Eltern, wird entsprechend mit wichtigen Funktionen versehen. Was die spezifische Situation Kameruns

anbelangt, führt SING (op. cit., S. 20) acht wesentliche mögliche Funktionen von Lehrplänen auf:

- „Legitimation für politische, administrative und unterrichtliche Entscheidungen im Schulsystem,
- Grundlegung für Innovation- und Stabilisierungsprozesse im Bildungswesen,
- Koordination der Arbeit im Schulsystem und in einzelnen Schulen,
- Grundlegung für Unterrichtsplanung und -vorbereitung,
- Ermöglichung von Evaluation und Selektion im Schulsystem,
- Konstituierung eines Curriculumelementes der Lehreraus- und -fortbildung,
- Information verschiedener Adressatengruppen über Ziele des Unterrichts in der Schule;
- Garantie und Markierung curricularer Freiräume“.

Aufgaben

Die oben erwähnten Funktionen sollen wiederum in konkrete Aufgaben umgesetzt werden, in diesem Sinne könnten, schwerpunktartig, z. B. dem Lehrplan für Deutsch in Kamerun nachstehende Aufträge erteilt werden:

- Landesweite Koordination der Arbeit im Fachbereich Deutsch; dies setzt folgerichtig eine genaue Beschreibung der Aufgaben und Rollen der jeweiligen Interessenten (Lehrende; Lernende, Fachaufsicht, Bildungsinstitutionen);
- beratende Unterstützung in der Lehrerfortbildung und der alltäglichen Lehrtätigkeit, indem günstigere, angepasste Verfahrenswege und wirksame Strategien suggeriert und innovative Veränderungen ermutigt werden;
- angemessene Dosierung und Harmonisierung des Schwierigkeitsgrades bei den Prüfungsaufgaben, indem eine gewisse Niveaugarantie angestrebt wird;
- allmähliche Beseitigung der gravierenden Verwirrung und des etablierten Unsicherheitsgefühls, indem deutlich beschriebene Anhaltspunkte festgelegt werden;
- Schaffung einer akzeptablen Grundlage für die notwendige, vielseitige Entfaltung der Persönlichkeit der Kameruner Deutschinteressenten.

Falls im Kameruner Bildungssystem Lehrpläne solche wichtigen Aufgaben übernehmen würden, wäre es im Rahmen dieser Untersuchung sicher von zentraler Bedeutung zu erfahren, welches Gewicht dann dem Deutschunterricht eventuell beigemessen werden könnte bzw.. welche pertinenten Zielsetzungen damit verbunden werden könnten.

Allgemeine Zielsetzungen des Deutschunterrichts in Kamerun

Folgende allgemeine Zielsetzungen scheinen uns insofern adäquat und pertinent für den Deutschunterricht in Kamerun zu sein:

- Als Bestandteil ihrer Geschichte soll den jungen KamerunerInnen der Deutschunterricht dazu verhelfen, die Entstehung und Vergangenheit ihres Landes zu erforschen und zu entschlüsseln und sich mit ihr auseinander zu setzen, damit sie ihre jetzige Lage besser verstehen und die Zukunft mit Aussicht auf Erfolg gestalten können.
- Als Komponente des gesamten Curriculums soll dieser Unterricht dazu beitragen, die jungen KamerunerInnen, dazu zu bringen, zuerst in den eigenen kulturellen Werten und der eigenen Umwelt Wurzeln zu schlagen, damit sie dann bereit und in der Lage sind, durch Wissenschaft, Technologie und Forschung, im Einklang mit den Beschlüssen der *Etats Généraux de l'Education*, aus der fremden Kultur Nutzen zu ziehen.
- Der Deutschunterricht soll den jungen KamerunerInnen deswegen zu einer gewissen Beherrschung der deutschen Sprache verhelfen, welche ihnen eventuell bei der Bewältigung persönlicher, wesentlicher Fragen sowie späterer Ansprüche und Bedürfnisse des aktiven Lebens behilflich sein kann. Dies setzt voraus, dass bei den AdressatInnen alle wichtigen Teilfertigkeiten und sprachlichen Teilsysteme so weit wie nötig entwickelt werden, damit sie in der Lage sind, tatsächlich in der Fremdsprache zu kommunizieren bzw. Ansprüchen der Prüfungen auf nationaler wie internationaler Ebene zu genügen.
- Indem er bei den AdressatInnen intellektuelle Fähigkeiten und gewisse Tugenden wie Kreativität, Gemeinschaftsgeist, Ausdauer, Pflichtbewusstsein, Respekt vor dem Fremden, Solidarität und Kooperationsbereitschaft entwickelt, soll der Deutschunterricht ihre Persönlichkeit formen und auf diese Weise den Weg zu ihrer künftigen sozio-professionellen Entfaltung ebnen.
- Als Faktor der Persönlichkeitsentwicklung und Emanzipation der jungen KamerunerInnen soll ihnen der Deutschunterricht außerdem helfen, ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur Kommunikation und Völkerverständigung zu vergrößern. Somit soll dieser Unterricht dazu beitragen, dass der bzw. die Lernende „ im exemplarischen Umgang mit der deutschen Sprache und Kultur lernt, dass es unterschiedliche Sichtweisen, Verhaltensformen und Wertsysteme gibt und so Vorurteile abbauen und

Toleranz und Verständnisbereitschaft fremden Kulturen und Menschen unterschiedlicher Nationalitäten und ethnischen Zugehörigkeiten gegenüber entwickeln kann“ (SING, op. cit., S. 42)

- Durch die Einübung des Umgangs mit anderen Kulturen soll schliesslich der Deutschunterricht die jungen KamerunerInnen dazu befähigen, die grosse ethnische Heterogenität Kameruns und durch ständige Gegenüberstellung, die Bedeutung der bisher verachteten einheimischen Sprachen überhaupt bewusster zu erleben und zu akzeptieren (vgl. auch SING, op.cit., S. 44)

Die so angestrebten Zielsetzungen könnten nur operationalisiert werden, wenn Rahmenbedingungen deutlich definiert sind bzw. dem Unterricht gewisse Prinzipien zugrunde liegen. Ausgehend von der in den Teilen I und II geschilderten Situation des Deutschunterrichts in Kamerun schienen uns folgende Leitlinien geeignet, um die Chancen und Potentialitäten der Kameruner DeutschinteressentInnen zu optimieren:

8.1 Rahmen und Grundprinzipien des Kameruner Deutschunterrichts

Die Lernerzentriertheit

Dieses erste Prinzip soll den Lerner bzw. die Lernerin in den Mittelpunkt der Lehr-/Lerntätigkeit stellen und allmählich dazu führen, auf jene Sichtweise zu verzichten, die vom Lernstoff ausgeht und alles auf die Lehrperson konzentriert. Der Deutschunterricht in Kamerun soll aufhören, als „*One-man-show-Inszenierung*“ angesehen zu werden, wo eine schlecht ausgebildete, sich stark auf das Lehrbuch stützende und dauernd im Vordergrund stehende Lehrperson den Kapellmeister spielt und sich von naiven Kindern bewundern lässt. Der Lehrer bzw. die Lehrerin soll nun die Rolle eines im Hintergrund wirkenden Regisseurs bzw. einer Regisseurin übernehmen und den AdressatInnen die Bühne überlassen, die dann zu wahren Akteuren werden sollen. Ein derartiger Rollenwechsel setzt natürlich voraus, dass in erster Linie auf die Bedürfnisse, Lernbedürfnisse und Interessen der AdressatInnen Rücksicht genommen wird.

Die Bedürfnisorientiertheit

Obwohl im Rahmen des Kameruner Deutschunterrichts eine große Vielfalt von individuellen Bedürfnissen, Interessen und Zwängen aufgelistet werden kann (vgl. SING, op.cit. S. 42f), lassen sich, aufgrund vieler Gemeinsamkeiten leicht Gruppen bilden. „Eine Gruppe ist dadurch bestimmt, dass bei denjenigen, die ihr gehören, eine weitgehend gleichartige Kombination von Bedürfnissen und Zielen vorliegt. Die Gruppen werden größer oder kleiner sein, je nachdem, ob es sich um gemeinsame allgemeine oder spezielle Bedürfnisse handelt“ (BALDEGGER 1980:11). Im Sinne des nachstehenden Lehrplans werden die vier verschiedenen Gruppen- wenn wir weiter annehmen, dass in Kamerun der Deutschunterricht diversifiziert werden und sich auf weitere Zweige ausdehnen soll-, nach den spezifischen Sprachlernbedürfnissen (praktische, handlungsbezogene Bedürfnisse, kognitive Bedürfnisse, Kontaktbedürfnisse) bestimmt. Die daraus folgenden Unterrichtsorganisation und -inhalte sollen also konzipiert werden für:

1. eine gemeinsame Grundstufe (4e, 3e, 2nde)
2. jeweils eine weitere Stufe (1ère, und 1le) für:
 - 2.1 die literarischen Zweige
 - 2.2 die wissenschaftlichen Zweige
 - 2.3 die technisch-wirtschaftlichen bzw. technisch-beruflichen Zweige.

Wenn auch durch die Diversifizierung des Angebots das Problem der Anpassung einigermaßen gelöst würde, bliebe noch die andere Frage nach der Garantie des Niveaus offen. Man sollte sich allmählich der Situation annähern, in der auch in Kamerun bzw. in Afrika die Prüfungsaufgaben in Deutsch mit den Prüfungsaufgaben aus den europäischen internationalen Spracheninstituten gleichberechtigt nebeneinander stehen.

Die Orientierung am internationalen Level

Wenn jede mit Fremdsprachenunterricht beschäftigte Institution annimmt, dass das Erlernen einer Fremdsprache ein kontinuierlicher Prozess ohne erkennbare Einschnitte und Stufenübergänge bildet (Goethe-Institut 1972:2) und jedoch gleichzeitig der Frage nach der Unterrichtsorganisation in kleineren und größeren Einheiten nicht entgehen kann, so soll ebenfalls angegeben werden, wie die Unterrichtsprogression und Klasseneinteilung aussieht und worauf sie sich überhaupt stützt. Mit anderen Worten, es soll präzisiert werden, wie das

Rahmenprogramm (Lehrziele, Methoden, Lehrstoff u.a.) mit Angaben über die Leistungsanforderungen, denen die AbsolventInnen der jeweiligen Stufen zu genügen haben, und über die Formen der Evaluierung, ausgewählt wurde. Damit die Kreditabilität der künftigen Prüfungsaufgaben in Deutsch gesichert und das jeweils angestrebte Niveau erreicht wird, wurde im Rahmen dieser Untersuchung auf bereits bewährte, anerkannte, erarbeitete Stoffkataloge des Goethe- bzw. Herder-Instituts zurückgegriffen. Durch die bewusste Auswahl von auf die Grund- bzw. Mittelstufe stützenden Stoffkatalogen beabsichtigten wir im Grunde, das so oft aufgeworfene Äquivalenzproblem zu lösen bzw. potentiellen Kandidaten der PNDS wirksam den Weg zu ebnen.

Die Ganzheit des Unterrichts

Angestrebt wird die Entwicklung sämtlicher Sprachkompetenzen (Hören, Sprechen, Hör-Sehen, Lesen, Schreiben und zusätzlich Übersetzen), wenn auch mit unterschiedlichen Akzenten. So könnte z. B. im Anfangsunterricht die Betonung auf die so oft vernachlässigte Ausspracheschulung verschoben bzw. audiolinguale Verfahren bevorzugt werden, während in höheren Klassenstufen vor allem Leseverstehen und Übersetzen etwas stärker geschult werden könnten. Auf jeden Fall scheint es erforderlich, dass endlich nicht nur auf die in Kamerun so verbreiteten und sich nur auf zwei Kompetenzen (Lesen und Schreiben) beschränkenden Unterrichtsverfahren zurückgegriffen wird, und dass sich LehrerInnen und AdressatInnen auch an den ganzheitlichen, lebendigen Fremdsprachenunterricht gewöhnen.

Die Förderung der Schülerautonomie

An dieser Stelle geht es darum, dass schüleraktivierende Unterrichtsverfahren gefördert werden und dass allmählich die zahlreichen, hemmenden Zwänge sowie die zu große Autorität des bzw. der Lehrenden abgebaut werden. Anstelle dessen soll gezielt die Kreativität der AdressatInnen gefördert werden durch Einführung von Projektunterricht, offene Lektionseinheiten (Distanzierung vom Lehrbuch), Freiarbeit, Förderung des Spieleinsatzes (Lernspiele, Lesespiele, Rätselspiele, Quizspiele usw.), Betonung von außerschulischen Aktivitäten und Partner- bzw. Gruppenarbeit, häufige Organisation von Unterrichtsbegeleitveranstaltungen (Sprachwettbewerbe, Theater, Reportagen,

Literaturwettbewerben, Erforschung der deutsch-Kameruner gemeinsamen Geschichte durch die SchülerInnen usw.), die hohe Ansprüche stellen und den vollen Einsatz und die volle Verantwortung der AdressatInnen verlangen. Selbstverständlich heißt dies, dass den Lernenden im voraus wirksame Lerntechniken und -strategien beigebracht werden. Auch sollten nun die SchülerInnen in ihren Klassenzimmern über leicht anwendbare Orientierungshilfen und Lernstützen (bunt angefertigte Deklinations- bzw. Konjugationstabellen, Bilder, Poster usw.) verfügen. Bisher wurde von den SchülerInnen (auch im Anfangsunterricht) verlangt, dass sie alles auswendig lernen, selbst wenn sie es nicht verstehen.

Die Anschaulichkeit des Unterrichts

Afrikanische Denksysteme basieren auf konkreten Erfahrungen und afrikanische Pädagogik stützt sich vorwiegend auf erlebte, faßbare, analog beschriebene, exemplarische Situationen (vgl. MOCK 1979). Fremdsprachenunterricht in Kamerun sollte folglich so anschaulich, so pragmatisch und so realitätsnah wie möglich gestaltet werden. Abstrakt formulierte und schlecht vorstellbare fremde Situationen sind entsprechend anzusehen als zusätzliche Schwierigkeiten für die in der Regel schon stark geforderten AdressatInnen. In diesem Sinne führen wir in den nächsten Abschnitten (8.4) die Thesen zum kontrastiven Ansatz zahlreiche Beispiele an.

Die eigene Herstellung von didaktischem Material

Die Zeit ist gekommen, wo auch der Fremdsprachenunterricht in Afrika den örtlichen Realitäten, Umwelt und Ortsbedingungen angepasst werden muss¹. Dies setzt eine Eigenproduktion von didaktischem Material voraus. Es geht nicht mehr darum, dass von anderen und für andere Verhältnisse hergestellte und darum schlecht adaptierbare Produkte von Afrikanern passiv weiter konsumiert werden. Von den afrikanischen bzw. Kameruner LehrerInnen wird Kreativität, Flexibilität und große Anpassungsfähigkeit verlangt; diese

¹ Dies ist längst der Fall in Asien, wo seit Jahrzehnten von Einheimischen Lehrbücher herausgegeben werden (vgl. KELZ 1982; KIM 1993)

sollen die vorerst vorhandenen Möglichkeiten optimal ausnutzen, um neues Material herzustellen. Beispielsweise könnte die für fremde LernerInnen so schwer verständliche wissenschaftliche Deutsch-Grammatik so vermittelt werden, dass auf ähnliche und bereits bekannte Strukturen der einheimischen Sprachen zurückgegriffen wird. Solche Beispiele sind auf weitere Teilgebiete des Fremdsprachenunterrichts ausdehnbar (vgl. 8.4)

Deutsch-Kameruner bzw. afrikanisch-europäischer Kontext

Da Lernerherkunftsland und Zielsprachenland einen unterschiedlichen sozio-kulturellen Hintergrund haben und deswegen beide im Lernprozess bzw. Inventar gleich berücksichtigt werden sollten, ist es erforderlich, dass das ganze Unterrichtsverfahren kontrastiv erfolgt und sich auf Vergleiche bzw. Parallelsituationen stützt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass bei der Auswahl der sprachlichen Exponenten (sprachliches Ausdrucksmittel, Sprechakte, Begriffe usw.) –ausgenommen der Fall von sprachspezifischen bzw. fachorientierten Beschreibungen-, auf Universalien verzichtet wird. Der nachstehende Lehrplansvorschlag stellt infolgedessen ausgewählte, nützliche, brauchbare Sprechakte und Notionen zur Verfügung, die durch die metasprachliche Verwendung von Ausdrücken der Umgangssprache benannt und identifiziert werden und übrigens aus dem früheren Erlernen anderer Sprachen (Französisch, Englisch, Muttersprache) bereits bekannt sind. Was die übrigen Unterrichtsbereiche anbelangt wie etwa Phonetik, Lexik, Grammatik, Thematik (Realienkunde, Kulturkunde, Landeskunde, Literaturkunde), soll möglichst auf einheimische Sprachen bezogene, deutsch-Kameruner bzw. auf afrikanisch europäische Register und Situationen zurückgegriffen werden. (vgl. auch 8.4).

Die Flexibilität

Obwohl das von uns vorgeschlagene Inventar von der Analyse der spezifischen Situation in Kamerun ausgeht und dadurch beabsichtigt, als ausgedachte Orientierungshilfe möglichst die größten Probleme des Deutschunterrichts in Kamerun zu beseitigen und somit den Problemen der AdressatInnen einigermaßen entgegenzukommen, ist es jedoch keineswegs als Non-plus-ultra anzusehen und will auch keinerlei Anspruch auf irgendwelchen kanonischen Charakter erheben. Die zuvor erwähnten Prinzipien Lernerorientiertheit, Schülerautonomie, deutsch-

Kameruner Kontext, Bedürfnisorientiertheit, Anschaulichkeit usw. setzen selbstverständlich eine gewisse Flexibilität voraus; folglich können sich in mancher Hinsicht die vorgeschlagenen Leitlinien als anpassungsbedürftig bzw. ergänzbar erweisen. In diesem Sinne gilt auch hier einigermaßen das Motto des europäischen „Kontaktschwelle DaF“ – Konzeptes, welches den Entwurf eines Rasters bietet,

„der es ermöglichen soll, rational und begründet Entscheidungen zu treffen, das schließt ein: begründet auszuwählen, zu verändern oder zu ergänzen“.

(BALDEGGER 1980:14)

8.2 Spezifische Lehr-/Lernziele

Grundstufe (4e, 3e, 2e)

Die Grundstufe hat das Ziel, elementare Systemeigenschaften der Sprache vorzuführen und einzuüben (Goethe-Institut 1972:3). Die damit verbundene Lehr-/Lernziele können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Das angestrebte Niveau ist das der Grundstufe II der deutschen Spracheninstitute; am Ende dieser Stufe sollen die AdressatInnen in der Lage sein,

- linguistische sowie kommunikative Grundkompetenzen nachzuweisen; in anderen Worten, elementare Texte des Grunddeutschen intonationsgerecht und phonetisch korrekt zu lesen und sie sinngemäß zu entschlüsseln einerseits, andererseits über einen ausreichenden, registerneutralen Wortschatz zu verfügen, der sich an der natürlichen Sprache bzw. an den wesentlichen Formen der gesprochenen Umgangssprache orientiert, aber nach allen Registern hin offen und entwicklungsfähig bleibt, und ihn anzuwenden.
- Die Kameruner AdressatInnen dieser Stufe sollen imstande sein, Alltagsszenen aus dem deutschsprachigen sowie afrikanischen Kulturraum aufzunehmen und zu beschreiben;
- sie sollen ausserdem dazu fähig sein, eventuellen Gesprächspartnern gegenüber Identitätsmerkmale, Funktionsrolle und affektive Einstellung mitzuteilen und umgekehrt entsprechend zu reagieren.

Die inhaltlichen und methodischen Bestimmungen des obigen Programms sollen von nachstehenden Fertigkeiten abgeleitet werden:

Zum Hörverständnis

Durch Ausbildung eines Hörverständnisses geht es darum, die Lernenden dieser Stufe zu befähigen, kürzere, in normalem Sprechtempo gegebene, nicht fachspezifische Mitteilungen aus alltäglichen Situationen bei ein- oder mehrmaligem Hören richtig zu erfassen (vgl. Goethe-Institut, op.cit., S.3). Die so umschriebene Übungsform setzt voraus, dass die Kameruner SchülerInnen an authentische Hörtexte, an normale Sprechgeschwindigkeiten, auch an weniger deutliche Artikulation wie sogar an verschiedene Ausprägungen des überregionalen Standards gewöhnt sein sollen. Auch wenn sie keinen direkten Kontakt zu Muttersprachler haben, haben sie das Recht, die Sprache so kennen zu lernen, wie sie ist und nicht wie sie ihnen bis dahin ideell dargestellt wurde.

Zur Sprechfertigkeit

Die Kameruner LernerInnen der Grundstufe sollen dazu fähig sein, spontan, in einfacher, verständlicher und möglichst angemessener Form, ihre Bedürfnisse, Wünsche, Absichten, Erfahrungen, Meinungen, Pläne oder Gefühle zu äußern (vgl. BALDEGGER, op. cit., S; 26); die Schulung der Sprechfertigkeit soll sie dazu bringen, sich in kürzeren, nicht fachspezifischen, alltäglichen Mitteilungen möglichst regelgerecht und in einer das Verständnis sichernden Aussprache auszudrücken (Goethe-Institut, op. cit., S. 3)

Zum Leseverständnis

Die AdressatInnen sollen imstande sein, durch kursorisches Lesen mehr oder weniger kurze, einfach geschriebene Texte in ihrem Zusammenhang inhaltlich zu erfassen. Dabei geht es

nicht unbedingt immer um integrales Verstehen, sondern um Entnahme von nützlichen, wesentlichen bzw. notwendigen Informationen einerseits aus bestimmten Textarten(Schilder, Karten, Prospekte, Formulare usw.), andererseits aus nicht fachspezifischen, einfachen bis mittelschweren unbekanntem Texten.

Zum schriftlichen Ausdruck

Die Schulung dieser Fertigkeit soll in der Ausbildung des Vermögens bestehen, im Rahmen des angeeigneten Sprachmaterials einfache Sachverhalte vorwiegend regelgerecht schriftlich auszudrücken.

Mittelstufe (Ière, Tle)

Ziel der Ausbildung in dieser Stufe soll das Erreichen eines möglichst mit der Mittelstufe II der deutschen Sprachinstitute gleichgestellten Niveaus durch die Lernenden sein. Dabei geht es darum, dass nicht nur die zuvor erworbenen Fähigkeiten weiter entwickelt und verstärkt werden, sondern auch, dass bei einer ausgewogenen Entwicklung der vier oben erwähnten sprachlichen Fertigkeiten am Ende des Zyklus der Umfang der Schreibfertigkeit und insbesondere des Leseverständnisses größer ist als der beiden erstgenannten Fertigkeiten. Dazu soll zusätzlich das Übersetzen insbesondere von Texten aus dem Deutschen in andere bereits bekannte Sprachen geschult werden.

Das Erreichen dieser Ziele setzt voraus, dass am Ende des Lernprozesses die AdressatInnen in der Lage sind,

- effektiv auf Deutsch zu kommunizieren, indem sie sich der erworbenen Aussprache, eines bedürfnisbedingten Grundwortschatzes, der wesentlichen Sprechakte und der Grundstrukturen der deutschen Grammatik mündlich und schriftlich regelgerecht bedienen;

Zum Ausspracheunterricht

An dieser Stelle geht es darum, eine im afrikanischen Fremdsprachenunterricht längst etablierte schlechte Gewohnheit zu beseitigen. Viele LehrerInnen, und mit ihnen leider auch noch mehr LehrbuchautorInnen, halten den Ausspracheunterricht in Afrika für überflüssig; sie geben an, die AdressatInnen hätten limitierte Möglichkeiten, mündlich auf Deutsch zu intervenieren und sollten sich deshalb mit einem oberflächlichen Anfangsleseunterricht zufrieden geben. Für sie sei wichtiger, dass sie sich auf das Schriftliche konzentrieren; zum Sprachunterricht gehörte also kein Ausspracheunterricht. Wenn man alle bisherigen zugelassenen Lehrwerke für Deutsch in Afrika näher betrachtet, merkt man, dass der phonetische Teil tatsächlich übergangen worden ist. Sogar in der Lehrerausbildung vermisst man phonetische Übungen und Sprachlaborarbeiten, so dass manche fertig ausgebildeten LehrerInnen eine schwer korrigierbare afrikanische Aussprache angenommen haben und so während ihrer Lehrtätigkeit ihren AdressatInnen alles andere als die korrekte deutsche Aussprache beibringen. Leseübungen werden dann zu echten Katastrophen und Diktate so weit wie möglich vermieden.

Zum Anfangsunterricht sollte deshalb eine systematische, permanente Ausspracheschulung gehören, welche mit einem phonetischen Kurs beginnen könnte. Besonders in den Anfangsklassen muss vermieden werden, dass sich Fehler einschleifen, die sich später nur schwer oder gar nicht mehr korrigieren lassen; hierbei kommt der Entwicklung der Eigenkontrolle der AdressatInnen besondere Bedeutung zu. Sogar in den höheren Stufen sind Aussprachekorrekturen unentbehrlich. Ausspracheunterricht ist aber nicht nur Ausspracheschulung, er ist auch zuerst Hörschulung. Die Lernenden können nur das richtig aussprechen, was sie richtig verstanden haben. Dabei ist die Differenzierung stets bedeutender als die Reproduktion und Produktion; in anderen Worten, der bzw. die „Lernende muss mehr Varianten des deutschen Lautinventars hören als selbst produzieren können“ (Goethe-Institut, op.cit, S.12). Wie bei den übrigen Fertigkeiten auch können Aussprache- und Hörschulung nur erfolgreich sein, wenn die zuständige Lehrperson kompetent ist, d.h. zuvor eine gute Ausbildung genossen hat.

- Es wird von ihnen erwartet, dass sie, je nach Fachrichtung und Zweig, allgemeine bzw. fachspezifische, in mittelschwierigem Deutsch verfasste Texte lesen und verstehen und sich darüber äußern sowie auf direkte Ansprache bzw. auf Hörtexte, Filme etc. mündlich oder schriftlich reagieren können.
- Sie sollen auf jeden Fall in der Lage sein, mit einem eventuellen, deutschsprachigen Kommunikationspartner, sei es in authentischem oder simuliertem Umfeld, über

Alltagsthemen und Aspekte zu diskutieren, die sich auf Literatur, Technik, Tradition, Kultur, Geschichte, Wirtschaft, Politik, Technologie, Arbeitswelt usw. beziehen.

8.3 Wie können die einheimischen Sprachen im Kamerun DaF-Unterricht eingesetzt werden?

Auf die Kameruner Praxis angewandt möchten wir ganz konkret einige Beispiele aus der Phonetik, der Grammatik und der Lexik im Deutschen und in Kameruner Sprachen auflisten, die mit Erfolg in einem kontrastiven Ansatz eingesetzt werden können. Wir werden hauptsächlich fünf Sprachen: die *Ewondo*-, die *Eton*-, die *Duala*-, die *Ffulde*- und die *Dabasprache* als Ausgangssprachen heranziehen, die wir etwas näher gelernt haben.

Phonetik

Es wäre sinnvoll, wenn man bei der Einübung der deutschen Aussprache ähnlich oder gleich klingende Kameruner Wörter in Betracht ziehen würde:

Deutsch	Kameruner Sprachen
* aa/ au schauen, kauen	<i>ptaw</i> (grillen) (daba-sprache) <i>bdaw</i> (unbeweglich) (daba-Sprache)
* ab/ ai, ei, ay, ey	
Meier, Mai	<i>kai</i> (Fluchwort in Ffulde)
meiden	<i>asai</i> (leugnen in Eton)
* ac/ oy, äu, oi, ei	
scheu	<i>koi</i> (Affe in Eton)
Eule	<i>zoi</i> (Wolf in Eton)
Gebäude	<i>ngoi</i> (Tausendfüßler in Eton)

*b/ **ö**- Laut (geschlossen)

Öl, Vögel

Ngamaleu, Keutcha (Bamileke –Namen)

Böhme, böse

Fezeu, Tekeu (Bamileke –Namen)

* c/ **a**- Laute

- kurzes a: Kamm

fam (Mann in Ewondo)

* d/ **e**- Laute

- kurze e (ε) : nett, Klett

ntèd (krank in Ewondo)

afèd (schließen in Ewondo)

- langes e (e); Tee

eeh! (Ausdruck des Mitleids in Beti)

* e/ **p** –Laute (p)

- Papier, Pirat, Puppe

polà (Wunde in Duala)

- Pumpe

pub (sauber in Eton)

- pf Pferd, Pfanne

pfù (sterben in Ghomala)

Weitere Gemeinsamkeiten dürfen eingeführt werden, nämlich:

- Alle Vokale und Umlaute werden immer kurz und offen vor ng (ŋ) ausgesprochen wie etwa in:

Deutsch

Kameruner Sprachen

e

lang

akaŋ (Rheumatismus in Ewondo)

eng

akeng (geschickt in Ewondo)

singen

eding (Liebe in Beti)

- Alle Vokale werden lang ausgesprochen, sobald sie als Doppelvokale erscheinen:

z.B. (aa: a:) ee (e:)

Staat

epkaas (Löffel)

Klee

eeh! (Ausdruck des Mitleids bei den Beti)

- o – laute

- kurz und offen z. B. Gott

akòbò (sprechen in Ewondo)

- kurz und geschlossen z. B. Tomate

debo (Frau in Ffulde)

ŋ, ŋg, ŋk –Laute

Bei diesen Nasenlauten, bei denen oft der bzw. die afrikanische frankophone Lernende falsche Entsprechungen im Französischen sucht, sollte der einheimische Lehrer bzw. die Lehrerin direkte Entsprechungen in den Ausgangsprachen finden: z.B.

- für ŋg	Mango, Ingo	<i>Atango</i> (Beti-Name), <i>Matango</i>
- für ŋk	lenken, denken	<i>nkeng</i> (Musikinstrument)
- für ŋ	eng, lang, Inge	<i>akǝng</i> (Zeremonie), <i>laŋ</i> (lesen) <i>taŋ</i> (Kalkül), <i>naŋ</i> (groß werden)

Bei dem Zahnlaut s (*ze*) wie etwa in Wörtern wie Hase, Nase, Oase usw., sollte man die Entsprechung in Kamerun bei Wörtern wie *zòg* (Elephant), *zeze* (nichts), *zëë* (Panther) oder *Zebaze* (Name) finden.

Bei dem Afrikaten Z, der dem afrikanischen Schüler oft große Schwierigkeiten bereitet, wie bei Zahl, Zug, zurück usw., findet man Kameruner Entsprechungen bei Wörtern wie *tsit* (Fleisch bzw. Tier), *tsatsat* (wenig) oder *Tsafack*, *Tsanga* (Namen).

Es gibt aber nicht nur Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten, man trifft auch im phonetischen Bereich wesentliche Unterschiede zwischen Deutsch und den Kameruner Sprachen. Im Gegensatz zum Deutschen sind die kamerunischen Sprachen Tonsprachen, in denen unterschiedliche Töne auftauchen:

z. B. - *zàm* (Raphia), *zám* (Geschmack), *zǎm* (Lepra)
- *mvoé* (Freund), *mvoè* (Friede), *mvoě* (Antilope)

Deutsch ist zwar keine Tonsprache, aber die deutschen Wörter bzw. Sätze sind mit Akzenten versehen. Schließlich zu diesem Punkt darf auch unterstrichen werden, dass wie im Deutschen alle Buchstaben in den Kameruner Sprachen ausgesprochen werden.

Lexik

Die große Schwierigkeit bei der Wortschatzvermittlung besteht darin, dass die afrikanischen Adressaten viel Zeit brauchen, um den Zusammenhang zwischen dem Bezeichnenden und

dem Bezeichneten zu verstehen. In ihren Köpfen laufen ganz komplizierte Vorgänge ab. Für sie besteht eine Einheit zwischen Wort und Realität, denn für den Afrikaner bzw. die Afrikanerin fallen Wort und Zeichen mit dem Bezeichneten zusammen. Beim Gebrauch der afrikanischen Sprachen sind die Wörter gleichzeitig die Dinge, die sie bezeichnen. Hier deutet sich an, dass es im Grunde eine Unübersetzbarkeit zwischen den afrikanischen und den europäischen Sprachen gibt.

Wenn man z. B. in der *Duala*-Sprache *w'e bobe* sagt, so kann man das nicht allein verstehen oder übersetzen mit „Du bist böse“, sondern genauso gut mit „Du bist das Böse“. Der *Ewondo*-Satz z.B. *zamba ane ngòl* ist nicht nur zu verstehen als „Gott ist barmherzig, sondern vielmehr als“ „Gott ist die Barmherzigkeit“. Hinter jedem Wort steht die Realität; jede Abstraktion ist also ausgeschlossen. Die abstrakten Begriffe werden durch erlebte, bekannte Erfahrungen ausgedrückt. Das fast banale Wort „Schüler“ z. B. muss konkret übersetzt bzw. interpretiert werden, um dann verstanden zu werden, wie etwa in : „die Kinder der Schule“. Dieses Wort wird tatsächlich auch so in allen Kameruner Sprachen übersetzt.

z. B. in *Ewondo*: - *bòngò be sikulu* die Kinder der Schule (also die Schüler)
 - *bëbëgë bikpa* die Träger von Dienststabzeichen (die Soldaten)

Um zu meinen: ich bin froh oder noch sonst die Freude auszudrücken, sagt man in *Ewondo* z. B. *nnem onë ma minkok* (wortwörtlich : mein Herz ist Zucker). Wut dagegen wird mit Feuer umschrieben: ich bin wütig oder zornig wäre dann durch: *nnem wadig ma abum* (wortwörtlich: das Herz brennt mir ein Feuer im Bauch an).

Der Fremdsprachenlehrer bzw. die -lehrerin sollte dieser Schwierigkeiten der Adressaten bewußt sein und etwas Geduld nachweisen; diese brauchen viel Zeit, weil sie manchmal sehr komplizierten Mechanismen ausgesetzt sind und ständig Hin- und Herübersetzungen machen müssen. Diese Situation wird noch schwieriger für sie, wenn es um unbekannte Phänomene geht, von denen sie keinerlei Vorstellung bzw. Entsprechung haben. Begriffe wie z. B. : Briefträger, Schnee usw. werden dann schwer einzuführen.

Grammatik

Die Schwierigkeiten der AdressatInnen sind unterschiedlicher Natur und betreffen Phänomene, die für sie neu und unbekannt sind: z. B. die Deklination des Adjektivs, die Flektion der Wörter im Allgemeinen im Deutschen, die Konjugation von Verben, noch schwieriger für sie ist der deutsche Satzbau und vor allem der Gebrauch des geschlechtsspezifischen Possessivpronomens. Anhand einiger Beispiele möchten wir das ganze illustrieren; wir werden Deutsch mit *Ewondo* vergleichen; das *Ewondo*-Beispiel ist auf die übrigen Kameruner Bantu-Sprachen ausdehnbar.

Die Wortarten

Deutsch	<i>Ewondo</i>
10 Wortarten, davon 6 flektierbar: - Verb - Nomen - Artikel - Pronomen - Adjektiv - Numerale - Präposition - Konjunktion - Adverb - Interjektion	9 Wortarten, alle sind unflektierbar: - Verb - Nomen - Pronomen - Adjektiv - Numerale - Präposition - Konjunktion - Adverb - Interjektion (Der Artikel ist unbekannt)

Beispiele

* Ich sehe die Frau
eine Frau

mayen mininga (ich sehe Frau)

* das kleine Kind kommt
ein kleines Kind kommt

man mòngò azu (klein Kind kommt)

Konjugation

Während das Deutsche bei der Konjugation des Verbs das Personalpronomen und die Endung des konjugierten Verbs ändert, ändert die *Ewondo*-Sprache nur das Personalpronomen.

Beispiel:

ich	gehe	<u>m</u> ake
du	gehst, sie gehen	<u>w</u> ake
er, sie, es	geht	<u>a</u> ake
wir	gehen	<u>h</u> iake
ihr	geht	<u>m</u> iake
sie	gehen	<u>h</u> aake

Im Gegensatz zum Deutschen kennt das *Ewondo* keine Höflichkeitsform. Während sich das Deutsch vorwiegend Wortendungen bedient (wie etwa das Infinitiv in **en** oder **n** oder noch sonstige Beugung), beutet das *Ewondo* meistens den Wortanfang aus. Beispiele:

- schreiben	<u>a</u> til
- sehen	<u>a</u> yen
- angeln	<u>a</u> lòp

Das Zeichen des Infinitivs ist also **en** oder **n** im Deutschen, in *Ewondo* aber **a** am Wortanfang.

Deutsch benutzt Vollverben, zwei Hilfsverben (sein und haben) und sechs Modalverben (wollen, mögen, dürfen, müssen, können und sollen), das *Ewondo* hat auch Vollverben, aber bloß zwei Hilfsverben *àbèlè* (haben) und *ayi* (wollen)); sein erscheint also nicht als Hilfsverb in *Ewondo*, das statt sechs, nur drei Modalverben *àdiñ* (mögen), *àfèm* (nicht mögen) und *àtam* (wünschen) kennt.

Beispiele

Ich will gehen	}	<i>mayikè</i>
Ich werde gehen		
Ich muß schreiben		<i>mabèlè na matil</i> (ich habe daß ich schreibe)

Im Gegensatz zum Deutschen ist die Satzstruktur in *Ewondo* gleich; jedes Wort bleibt an seiner Stelle und kann auf keinen Fall den Platz eines anderen nehmen.

Beispiel:

- du kannst morgen kommen *onë azu okiri*
- morgen kannst du kommen *onë azu okiri*
- kannst du morgen kommen? *Ye onë azu okiri?*

- Tempus

Deutsch wie *Ewondo* bedient sich drei Tempusformen, die sich auf ein gegenwärtiges, auf ein vergangenes oder auf ein künftiges Geschehen beziehen. Der Unterschied besteht jedoch darin, daß während Deutsch zum Ausdruck der Vergangenheit ein Plusquamperfekt, ein Präteritum oder noch sonst ein Perfekt benutzt, bedient sich die *Ewondo*-Sprache nur des Perfekts und des Präteritums.

Auch was die Zukunftsformen angeht, kennt Deutsch ein zukünftiges Präsens (z. B. Morgen fahre ich nach Rom), ein Futur I (ich werde morgen reisen) und ein Futur II (z. B. ich werde geschrieben haben). Die *Ewondo*-Sprache dagegen kennt einfach eine einzige Futurform, das Futur I.

Beispiel: ich werde gehen *mayikë*

Jedoch ist die Bildung des Imperativs im Deutschen und in *Ewondo* gleich:

Schreib mir einen Brief *til ma kalara*

Im Gegensatz zum Deutschen, in dem vier Moden vorhanden sind (das Infinitiv, das Indikativ, das Konjunktiv und das Imperativ), findet man in *Ewondo* nur drei Moden (das Infinitiv, das Indikativ und das Imperativ). Es gibt kein Konjunktiv.

Pluralbildung

Die deutsche Sprache bildet bekanntlich den Plural mancher Wörter, indem sie dem Wort im Singular verschiedene Endungen anhängt:

Staat	Staaten
Jahr	Jahre
Kind	Kinder

Das gleiche Phänomen geschieht auch in *Ewondo*; aber es geschieht keine Änderung am Wortende, sondern am Wortanfang, so etwa in Wörtern wie:

Singular	Plural
<i>nkôn</i> (Schwanz)	<u>m</u> <i>inkôn</i>
<i>mot</i> (Mensch)	<u>b</u> <i>ot</i>
<i>mininga</i> (Frau)	<u>b</u> <i>ininga</i>
<i>éle</i> (Baum)	<u>b</u> <i>ile</i>
<i>mòngò</i> (Kind)	<u>b</u> <i>òngò</i>

Wie im Deutschen bleiben auch in *Ewondo* einige Wörter im Singular wie im Plural gleich, allerdings spielen der Artikel und das Verb im Deutschen zur Unterscheidung des Singulars vom Plural eine wesentliche Rolle. In den meisten Kameruner Sprachen, in denen der Artikel unbekannt ist, kann nur der Kontext oder der Ton dem Hörer bzw. der Hörerin oder dem Leser bzw. der Leserin helfen, den Singular vom Plural zu unterscheiden. So kennt man z. B. deutsche Sätze wie:

Singular	Plural
Das Mädchen kommt	die Mädchen kommen
Der Lehrer geht	die Lehrer gehen
Der Wagen hält	die Wagen halten

Auf diese Weise könnte man auch *Ewondo*-Wörter bzw. Sätze aufführen, die dieselbe Pluralbildung erfahren:

Zum Beispiel:

Singular

Ngàn yàzu (ein Krokodil kommt)

kòs ènè mbeng (der Fisch ist gut)

zòg ètèlè (der Elefant steht)

Plural

ngàn yázu (Krokodile kommen)

Kòs éné mbeng (die Fische sind gut)

zòg étèlè (die Elefanten stehen)

Wortstellung

Gemeinsamkeiten könnten der Kameruner Deutschlehrer bzw. die Kameruner –lehrerin auch finden bei der Einübung der Wortstellung im Deutschen. Bekanntlich steht meistens das attributive Adjektiv im Deutschen vor dem Substantiv wie etwa bei folgenden Beispielen:

Ein kleines Kind

Ein guter Mann

Ein großer Baum

Eine junge Frau

Es darf also praktisch im Deutschen niemals gesagt bzw. geschrieben werden: ein Mann gut oder ein Baum groß usw., was übrigens im Französischen möglich ist: *une bonne journée* oder *une journée bonne*, *un bonnet blanc* oder *un blanc bonnet* etc.

Um falsche negative grammatikalische Interferenzen bei dem Kameruner Schüler bzw. bei der Kameruner Schülerin, der bzw. die schon französische Vorkenntnisse vorweist, zu vermeiden, sollte man ihn bzw. sie lieber auf die gleichen grammatikalischen Fakten seiner bzw. ihrer eigenen Sprache aufmerksam machen, was die Stellung des attributiven Adjektivs betrifft. So sagt man korrekt in *Ewondo* zum Beispiel:

man mòngò (ein kleines Kind)

mbembe mot (ein guter Mensch)

Es darf hier (wie auch im Deutschen) nie gesagt bzw. geschrieben werden: *mòngò man* (Kind klein) oder *mot mbembe* (Mensch gut)

Weitere Gemeinsamkeiten, wie etwa die Bezeichnung des Alters, trifft man im Deutschen und in *Ewondo*:

Während z.B. die Franzosen sagen: *il a dix ans*

Sagen die Deutschen: er ist zehn Jahre alt
Die *Ewondo* sagen: *anë mimbu awôm* (er ist Jahre zehn).

Die Grammatikmodelle

Die Grammatikmodelle bereiten manchen Sprachenlehrern viele Schwierigkeiten; diese wissen nicht immer wie viele Modelle es gibt bzw. welches sie wirksam einsetzen können. Es wäre vielleicht deswegen interessant, zuerst einen schnellen Überblick über die bekanntesten Modelle zu geben, bevor geprüft werden kann, welches bzw. welche zu dem Kameruner Kontext passen würde.

- Die traditionelle Grammatik

Sie erinnert an die lateinische Grammatik und orientiert sich danach. Sie gliedert die Sprache in verschiedenen Wortarten, analysiert die Sätze nach der Subjekt- Prädikat-Relation (wie das der Fall in der alten französischen *analyse logique* war). Dieses Modell verlangt schon eine gute Kenntnis der Sprache und wäre, unserer Meinung nach, eher für das spätere Studium gedacht.

- Die Signalgrammatik

Die Signalgrammatik dagegen, die mit Hilfe von Signalwörtern grammatische Regularitäten darstellt und somit komplexe fremde Strukturen vereinfacht, könnte den Adressaten größerer und höherer Klassen hilfreich sein.

- Die Abhängigkeits-Grammatik (oder Verb- Valenzgrammatik)

Diese stellt die innere Hierarchie eines Satzes dar; der Satz wird vom Verb regiert, ihm direkt untergeordnet sind die sogenannten Aktanten (Ergänzungen oder Mitspieler) : der erste Aktant (Subjekt), der zweite Aktant (das direkte Objekt), der dritte Aktant (das indirekte Objekt) und die *circonstants* (Umstandsbestimmungen). Dieses Modell könnte interessanterweise in einem kontrastiven Unterricht eingesetzt werden.

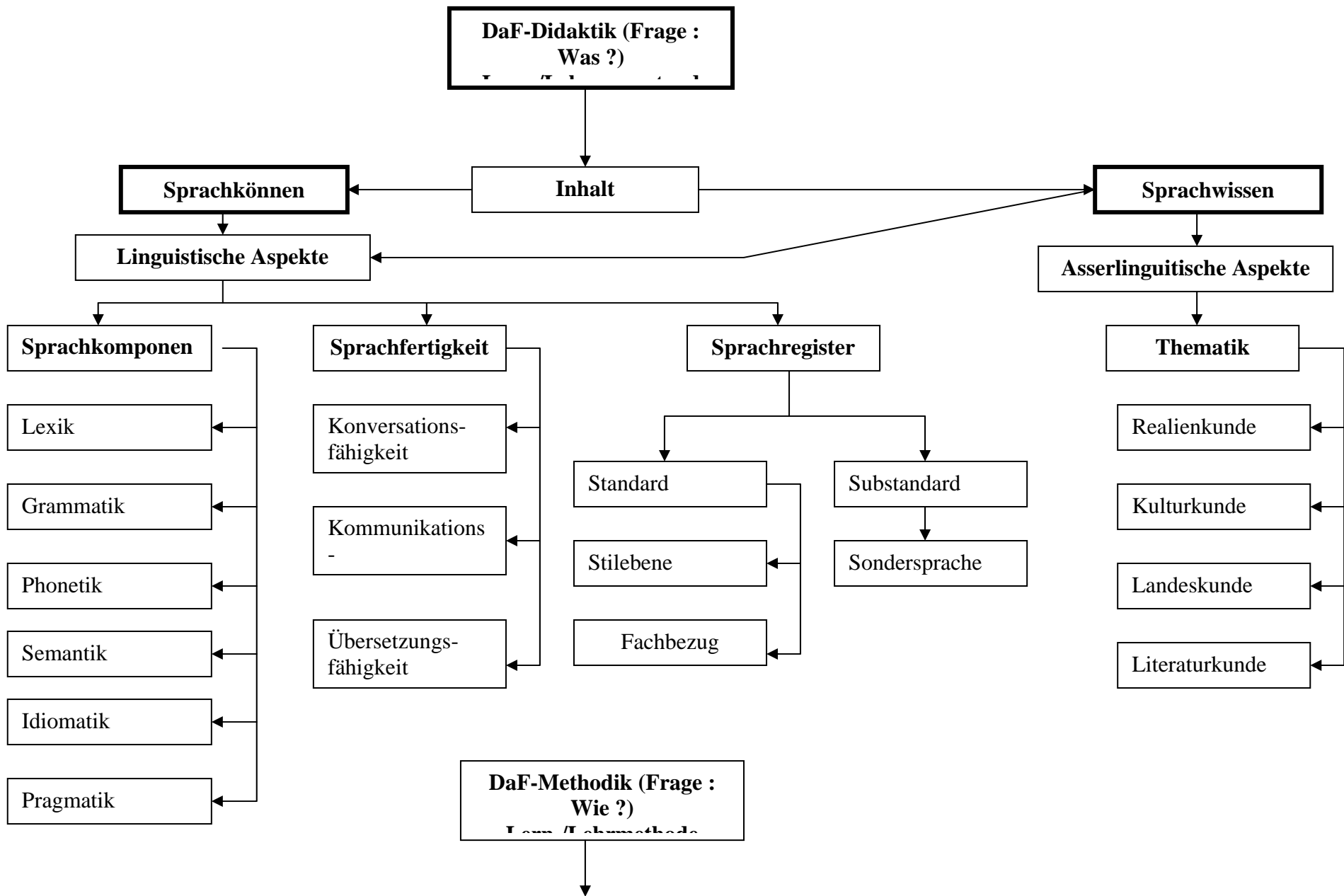
- Die didaktische Grammatik

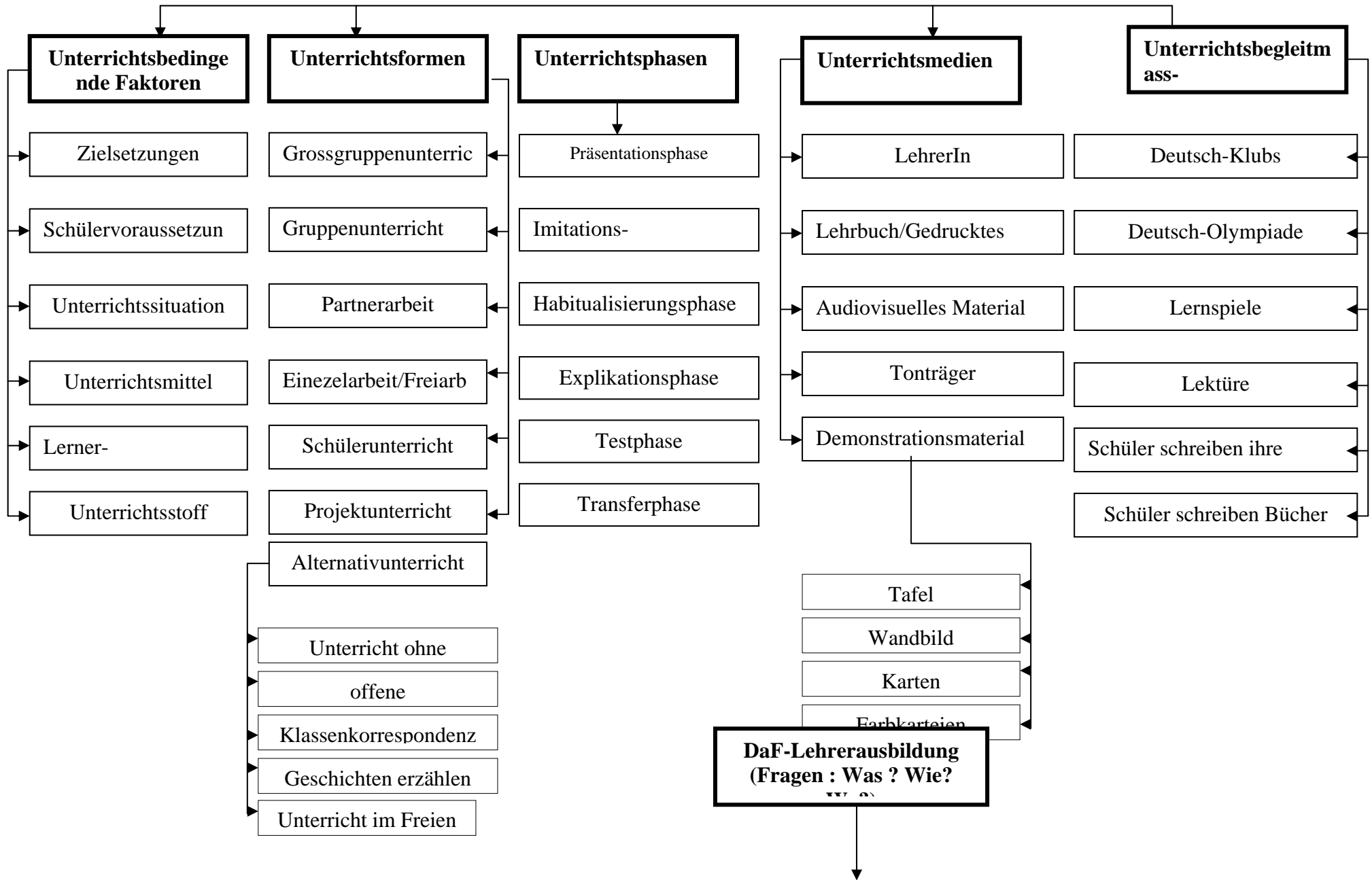
Dieses Modell, dessen Ausgangspunkt die Sprachproduktion sein muss, scheint uns am interessantesten zu sein. Es ist vielmehr pragmatikorientiert und versucht auf Fragen zu antworten, wie etwa: „was braucht man, wenn man einen Wunsch auf Deutsch ausdrücken will“, und spekuliert nicht über solche Fragen wie „was leistet ein Adjektiv im Deutschen?“ usw. Die Präokkupation der didaktischen Grammatik, die sich vielmehr nach der Kommunikations- und Konversationsfähigkeit orientiert, ist nicht die Erklärung der Satzstruktur, sondern die direkte Schulung der Sprache selbst.

8.4 Zusammenfassung

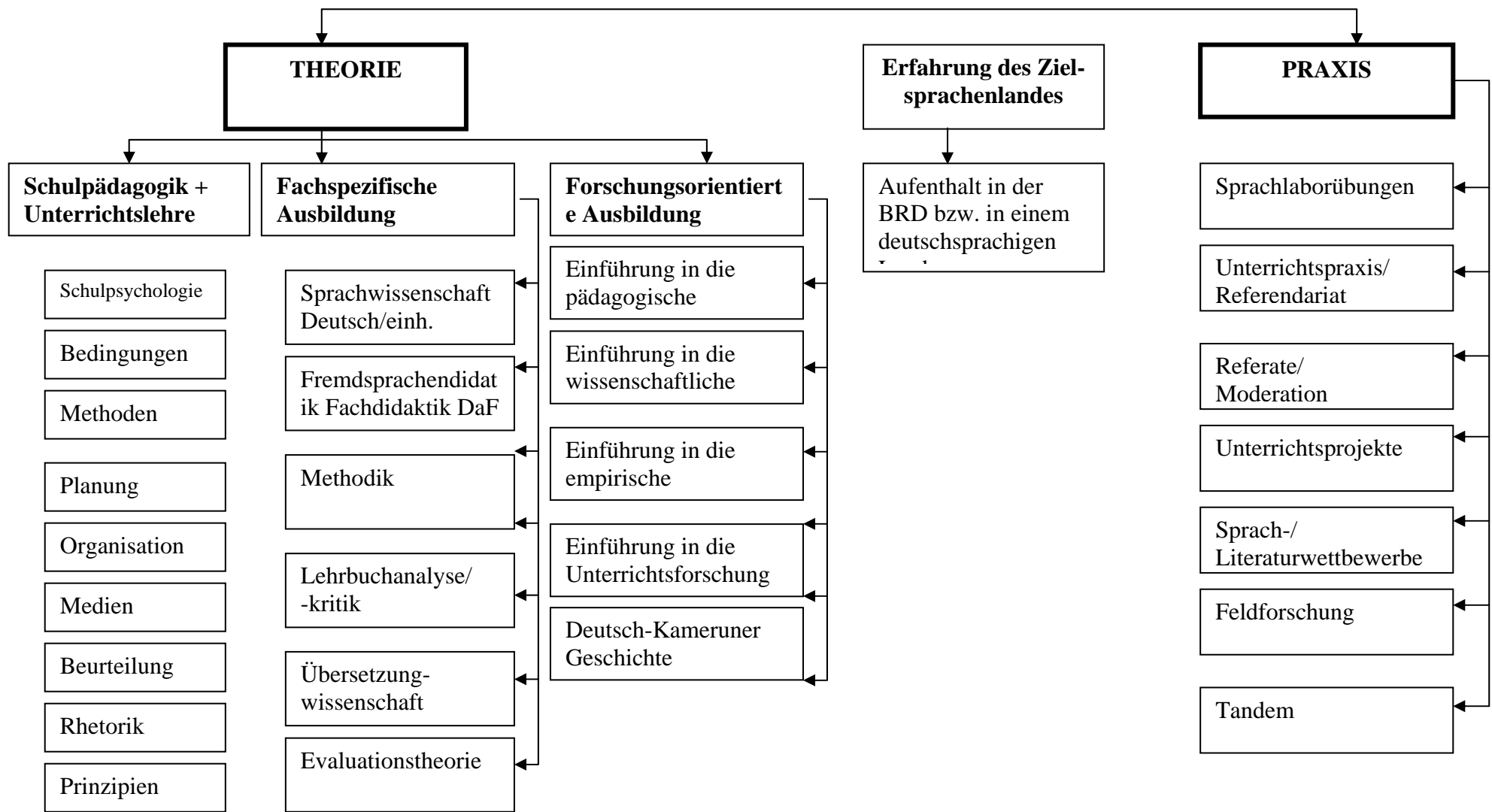
Zusammenfassend zu diesem Kapitel lassen sich folgende Vorschläge anführen:

- der direkte Einbezug der einheimischen Ausgangssprachen anstelle des irrtümlich hochgepriesenen Französischen;
- die Orientierung des ganzen Deutschunterrichts nach den tatsächlichen Bedürfnissen der Adressaten, was eine entsprechende Erweiterung des Deutsch-Angebots auf die technisch- wirtschaftlichen bzw. die technisch- beruflichen Zweige und einen spezifischen fachbezogenen Unterricht voraussetzt;
- die Professionalisierung der Lehrerbildung durch eine gezielte Einführung des DaF-Studiums;
- die Diversifizierung der Inhalte und der Lernstrategien;
- der starke Einsatz des kontrastiven Ansatzes im Deutschunterricht;
- die Förderung der DaF-Forschung in Afrika.





DaF-Lehrerbildung
 (Fragen : Was ? Wie?)



THEORIE

Schulpädagogik + Unterrichtslehre

- Schulpsychologie
- Bedingungen
- Methoden
- Planung
- Organisation
- Medien
- Beurteilung
- Rhetorik
- Prinzipien

Fachspezifische Ausbildung

- Sprachwissenschaft Deutsch/einh.
- Fremdsprachendidaktik Fachdidaktik DaF
- Methodik
- Lehrbuchanalyse/-kritik
- Übersetzungswissenschaft
- Evaluationstheorie

Forschungsorientierte Ausbildung

- Einführung in die pädagogische
- Einführung in die wissenschaftliche
- Einführung in die empirische
- Einführung in die Unterrichtsforschung
- Deutsch-Kameruner Geschichte

Erfahrung des Zielsprachenlandes

Aufenthalt in der BRD bzw. in einem deutschsprachigen

PRAXIS

- Sprachlaborübungen
- Unterrichtspraxis/Referendariat
- Referate/Moderation
- Unterrichtsprojekte
- Sprach-/Literaturwettbewerbe
- Feldforschung
- Tandem

Schlußbemerkung

Obwohl sich unsere Untersuchung als ein groß angelegter Erkundungsversuch definierte und auf die Grundfragen der afrikanischen DaF-Didaktik zu antworten beabsichtigte, kann sie jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Die äußerst zahlreichen Facetten der Arbeit erlaubten keine detailliertere Analyse, so daß auf einige interessante Fragen nicht näher eingegangen werden konnte. Wir denken u.a. an:

- die Lehreraus- und –fortbildung
- die Fülle von Informationen aus der Feldforschung
- die Lehrwerksanalyse
- die Evaluation und Prüfungsaufgaben
- die Sprachenpolitik
- die Lernproblematik
- die Thematik des Unterrichts
- das Ausbilderprofil
- die ausführliche Kritik früherer Arbeiten.

Immerhin hat unsere Studie eine Autopsie des Deutschunterrichts in Afrika ermöglicht und neue Wege aufgezeigt: Erweitertes Angebot, Alternativunterricht, offene Lektionseinheiten, ständiges außerschulisches Lernen, permanenter Vergleich sowie Einbezug der einheimischen Sprachen sollen in Zukunft dem Deutschunterricht in Afrika einen neuen Impuls geben.

Verzeichnisse

- 1- Abkürzungsverzeichnis
- 2- Graphikenverzeichnis
- 3- Kartenverzeichnis
- 4- Literaturverzeichnis
- 5- Tabellenverzeichnis

1- Abkürzungsverzeichnis

a.a.O.	am angegebenen Ort, am angeführten Ort
AKDaF	Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache
B.A.	<i>Bureau des Archives</i>
B.E.P.C.	<i>Brevet d'Etudes du Premier Cycle</i>
Bac.	Baccalauréat
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BVA	Bundesverwaltungsamt
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CAPCEG	<i>Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Collèges d'Enseignement Général</i>
CD	<i>Compact Disc</i>
CDA	<i>Cahiers du Département d'Allemand</i>
CEMAC	<i>Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale</i>
CEPE	<i>Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires</i>
CES	<i>Collège d'Enseignement Secondaire</i>
CONFEMEN	<i>Conférence des Ministres de l'Education Nationale</i>
d.h.	das heißt
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DAG	<i>Direction de l'Administration Générale</i>
DDR	<i>Deutsche Demokratische Republik</i>
DEA	<i>Diplôme d'Etudes Approfondies</i>
DELEDUC	<i>Délégué Provincial de l'Education Nationale</i>
DEP	<i>Direction de l'Enseignement Privé</i>
DES	<i>Diplôme d'Etudes Supérieures</i>
DESG	<i>Direction de l'Enseignement Secondaire Général</i>
DEXC	<i>Direction des Examens et Concours</i>
DGFF	Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung

DIPCEG	<i>Diplôme de Professeur des Collèges d'Enseignement Général</i>
DIPES I	<i>Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire 1er grade</i>
DIPES II	<i>Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire 2^e grade</i>
DIPLEG	<i>Diplôme de Professeur des Lycées d'Enseignement Général</i>
DL	Deutschlehrer
DPOS	<i>Division de la Planification et de l'Orientation Scolaire</i>
DSA	<i>Diplôme Supérieur d'Aptitude</i>
DU	Deutschunterricht
ebd.	ebenda
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EMIA	<i>Ecole Militaire interarmes</i>
ENI	<i>Ecole Normale d'Instituteurs</i>
ENS	<i>Ecole Normale Supérieure</i>
ENS I	<i>Premier Cycle de l'Ecole Normale Supérieure</i>
ENS II	<i>Second Cycle de l'Ecole Normale Supérieure</i>
ESSTI	<i>Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information</i>
etc.	<i>Et cetera (und so weiter)</i>
F	Frage
Fac	<i>Faculté</i>
FCFA	<i>Franc de la Coopération Française en Afrique</i>
GCE	<i>General Certificate of Education</i>
Hg.	Herausgeber
IGP/ESG	<i>Inspection Générale de Pédagogie, chargée de l'Enseignement Secondaire Général bzw. Inspecteur Général de Pédagogie, chargé de l'Enseignement Secondaire Général</i>
IPN	<i>Inspecteur Pédagogique National</i>
IPP	<i>Inspecteur Pédagogique Provincial</i>
IRIC	<i>Institut des Relations Internationales du Cameroun</i>
MINEDUC	<i>Ministre bzw. Ministère de l'Education Nationale</i>
MP	<i>Matière Principale (Hauptfach)</i>
MS	<i>Matière Secondaire (Nebenfach)</i>
NB	nota bene
Nbre	<i>Nombre</i>

NR	<i>Numéro</i>
o.J.	ohne Jahresangabe
o.O.	ohne Ortsangabe
OHP	Overheadprojektor
op.cit.	In opere citato
PNDS	Prüfung für den Nachweis der deutschen Sprache
Prob.	Probatoire (Certificat de Probation)
Qkm	Quadratkilometer
S.	Seite
SAR	<i>Section Artisanale et Rurale</i>
SG	<i>Secrétariat Général bzw. Secrétaire général</i>
SPSS	<i>Statistical package for the Social Sciences</i>
Tab.	Tabelle
Tle	Terminale (Abiturklasse)
u.a.	Unter anderem
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
1 ^{ère}	<i>Première</i>
2 ^e , 2 ^{nde}	<i>Seconde</i>
3 ^e , 3 ^{ème}	<i>Troisième</i>
4e, 4 ^{ème}	<i>Quatrième</i>

2 Grafikenverzeichnis

G1 :	Alter der ProbandInnen im Vergleich
G2:	Alter der Kameruner Deutschlehrer und –lehrerinnen im Vergleich
G3:	Durchschnittsalter der Kameruner DeutschlehrerInnen
G4 :	Berufserfahrung der ProbandInnen
G5 :	Liebe der ProbandInnen zur deutschen Sprache

3 **Kartenverzeichnis**

- K1 : Landkarte Kameruns mit den wichtigsten Städten
- K2: Kamerun: Verwaltungseinteilung und Bevölkerungsdichte
- K3: Das deutsche Schutzgebiet Kamerun kurz vor dem ersten Weltkrieg
- K4 : Das französische Mandatsgebiet Kamerun nach dem ersten Weltkrieg
- K5 : Landesweite Konzentration des Deutschunterrichts
- K6 Verteilung der DeutschlehrerInnen auf die Verwaltungsbezirke (Stand 1996)

Literaturverzeichnis

Das Literaturverzeichnis enthält auch bibliographische Angaben, auf die im Text nicht direkt Bezug genommen wird, die jedoch als Hintergrundmaterial verwendet wurden.

Abdelmoumen, F. (1986): Die Abiturprüfung im Fach Deutsch in Marokko. Magisterarbeit.
Universät Bielefeld.

Achtenhagen, F. (1973): Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. Grundlagen und
Probleme einer Fachdidaktik. Weinheim, Berlin.

Aebli, H. (1992): Zwölf Grundformen des Lernens. Stuttgart.

Aesbacher, U. (1986): Unterrichtsziel: Verstehen. Über die psychischen Prozesse beim
Lernen, Denken und Verstehen. Stuttgart.

Aktion Dritte Welt e.V. (Hg.) (1984): Entwicklungspolitik- Hilfe oder Ausbeutung? Freiburg

Ammen, R. (1988): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache.
München.

Ankerstein, H.S. (Hg.) (1972): Das visuelle Element im Fremdsprachenunterricht. o.O.

Arbeitskreis DaF (Hg.) (1976): Kontrastivität- Fehleranalyse- Unterrichtspraxis DaF.
Materialien DaF 9, Regensburg.

Arbeitskreis DaF (Hg.) (1981): Analyse und Evaluation für Deutsch als Fremdsprache im In-
und Ausland. Materialien DaF 18, Regensburg.

Archive der folgenden Referate des MINEDUC Yaoundé: IGP/ESG, DAG, DPOS, DEXC,
DEP, DESG.

Aschersleben, K. (1977): Motivationsprobleme in der Schule. Stuttgart, Berlin.

- Aschersleben, K. (1979): Einführung in die Unterrichtsmethodik. Stuttgart, Berlin.
- Aschersleben, K. (1983): Didaktik Stuttgart, Berlin.
- Atteslander, P. (1971): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin.
- Auernheimer, G. (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt.
- Auswärtiges Amt (Hg.) (1986): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Bonn.
- Auswärtiges Amt und BVA (Hg.) (1996): Fachberatung Deutsch. Begegnung 1/96 Bonn.
- Autorenkollektiv unter der Leitung von Desselmann, G./Hellmich, H. (1981): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts DaF. Leipzig.
- Axnix, K. (1983): Lehrplan aus Lehrersicht. Frankfurt/M.
- Bach, H. (1961): Die Unterrichtsvorbereitung. Hannover.
- Bachmair, G. (1980): Handlungsorientierte Unterrichtsanalyse. Weinheim.
- Bachmeyer, G. (1993): Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. Zürich.
- Baldegger, M.; Müller, M.; Schneider, G. (1980): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin, München
- Barkowski, H. (1982): Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern. Königstein.
- Bartsch, R. (1987): Sprachnormen: Theorie und Praxis. Tübingen.
- Batz, R.; Bufe, W. (Hg.) (1991): Moderne Sprachlehrmethoden. Darmstadt.

- Bauer, H.L. (Hg.) (1989): Deutsch als zweite Fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen Gesellschaft. München.
- Baumgärtner, A.M. (1969): Wie sich Schüler heute ihre Lehrer wünschen. München.
- Baurmann, J., Hoppe, O. (1984): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart.
- Bausch, K.R. u.a. (Hg) (1986): Lehrperspektive Methodik und Methoden. Tübingen.
- Bausch, K.R.; Christ, H., Krumm, H.J. (Hg.) (1990): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Bochum.
- Bausch, K.R.; Christ, H.; Krumm, H. J. (Hg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel.
- Bausch, K.R.; Königs, F.G. (Hg.) (1986): Sprachlehrforschung in der Diskussion: Methodologische Überlegungen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Bausch, K.R.; Weller, F.R. (Hg.) (1981): Übersetzen und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/M.
- BSHH (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung) (Hg.) (1996): Teilzeitstudenten und Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland. München.
- Becker, G.; Clemens-Lodde, B.; Köhl, K. (1980): Unterrichtssituationen. Weinheim.
- Becker, G.E. (1984): Handlungsorientierte Didaktik Teil I; Planung von Unterricht. Weinheim, Basel.
- Becker, G.E. (1986): Handlungsorientierte Didaktik Teil II: Durchführung von Unterricht. Weinheim, Basel.

Becker, G.E. (1986): Handlungsorientierte Didaktik Teil III: Auswertung und Beurteilung von

Unterricht. Weinheim.

Behal-Thomsen, H.; Lundquist-Mog, A.; Mog, P. (1993): Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität. München.

Beisbart, O.; Marenbach, D. (1975): Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Donauwörth.

Berger, H. (1978): Mission und Kolonialpolitik. Die katholische Mission in Kamerun während der deutschen Kolonialzeit. Immensee.

Bernstein, W.Z. (1990): Leseverständnis als Unterrichtsziel. Sprachliches und methodisches Grundwissen für den Lehrer im Fach DaF. Heidelberg.

Bertrand, Y. (1969): Principes méthodologiques et applications pratiques dans quatre méthodes audio-visuelles d'Allemand. Saint-Cloud.

Bertrand, Y. (1973) : La liaison entre la situation et l'expression dans l'enseignement scolaire des langues vivantes. Dissertation Université de Lille.

Bertrand, Y. (1977) : « Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues », in : Les Langues Modernes 3/1977. Paris, S. 215-230.

Beti, Mongo (1984) : Main basse sur le Cameroun. Paris

Beti, Mongo (1986) : Lettre ouverte aux camerounais. Rouen.

Bickes, G. : « Konversationsunterricht und interkulturelle Kommunikation », in: Neuner, G.: Kulturkontraste, S. 205-215.

Biller, K. (1979): Unterrichtsstörungen. Stuttgart.

- Billows, L.F. (1973): Kooperatives Sprachenlernen. Heidelberg.
- Birkenbihl, V.F. (1994): Die Birkenbihl-Methode, Fremdsprachen zu lernen. Landsberg am Lech.
- Blankertz, H. (1973): Theorien und Modelle der Didaktik. München.
- Bliesener, U. (1994): „Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts und der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern“, in: Triangle 12/1994. Paris, S. 33-48.
- Bloom, B. u.a. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim, Basel.
- Blumenthal, A.; Ostermann, W. (1970): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover, Dortmund.
- Bock, H.M. (1980): „ Zum Vergleich im Fremdsprachenunterricht“, in: Der fremdsprachliche Unterricht 14/1980, S. 261-271.
- Bönsch, M. (1981): „Problemorientierter Unterricht“, in: Pädagogische Welt 35/1981, S. 767-772.
- Börjesson, B. (1975): „ Standardisierte Tests für den Deutschunterricht“, in: Funke, H.G.: Grundfragen der Methodik. München, S. 225-233.
- Börner, W.; Vogel, K. (Hg.) (1992): Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum.
- Boettcher, W. u.a. (1980): Lehrer und Schüler machen Unterricht. Unterrichtsplanung als Sprachlernsituation. München.
- Boueke, D. (Hg.) (1974): Deutschunterricht in der Diskussion. Paderborn.
- Boulleys, Ebot Vera (1998): Deutsch in Kamerun. Dr. Rabes Hochschulschriften Band 3. Bamberg.

Brabeck, H.; Hoster, H.; Pesch, W. (1977): Lehrerverhalten- Beobachtung, Analyse, Training. Heidelberg.

Bremer Kollektiv (1974): Grundriss einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Stuttgart.

Budd, R.; Arndorf, D. u.a. (1994): La dimension européenne dans la formation des Professeurs de Langues : Nouvelles directions. Paris.

Bünting, K.-D. ; Ader, D. (1994): Grammatik auf einen Blick. Chur.

Buhlma, R.; Fearn, A.; Leimbacher, E. (1995): Wirtschaftsdeutsch von A-Z. Berlin, München.

Bundesverwaltungsamt (Hg.) (1973): Yao lernt Deutsch. Ein Versuch in Afrika. Schwäbisch-Hall.

Burgschmidt, Ernst (1975): Englisch als Zielsprache: Handbuch des Englischunterrichts. München.

Buttler, G.; Stroh, R. (1992): Einführung in die Statistik. Hamburg.

Champion, J. (1974): Les langues africaines et la francophonie. Paris.

Christ, H. (1980) : Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik. Stuttgart.

Christ, H. (1991) : Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000: Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen.

CONFEMEN (Hg.) (1986): Promotion des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire. Paris.

Coste, D. (1975) : L'image en didactique des langues, in : Etude de linguistique appliquée 17,

Janvier-Mars. Paris, S. 135ff.

Coste, D. ; Courtillon-Leclerc, J. ; Edelhoff, C. u.a. (1982) : Contribution à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Strasbourg.

Dabisch, J. (1979) : Pädagogische Auslandsarbeit der BRD in der dritten Welt. Saarbrücken.

Dalgalian, G.; Lieutaud, S. ; Weiss, F. (1981) : Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants. Paris.

Dème, D. (1985) : «Argumente für eine neue Phonetik des Deutschen für Senegalesen“, in: Etudes germano-africaines 2/3 1984/1985, S. 54-72.

Desselmann, G. ; Hellmich, H. (1981): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts DaF. Leipzig.

Deutscher Volkshochschulverband e. V. und Goethe-Institut (Hg.) (1985): Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Starnberg.

Dibengue, A. (1993): Zur Vormachtstellung Frankreichs im frankophonen Afrika. Die Beziehungen Kameruns zu Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland von 1960 bis Anfang der achtziger Jahre im Vergleich. Aachen.

Dichanz, H.; Mohrmann, K. (1980): Unterrichtsvorbereitung: Probleme, Beispiele, Vorbereitungshilfen. Stuttgart.

Dieling, H. (1992): Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. München.

Dietrich, I. (1974): Kommunikation und Mitbestimmung im Fremdsprachenunterricht.

Dietrich, I. (1982): „ Alternative Fremdsprachen-Lehrmethoden: Eine Perspektive für interkulturelles Lernen?“, in : Triangle 2/1982, S. 52-75.

Dietsche, P. (1984): Das Erstaunen über das Fremde. Frankfurt.

Diouf, M. (1992): „La contribution culturelle allemande à l'intégration africaine: Point de vue d'un Africain“, in: AMO 0/1992. Dakar, S. 42-44.

Dittrich, B. (1983) : Moderner Deutschunterricht im Schulalltag. Frankfurt/M.

Dittrich, R.; Frey, E. (1996): Training Kleines Deutsches Sprachdiplom, Band I. Mündliche Prüfung und Diktat. Ismaning. München.

Dittrich, R.; Frey, E. (1996) : Training Kleines Deutsches Sprachdiplom, Band 2. Ausdrucksfähigkeit und Texterklärung. Ismaning, München.

Doderer, I. (1991): Fremde Texte lesen: Wege zum Verstehen anderer Kulturen durch Leseförderung im Fremdsprachenunterricht. München.

Döring, A. (1986): „Jugend und Jugendsprache in der Bundesrepublik“ –Materialvorschlag für eine landeskundliche Einheit, in: Info DaF 3/1986, S. 203ff.

Döring, K. (1992): Lehrerverhalten: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Weinheim.

Donnenberg, J.(1979):Deutsch-Didaktik Grundkurs. Wien

Doyé, P.(1988) : Typologie der Testaufgaben für den Unterricht DaF. .München.

Dresmann, H.(1982): Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. Weinheim, Basel.

Dreiskurs, R.; Grundwald, B; Pepper, F.C.(1979): Schülern gerecht werden. Weinheim.

Dubs, R.(1978): Aspekte des Lehrerverhaltens. Aarau, Frankfurt.

Eberhard, K.(1977): Einführung in die Wissenschaftstheorie und Forschungsstatistik für soziale Berufe. Neuwied.

Edelhoff, C (Hg) (1985):Authentische Texte im Deutschunterricht. München..

Edmonson, W; House, J. (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen.

Ehler, S.(1992):Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. München.

Ehnert, R. (Hg) (1989): Einführung in das Studium des Faches DaF. Frankfurt.

Eigler, G.u.a. (1975): Grundkurs Lehren Lernen. Weinheim, Basel.

Einsiedler, W.; Härle, H. (Hg) (1976): Schülerorientierter Unterricht. Donauwörth.

- Einsiedler, W. (1981): Lehrmethoden. Probleme und Ergebnisse der Lehrmethodenforschung. München.
- Engel, U. u. a. (1981): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache Bd.1 und 2. Heidelberg.
- Engelmann, B.; Wallraff, G. (1975): Ihr da oben - Wir da unten. Köln.
- Eppert, F. (1973): Lexikon des Fremdsprachenunterrichts. Bochum.
- Edermenger, M.; Ister, H.-W. (1973): Didaktik der Landeskunde. München.
- Evembe, P.B. (1993): „Interaktion zwischen National- und Universal Sprachen in Kamerun, in: Cahiers du Département d'Allemand N6, Decembre 1993, S.75ff.
- Evembe, P.B. (1996) „Über Karrieristen u.ä. im Fach Deutsch“ ,in: Cahiers du Département d'Allemand N9, Novembre 1996, S.42-54.
- Finkenstaedt, T.; Gorschüler, H-P. u.a. (1985): Bundeswettbewerb Fremdsprachen. Frankfurt/M
- Franz, W. (1985): „Lernschwierigkeiten in der Aussprache bei Deutschlernenden Koreanern“, in: Info DaF 2/1985, S.122-129.
- Freire, P. (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart.
- Freire, P. (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Hamburg.
- Freudenstein, R. (1990): Literatur im Fremdsprachenunterricht- Fremdsprache im Literaturunterricht. Frankfurt/M.
- Friedrichs, Jürgen (1984): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen.
- Fthenakis, W.; Sonner, A. u.a. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ismaning.
- Fuhr, E. (1993): Geschichte der Deutschen. Eine Chronik zu Politik, Wirtschaft und Kultur von 1945 bis heute. Frankfurt/M.
- Fuhrmann, E.; Weck, H. (1976): Forschungsproblem Unterrichtsmethoden. Berlin.
- Funke, H.-G. (Hg) (1975): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren. Ergebnisse der 4. Internationalen Deutschlehrertagung in Kiel 05.-09. August 1974. München.
- Gantier, H. (1973): L'enseignement d'une langue étrangère. Paris.
- Garaudy, R. (1977): Plädoyer Für einen Dialog der Zivilisation. Paris.
- Gauthier, A. (1981): Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. Paris.
- Geißler, E.E (1981): Allgemeine Didaktik- Grundlegung eines erziehenden Unterrichts. Stuttgart.
- Gerighausen, J.; Seel, P.C. (1983): Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen.

München.

- Gerighausen, J.; Seel, P.C. (Hsrg.) (1985): Sprachpolitik als Bildungspolitik. München.
- Gilzmer, M. (1995): Deutschland Aktuell. Eine Bibliographie für den Landeskundeunterricht, in: info DaF 22 4/1995, S. 445-488.
- Glaap, A.-R (1990): „Qualifikationsprofile = Summe von Teilkompetenzen? Zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern“, in: Bausch, K.-R. u.a. (Hg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Bochum, S. 85-91.
- Goethe-Institut (Hg.) (1972): Lehrziele und Methoden. München.
- Goethe-Institut (Hg.) (o.J.): Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer. München.
- Goethe-Institut (Hg.) (1992): Fremdsprachenunterricht - Verstehensunterricht. Wege und Ziele. München.
- Goethe-Institut; (Hg) (1993): Fremdsprache Deutsch. Sondernummer. München.
- Goethe-Institut; British Council; ENS-CREDIF (Hg.) (1994): La dimension européenne dans la formation des langues: Nouvelles directions. Triangle 12. Paris.
- Götze, L.; Kemme, H.-M. u.a. (1979): Lehrschwierigkeiten im Fach Deutsch als Fremdsprache. München.
- Gomsu, J. (o.J.): „Finalité de l'enseignement de l'Allemand et de la germanistique en Afrique Noire. Le cas du Cameroun“, in: Mbassi, j.: L'enseignement de l'Allemand en Afrique Noire depuis les indépendances. o.O.S. 161-177.
- Goode, W.J.; Hatt, P.K.: Die schriftliche Befragung, in: König, R. (1976) (Hg.): Das Interview. Köln, S. 161-177.
- Gorschenek, M.; Ruchtäschel, A. (Hg.) (1983): Kritische Stichwörter zur Sprachdidaktik. München.
- Greber, U.; Maybau, J. u.a. (Hg) (1991): Auf den Weg zur „guten Schule“ - Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte, Perspektive. Weinheim.
- Grell, J.; Grell, M. (1983): Unterrichtsrezepte. Weinheim.
- Gretschel, H.-V. (1994): „Deutsch als Fremdsprache im postkolonialen, unabhängigen Namibia. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven“, in: Info DaF 21 6/1994, S. 632-644.
- Groos, H.; Fischer, K. (Hg.) (1990): Grammatikarbeit im DaF-Unterricht. München.
- Grucza, H.; F. (1990): „Zur Theorie und Praxis der wissenschaftlichen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern“, in: Bausch, K.-R.; Christ, H. u.a. (Hg): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Bochum, S. 93-101.

- Grzesik, J. (1979): Unterrichtsplanung. Eine Einführung in ihre Theorie und Praxis. Heidelberg.
- Günthner, S.; Rothenhäusler, R. (1986): „Schwierigkeiten in der interethnischen Kommunikation zwischen Deutschen und Chinesen“, in: Info DaF 4/1986, S. 304-309.
- Guèye, Moussa (1982): Ansätze einer Ideologiekritik des Deutschunterrichts in der Republik Senegal. Dissertation Universität Osnabrück.
- Guntzmann, C. (Hg.) (1992): Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000. Frankfurt.
- Hann, U. (1985): Aspekte interkultureller Kommunikation. München.
- Hann, U. (1987): „Interkulturelle Kommunikation und Lügen. Beobachtungen zur gesprochenen Sprache im interkulturellen Dialog“, in Info DaF 4/1987, S. 312-325.
- Hansen, K. (1970): Deutsche Kolonialherrschaft in Afrika. Wirtschaftsinteresse und Kolonialverwaltung in Kamerun von 1914. Zürich.
- Hartenburg, J.; Kone, M.; Ouattara, M. u.a.: Ihr und Wir I (1992), II und III (1993), IV (1995). Hamburg.
- Heid, M. (Hg.) (1989): Die Rolle des Schreibens im Unterricht DaF. München.
- Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W. (1970): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover.
- Heindrichs, W.; Gester, F.; Kelz, H.P. (1980): Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachenunterricht. Stuttgart.
- Heinrich, B. (1971): D-Mark-Imperialismus, deutsche Industrie und Ausbeutung der Dritten Welt. Berlin.
- Heins, J. F. (1975): „Texte, Textgrammatik und Textbehandlung“, in Funke, H. G. (Hg.): Grundfragen der Methodik, S. 121-129.
- Heller, A.; Wichard, R. (Hg.) (1990): Entwicklung durch Bildung? Alternativen zur europäischen Schule in der Dritten Welt. Schwäbisch Gmünd.
- Hellmich, H.; Gröschl, R. (1978): Die Übung im Fremdsprachenunterricht, in: DaF 5/1978, S. 261-283.
- Helmers, H. (1976): Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart.
- Hennig, C.; Keller, G. (1993): Lehrer lösen Schulprobleme. Lernförderung, Verhaltenssteuerung, Gesprächsführung. Donauwörth.
- Henrici, G. (1986): Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderen Fremdsprachen). Paderborn.

- Henrici, G. (1990): „Ohne theoretisches Wissen bleibt meine Praxis blind“, in: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Bochum, S. 103-108.
- Henrici, G.; Riemer, C.(Hg.) (1994). Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen Band I. Baltmannsweiler.
- Herberg, D. (1981). Hauptschwierigkeiten der deutschen Rechtschreibung und ihre Ursachen, in: DaF 1/1981, S. 8-14.
- Herrmann, K. (1975): „Verschiedenheit der Voraussetzungen und Arbeitsverfahren beim intensiven und extensiven Sprachunterricht“, in: Funke, H.G. (Hg.): Grundfragen S. 87-97.
- Heyd G. (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M.
- Heyd, G. (1997): Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Tübingen.
- Hieber, W. (1981): „Zur Konzeption von Lehrwerken für Deutschstudenten und Deutschlehrer in sogenannten Entwicklungsländern“, in: Zielsprache Deutsch 4/1981, S. 4-14.
- Höhn, E. (1967): Der schlechte Schüler. München.
- Hörner, H.; Maier, H.; Pfistner, H.-J. (1981): Beurteilung von Unterricht. Rheinstetten.
- Hofer, M. (1982): „Lehrerverhalten aus der Sicht der Schüler“, in: Unterrichtswissenschaft 10 3/1982, S. 240-251.
- Hofmeier, R; Schönborn, M. (Hg.) (1984): Politisches Lexikon Afrika. München.
- Huber, F. (1972). Allgemeine Unterrichtslehre. Bad Heilbrunn.
- Hunfeld, H.; Schröder, K (Hg) (1997): Was ist und was tut eigentlich Fremdsprachendidaktik? Augsburg.
- Ickler, T. (1984): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in das Studium. Tübingen.
- Jägel, W.-D. (1972): Sprachliche Mitteilungformen im Alltag. Paderborn.
- Jahr, S; Leonhard, M. (1994): „Probleme des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“, in: Info DaF 21 6/1994, S. 688-693.
- Janota, J. (Hg.) (1993): Germanistik und Deutschunterricht im historischen Wandel. Tübingen.
- Juhasz, J. (1975): „Allgemeine Probleme der Kontrastivität“, in: Funke, H.-G. (Hg.): Grundfragen... München, S. 30-44.
- Jung, P. (1974): Sprachgebrauch, Sprachautorität, Sprachideologie. Heidelberg.
- Jung, U.; Jung, H. (Hg.) (1992): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/M.

- Kaiser, A.; Kaiser, R. (1992): Studienbuch Pädagogik. Frankfurt/M.
- Kallenbach, C. (1996): Subjektive Theorien: Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenunterricht denken. Tübingen.
- Karcher, G.-L. (1988): Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Heidelberg.
- Karmasin, F.; Karmasin, H.(1977): Einführung in Methoden und Probleme der Umfrageforschung. Wien, Köln.
- Kasprzyk, P. (1989): „Das Förderungsprogramm des DAAD für afrikanische Deutschlehrer aus dem frankophonen Afrika“, in: Kasprzyk, P.; Ndong, N. (Hg.): Afrikanische Germanistik. Eine Dokumentation. Bonn, S. 11-18.
- Kasse, M (1992): „Transition et Tradition: de l'Allemagne à l'Afrique, in: AMO 0/1992, S. 65-70.
- Kast, B.; Neuner, G. (Hg.) (1993): Lehrwerkforschung und Lehrwerkanalyse Deutsch als Fremdsprache. München.
- Keller, J.; Novak, F. (1988): Kleines pädagogisches Wörterbuch. Freiburg i. Br.
- Kelz, H.-P. (1982): Deutschunterricht für Südostasiaten. Bonn.
- Kemmler, L. (1970): Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen. Göttingen.
- Kenkmann, Alfons (Hg.) (1997): Jugendliche erforschen die Vergangenheit. Hamburg.
- Keyzers, R. (1985): Problèmes de conception et de réalisation d'une méthode audio-visuelle d'Allemand pour jeunes francophones. Paris
- Keyzers, R. B. (1987): La dynamique du dialogue de l'enseignement de l'Allemand. Frankfurt/M.
- Kim, Chun Ohk (1993): Lehrwerkanalyse aktueller südkoreanischer Lehrbücher für den Deutschunterricht. München.
- Kim, Kyungsuk (1985): „Deutschunterricht in Korea“, in: AKDaF 13. Jahrestagung DaF vom 30.05. – 01.06.1985 in Saarbrücken.
- Kirn, Günter von (o.J.): „Finalité de l'enseignement de l'Allemand en Afrique“, in: Mbassi, J. (Hg.): L'enseignement de l'Allemand en Afrique Noire depuis les indépendances. Yaoundé.
- Klauer, K.-J. (1974): Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse. Düsseldorf.
- Knapp-potthoff, A.; Knapp, K. (1982): Fremdsprachenlernen und –lehren. Stuttgart.
- Kochan, D. C.; Wallrabenstein, W. (Hg.) (1974): Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts. Hamburg.

- Köhring, K. H.; Beilharz, R. (1973): Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und – methodik. München.
- König, R. (Hg.) (1976): Das Interview. Formen, Technik, Auswertung. Köln, Berlin.
- Kopp, F. (1974): Didaktik in Leitgedanken. Donauwörth.
- Kounin, J.S. (1976): Techniken der Klassenführung. Stuttgart.
- Kramer, J. (1990): „Wissenschaftlich und handlungsqualifizierend, was sonst?“, in: Bausch, K.-R.; Christ, H. u.a.: Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Bochum, S. 109-112.
- Kreis, P. (1992): Fremdsprachenunterricht – Verstehensunterricht. Wege und Ziele. München.
- Kreutzer, L. (Hg.) (1984): „Legitimationsprobleme einer Germanistik in Afrika“, in: DAAD Dokumentation und Materialien. Bonn, S. 104-109.
- Krohn, D. (1992): Grundwortschätze und Auswahlkriterien. Göteborg.
- Krumm, H.-J. (Hg.) (1978): „Kommunikativer Fremdsprachenunterricht als Gegenstand der Sprachlehrforschung und der Lehreraus- und Lehrerfortbildung“, in: Der fremdsprachliche Unterricht 4/1978, S. 6-19.
- Krumm, H.-J. (1979): „Unterrichtsbezogene Kommunikationsanalyse“, in: DaF-Curriculum-Kommission der niederländischen Lehrerausbildungsinstitute: Lehr- und Lernmaterialentwicklung zur gesprochenen Sprache für DaF-Lehrerstudenten. München, S. 100-110.
- Krumm, H.-J. (1981): „Methodenlehre: Handlungsanweisungen für den Fremdsprachenlehrer“, in: Zapp, F.-J.; Raasch, A.; Hüllen, W.; (Hg.): Kommunikation in Europa. Frankfurt/M., S. 217-224.
- Krumm, H.-J. (1984): „Zur Beurteilung des Lehrerverhaltens von Fremdsprachenlehrern“, in: Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung: in DaF. München, S. 9-22.
- Krumm, H.-J. (Hg.) (1986): Lehrerfortbildung im Bereich DaF. München.
- Krumm, H.-J. (1990): „Die wissenschaftliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – Anspruch und Wirklichkeit“, in: Bausch, K.-R.; Christ, H. u.a.: Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. München. S. 113-121.
- Krusche, D. (1983): „Anerkennung der Fremde – Thesen zur Konzeption regionaler Unterrichtswerke“, in: Jahrbuch DaF Band 9. Heidelberg, S. 248-258.
- Küppers, W. (1980): Psychologie des Deutschunterrichts. Stuttgart, Berlin.
- Kum'a N'dumbe III, A. (1985): „Finalité de l'enseignement de l'Allemand en Afrique Noire. L'exemple du Cameroun“, in: Etudes Germano-Africaines 2/3 1984/1985. Dakar, S. 27-32.

- Kum'a N'dumbe III, A. (1992): Was will Bonn in Afrika? Zur Afrikapolitik der Bundesrepublik Deutschland. Pfaffenweiler.
- Lado, R. (1971): Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. München.
- Lado, R. (1973): Moderner Fremdsprachenunterricht. München.
- Lang, R. (1986): „Das Eigene und das Fremde. Kulturkontraste im DaF-Unterricht, in: Neuner, G.: Kulturkontraste. München, S. 193-201.
- Lange, G.; Neumann, K.; Ziesenis, W. (Hg.) (1990): Taschenbuch des Deutschunterrichts Band 1. Hohengehren.
- Laveau, I. (1985): Sach- und Fachtexte im Unterricht DaF. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer. München.
- Leisinger, F. (1966): Elemente des neusprachlichen Unterrichts. Stuttgart.
- Lehmann, J. ; Stocker, K. (1981): Handbuch der Fachdidaktik Deutsch 2. München.
- Lewandowski, T. (1992): Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung Trier.
- Löschmann, M. (1990) : Vom Lesen zum Sprechen. Leipzig, Berlin, München.
- Lübke, D. (1991): Vorsicht Fehler. 200 typische Deutsch-Fehler erkennen und vermeiden. München.
- Maas; U. (1976): Kann man Sprache lehren? Für einen anderen Sprachunterricht. Frankfurt.
- Maccoby, E. E.; Maccoby, N. (1976): Das Interview: Ein Werkzeug der Sozialforschung, in: König, R. (Hg.): Das Interview. Köln, S. 37-85.
- Mader, O. (1979): Fragen der Lehrplantheorie. Berlin.
- Madiba, E. (1980): Colonisation et évangélisation en Afrique. L'héritage scolaire du Cameroun (1885-1956). Bern, Frankfurt.
- Mann, I. (1979): Lernprobleme. Weinheim.
- Mann, I. (1981): Schlechte Schüler gibt es nicht. Weinheim.
- Materialien DaF 16: Vom Sprachunterricht zum Kulturunterricht. Königstein/Taunus 1979, Regensburg 1980.
- Materialien DaF 19 (1982): Die Aus- und Weiterbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache. Regensburg.
- Materialien DaF 25 (1986): Interkulturelles Lernen am Beispiel von Korea und dem frankophonen Afrika. Bildungsziel Zweisprachigkeit ? Regensburg.

- Mbassi, J. (Hg.) (o.J.): L'enseignement de l'Allemand en Afrique Noire depuis les indépendances. Yaoundé.
- Mbia, C.-M. (1990): "Woran leidet der Deutschunterricht in Kamerun?". In: Cahiers du Département d'Allemand 3, S. 27-34.
- Mbia, C.-M. (1991): "Alarmierende Zahlen: das Ende des Deutschunterrichts?", in: Cahiers du Département d'Allemand 4, S. 27ff.
- Mbia, C.-M. (1991): Die kleine Überraschung. Paris.
- Mbia, C.-M. ; Amougou-Ada, J. (1985): " Quelles approches pédagogiques pour l'enseignement de l'Allemand au Cameroun à l'heure du Renouveau National ? » ; in : Etudes germano-africaines 2.Dakar, S. 28ff.
- Melzer, H. (1976): Theorie des Deutschunterrichts. München
- Mende, H.-W. (1982): Sprachvermittlung im Dienste der Entwicklungspolitik. Göttingen.
- Müller B.-D. (Hg.) (1989): Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. München
- Müller-Michaels, H. (Hg.) (1984): Jahrbuch der Deutschdidaktik. Tübingen.
- Mummert, I. (1984): Schüler mögen Dichtung – auch in der Fremdsprache. Untersuchungen zum kommunikativen Literaturunterricht mit fremdsprachigen Texten. Frankfurt/M.
- Nainggolan, S.; Sukotjo, A. u. a. (1982): Kontakte Deutsch. Ein Lehrwerk für die indonesischen Oberschulen. Jakarta.
- Ndiaye, J.-P. (1969): Elite africaine et culture occidentale. Paris
- Ndong, N. (1991) : «Deutschunterricht und Germanistik in Afrika. Ein Überblick“, in: Aktuelle Mitteilungen 2/1991, S. 11-18.
- Nestvogel, R. (1978): Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Schulische und außerschulische Bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklung in Kamerun. Bonn

- Nestvogel, R. (1985): „Zum Stellenwert einheimischer und westlicher Bildungsformen in Afrika“. AKDaF 13. Jahrestagung DaF vom 30.05.-01.06.1985 in Saarbrücken.
- Nestvogel, R. (1986): „Einheimische und westliche Bildungsformen in Schwarzafrika.“ in: DAAD (Hg.) : Materialien DaF 25/1986, S. 25-63.
- Neuner, G. (Hg.) (1979): Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke. Frankfurt.
- Neuner, G. (1984): „Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht DaF“, in: Zielsprache Deutsch Heft 1, S. 25.
- Neuner, G. (Hg.) (1986): Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München.
- Neuner, G. (1986): „Germanistik-Studium an ausländischen Hochschulen zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Spezialisierung“, in: Info DaF 4/1986, S. 291-303.
- Neuner, G. , Hunfeld, H. (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin.
- Neuner, G., Prötzel, M. (1987): „Überlegungen zur Grundausstattung einer Fachbibliothek „Germanistik/Deutsch als Fremdsprache“ an Hochschulen der sogenannten „Dritten Welt“, in: Info DaF 2/1987, S. 161-170.
- Ngatcha, A. (1991): Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts an Kameruner Sekundarschulen. Dissertation Universität Hamburg.
- Nündel, E. (1976): Zur Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns. Kronberg.
- Nündel, E. (1980): Kompendium Didaktik. München.
- Nuss, M.; Welter, V. (1986): Deutschland im Urteil afrikanischer Lehrer. Saarbrücken.
- Nyankam, J. (1993): „Wie interkulturell ist das Lehrwerk „Ihr und Wir, in: Cahiers du Département d'Allemand 6/1993, S. 4ff.

Oelkers, J. (Hg.) (1986): Politische Aufgabe und soziale Funktionen von Germanistik und Deutschunterricht. Tübingen.

Oellers, N. (Hg.) (1988): Fachdidaktik und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.

Osterloh, K.-H. (1986): „Wiederfinden der eigenen Identität- Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt – Beispiel: Marokko“, in: Neuner, G. (Hg.) : Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München, S. 173-191.

Oyono, F. (1976): Le vieux nègre et la médaille. Paris.

Pelz, M. (1977) : Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg.

Petersen, J.; Ritscher, H. (1996): Unterrichten lernen Bd 1. Donauwörth.

Piepho, E. (1980): Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen. Heidelberg.

Pilz-Guenhoff, J. (1979): Gesprächsführung im Unterricht. Freiburg i. Br.

Pleines; J. (1985) : „Was lernt Yao, wenn er Deutsch lernt mit „Yao lernt Deutsch“? „in; AKDaF 13. Jahrestagung DaF vom 30.05.-01.06.1985 in Saarbrücken.

Pommerin, G. (1977): Deutschunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern. Bochum.

Portmann, P. R. (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen.

Raasch, A. (1982): Fremdsprachenlernen- aber wie? München.

Raasch, A. (Hg.) (1993): Fremdsprache für die Zukunft. Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit. Saarbrücken.

- Rampillon, U. (1985): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. München.
- Rattunde, E. (1995): „Offene Lektionseinheiten im Französischunterricht. Materialien und Möglichkeiten“, in: Die Neueren Sprachen 94 2/1995, S. 88-111.
- Rausch, R.; Rausch, I. (1992): Deutsche Phonetik für Ausländer. Leipzig.
- Redlich, A.; Schley, W. (1981): Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. Weinheim.
- Rehbein, J. (Hg.) (1994): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen.
- Reich, W. (1985): Wie erreiche ich im Unterricht Disziplin? Berlin.
- Reinbothe, R. (1986): „Landeskunde im Deutschunterricht in China“. in: Neuner, G.: Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München, S. 241-253.
- Reinhardt, E. (1970): Ökonomische Aspekte des Lehrens und Lernens. Darmstadt.
- Reinhardt, E. (1994): Grundlagen des Lehrens und Lernens. Darmstadt.
- Reisener, H. (1972): „Zur Definition von Kommunikation als Lernziel für den Fremdsprachenunterricht“, in: Die Neueren Sprachen 4/1972, S. 197-202.
- Reisener, H. (1989): Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. München.
- Richardson; S. A. u. a. (1965): Interviewing: its forms and functions. New York.
- Rinke, E.- R. (1975): “ Kriterien zur Beurteilung von Lehrmaterial im Zielsprachenunterricht.” in: Funke, H.G. : Grundfragen...München, S. 259-265.
- Rösler, D. (1984): Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF. Heidelberg.

- Rohrer, J. (1986): Zur Rolle des Gedächtnisses beim Fremdsprachenlernen. Bochum.
- Ross, W. (1972): Deutsch in der Konkurrenz der Weltsprachen. München.
- Rug, W. u. a. (1991): 50 praktische Tips zum Deutschlernen. München.
- Ruprecht, H. (1974): Einführung in die empirische pädagogische Forschung. Bad Heilbrunn.
- Sadji, A. B. (1983): "Prolégomènes à propos de l'enseignement de l'Allemand et des études germaniques au Sénégal" in: Etudes germano-africaines 1/1983, S. 25ff.
- Sänger, J. (1993) : „Deutschsprachige afrikanische Literatur- ein vorwiegend kamerunisches Phänomen?“, in: Cahiers du Département d'Allemand 6/1993, S. 51-53.
- Schaefer, K. (1992) : So schaffen Sie den Englischunterricht. Menüs für Fremdsprachenlehrer. Münster.
- Schaefer, K. (1992) : So schaffen Sie den Schulalltag. Münster.
- Scheller, I. (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein.
- Scherfer, P. (1988): „Überlegungen zum Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht“, in: Raasch, A.; Bludau, M. u. a. (Hg.) : Aspekte des Lernens und Lehrens im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt, S. 28-51.
- Scherfer, P. (1989): „Vokabellernen“, in: Der fremdsprachliche Unterricht 98/1989, S. 4-9.
- Schiefele, H. (1967): Motivation im Unterricht. München.
- Schlunk, M. (1914): Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten. Hamburg.
- Schmaderer, F. O. (Hg.) (1976): Die Bedeutung eines schülerorientierten Unterrichts. Grundsätze, Möglichkeiten, Maßnahmen. München
- Schmidt, H.-W. (1988): Fachbezogener Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Probleme der

Umsetzung didaktischer Konzeptionen bei der Entwicklung von Lehrwerken und deren Einsatz im Unterricht. Tübingen.

Schmidt, R. (1980): „Überlegungen zu einer pädagogischen Grammatik für DaF.“ in: Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung 2/1980, S. 149-165.

Schnitzer, A.; Geisreiter, E. (1976): Schwerpunkt : Schülerorientierter Unterricht. München.

Schorb, A. O. (o. J.): 160 Stichworte zum Unterricht. Bochum.

Schramm, J. (1964): Kamerun. Bonn.

Schreckenber, W. (Hg.) (1984): „Guter“ Unterricht – „schlechter“ Unterricht: Zur Theorie und Praxis der Unterrichtsbeurteilung. Düsseldorf.

Schröder, H.; Sörensen, C. (1986): „Deutsch als Fremdsprache in Finnland und Schweden. Bestand, Bedarf und Aufgaben“, in: Info DaF 3/1986, S. 242-250.

Schröder, M. (1986): „Yao lernt Deutsch“, in: DAAD (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache 25/1986, S. 95- 108.

Schröter, G. (1973): Die ungerechte Aufsatzzensur. Bochum.

Schröter, G. (1981): Zensuren? Zensuren! Baltmannsweiler.

Schüle, K. (1984): „Fremdsprachenunterricht im frankophonen Afrika: Zu einigen historischen und entwicklungspolitischen Problemen der Sprachdidaktik“, in: Müller, B.-D.; Neuner, G. (Hg.): Praxisprobleme im Sprachunterricht. München, S. 91-106.

Schüle, K. (1989): „Deutschunterricht und Germanistik im frankophonen Afrika“, in: Kasprzyk, P.; Ndong, N. (Hg.): Afrikanische Germanistik. Eine Dokumentation. Bonn; S. 88-103.

- Schüller, K.; Krankenhafen, G. u. a. (Hg.) (1974): Audiovisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht. Stuttgart.
- Schüller, B. (1994): „Kreatives Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, in: Info DaF 21 6/1994, S. 673-680.
- Seck, P. I. (1993): La stratégie culturelle de la France en Afrique. Paris.
- Seel, P. C. (1984): “Thesen zur Landeskunde: Eine Polemik”, in: Bauer, H. (Hg.): Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache. München, S. 249-252.
- Seel, P. C. (1985): “Der fremde Lerner und die fremde Sprache: Überlegungen zur Entwicklung regionalspezifischer Lehr- und Lernmaterialien für Länder der Dritten Welt“, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 10/1985, S. 126ff.
- Simon-Hohm, H. (1983): Afrikanische Kindheit und koloniales Schulwesen. Erfahrung aus Kamerun. Köln, Wien.
- Sing, W. (1993): „Classes et effectifs de LVII/Allemand dans la province du Littoral du Cameroun. Année scolaire 1992/93 », in : Rapport d’activités pour le compte de l’exercice 92/93.
- Sing, W. (1994) : « Curriculum und didaktische Überlegungen zu einem Lehrplan für Deutsch im allgemeinbildenden Sekundarschulwesen Kameruns“, in: AMO 1/1994, S. 19-47.
- Solmecke, G. (1993): Texte hören, lesen, verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht DaF. München.
- Spanhel, D. (1971): Die Sprache des Lehrers. Düsseldorf.
- Statistisches Bundesamt (Hg.)(1993): Länderbericht-Kamerun 1992. Wiesbaden.
- Stiftung Entwicklungszusammenarbeit Baden-Württemberg (Hg.) (1993): Lernen in der einen

Welt. Tübingen.

Stocker, K.; Timmermann, J. (1974): Fachdidaktik. München.

Straka, G. A.; Macke, G. (1981): Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart.

Strauss, D. (1984): Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Berlin.

Strauss, D. (1984): Methodik der Lehrbuchentwicklung. Am Beispiel des regionalen Lehrwerkprojektes Indonesien. München.

Strauss, D. (1987): „Curriculum-Entwicklung in Schule, Lehreraus- und -fortbildung im Ausland“, in: Sturm, D. (Hg.): DaF weltweit. Ismaning, S. 135-144.

Stumpf, R. (1979): La politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960. Bern, Frankfurt/M., Las Vegas.

Sturm, D. (Hg.) (1987): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen. München.

Tadadjeu, M.; Gfeller, E.; Mba, G. (1988) : Manuel de formation pour l'enseignement des langues nationales dans les écoles primaires. Yaoundé.

Tadadjeu, M. ; Sadembouo, E. (1984) : Alphabet général des langues camerounaises. Yaoundé.

Thiemann, F. (1979) : Kritische Unterrichtsbeurteilung. München.

Turner, F. (1981): Lehren, lernen, beurteilen. Einführung in die pädagogische Psychologie. Königstein.

Trouillet, B. (1985): Die Deutsch-Prüfung im französischen Abitur. Köln.

Unger, W. (1973): „Deutschunterricht im frankophonen Afrika südlich der Sahara“, in

- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.): Yao lernt Deutsch, ein Versuch in Afrika. Schwäbisch Hall, S. 9-16.
- Unger, W. (1984): „Förderung des Deutschunterrichts im frankophonen Afrika südlich der Sahara“, in: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen“, in: Mbassi, J. (Hg.): l’enseignement de l’Allemand en Afrique Noire. Yaoundé.
- Vorderwülbecke, Anne (1997) : Stufen international. Stuttgart.
- Wagner, A. C. (Hg.) (1982): Schülerzentrierter Unterricht. Weinheim.
- Wagner, J. (1983): Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- Wajnryb, R. (1992) Classroom observation tasks. A resourcebook for language teachers and trainers. Cambridge.
- Weber, H. (Hg.) (1976): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht- Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept. München.
- Weck, H. (1988): Bewertung und Zensierung. Berlin.
- Weisgerber, B.; Hegele, I.; Humann, P. (1983): Handbuch zum Sprachunterricht. Weinheim, Basel.
- Werlich, E. (1986): Praktische Methodik des Fremdsprachenunterrichts mit authentischen Texten. Berlin.
- Westhoff, G. (1987): Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. München.
- Wiater, W. (1997): Unterrichten und lernen in der Schule. Donauwörth.
- Wierlacher, A. (Hg.) (1980): Fremdsprache Deutsch I. Basel, Stuttgart.

Wierlacher, A. (Hg.) (1985): Das Fremde und das Eigene? Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München.

Wolff, G. (1981): Sprechen und Handeln. Pragmatik im Deutschunterricht. Kronberg.

Zahar, R. (1969): Kolonialismus und Entfremdung. Frankfurt/M.

Ziegler, J. (1980): Main basse sur l'Afrique. La recolonisation. Paris.

Zifreund, W. (1976) : Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Weinheim, Basel.

Zimmer, H. D. (1988): „ Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache“, in: Info DaF 2/1988, S. 149-163.

Zimmer, W. (1982): „ Plädoyer für eine adressatenspezifische, kontrastive Germanistik für afrikanische Deutsch-Lehrer: Aus der Praxis des Saarbrücker Maitrise-Programms“, in:

Zielsprache Deutsch 4/1982, S. 40-49.

Zindler, H. (1975): „ Fehleranalyse. Überlegungen zu den besonderen Schwierigkeiten ausländischer Studenten beim Erlernen des Deutschen“, in: Funke, H.G.: Grundfragen..., S. 145-159.

Tabellenverzeichnis

- Tab. I-1: Fächerraster des Kameruner allgemeinbildenden Sekundarschulwesens
- Tab. I-2: Sprachenangebot im Kameruner Bildungssystem
- Tab. I-3: An Kameruner Sekundarschulen Fremdsprachen lernende SchülerInnen
- Tab. I-4: Statistische Übersicht über die Situation des Deutschunterrichts in Kamerun seit 1968
- Tab. I-5: Mit Deutsch kombinierte Fremdsprachen (Sekundarstufe I)
- Tab. I-6: Mit Deutsch kombinierte Fremdsprachen (Sekundarstufe II)
- Tab. I-7: Management des Kameruner Deutschunterrichts
- Tab. I-8: Sprachliche Situation der Kameruner Deutsch-AdressatInnen
- Tab. I-9: Typische Laufbahn des bzw. der Kameruner Deutschlehrenden
- Tab. I-10: Geistesverfassung des bzw. der Kameruner Deutschlehrenden
- Tab. I-11: Übersicht über die Hauptprobleme des Kameruner Deutschunterrichts
- Tab. I-11a: Problembereich: Unterrichtsplanung und –durchführung (Lehrplan vom 26. 09. 1996)
- Tab. I-11b: Problembereich: Unterrichtsmedien (Lehrwerk)
- Tab. I-11c: Problembereich: Unterrichtsmedien (Lehrmaterialversorgung)

Tab. I-11d:	Problembereich: Evaluation in Deutsch (Prüfungsaufgaben)
Tab. I-11e:	Problembereich: Lehreraus-, -fort- und – weiterbildung (Lehrerausbildung)
Tab. I-11f:	Problembereich: Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen (Lehrerfortbildung)
Tab. I-11g:	Problembereich: Fachberatung/ Lehrerbeurteilung (Pädagog. Inspektion)
Tab. I-11h:	Problembereich: Motivation (AdressatInnen)
Tab. I-11i:	Problembereich: Soziale Fragen der Kameruner Deutschlehrerschaft (Rivalitäten/Tribalismus)
Tab. II-0	Feldforschung: Methodisches Verfahren auf einen Blick
Tab. II-1	Verteilung der DeutschlehrerInnen auf die Provinzen Kameruns
Tab. II-2	Verteilung der Fachberater auf die Provinzen Kameruns
Tab. II-3	Klassifizierung der aktiven LehrerInnen nach dem Qualifikationsprofil
Tab. II-4	Verteilung der ProbandInnen nach Geschlecht
Tab. II-5	Verteilung der ProbandInnen auf die verschiedenen Schultypen
Tab. II-6	Verteilung der UntersuchungsteilnehmerInnen auf die betreuten Schulstufen
Tab. II-7	Arbeitszeit der ProbandInnen in den verschiedenen Klassenstufen
Tab. II-8	Klassifizierung der ProbandInnen nach der Zahl betreuter Klassen
Tab. II-9	Motive für die Wahl von Deutsch als Unterrichtsfach
Tab. II-10	Wünsche und Ambitionen der Kameruner DeutschlehrerInnen
Tab. II-11	Einstellung der ProbandInnen zu den Produkten aus: Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Japan, Kamerun, Russland und den USA.
Tab. II-12	Deutschlanderfahrung der ProbandInnen
Tab. II-13	Kenntnisstand der Befragten bezüglich Deutschlands und der deutschen Realitäten
Tab. II-14	Klassifizierung der UntersuchungsteilnehmerInnen nach Lesegewohnheiten von deutschen Zeitungen
Tab. II-15	Gesprächspartner der Kameruner DeutschlehrerInnen
Tab. II-16	Informationsquellen der Kameruner DeutschlehrerInnen
Tab. II-17	Lesehäufigkeit von Fachbüchern bei den Kameruner DeutschlehrerInnen
Tab. II-18	Kenntnisstand des Fachwissens der Kameruner DeutschlehrerInnen
Tab. II-19	Selbstbild der Kameruner DeutschlehrerInnen
Tab. II-20	Einstellung der ProbandInnen zu ihrer Karriere

- Tab. II-21 Klassifizierung der UntersuchungsteilnehmerInnen nach eingebildeten Persönlichkeitstypen
- Tab. II-22 Vermuteter offizieller Beginn des Deutschunterrichts in Kamerun
- Tab. II-23 Einstellung der ProbandInnen zu der Existenz von eventuellen Zielsetzungen für das Fach Deutsch in Kamerun
- Tab. II-24 Meinungsbild der Kameruner Lehrkräfte bezüglich des Managements des Deutschunterrichts in Kamerun
- Tab. II-25 Lehrplankonzeption nach Meinung der ProbandInnen
- Tab. II-26 Status des Deutschen nach Meinung der Kameruner DeutschlehrerInnen
- Tab. II-27 Meinungsbild der ProbandInnen über die Existenz eines eventuellen curricularen Lehrplans für Deutsch in Kamerun
- Tab. II-28 Soziographische Daten der betreuten SchülerInnen
- Tab. II-29 Zahl von betreuten SchülerInnen im Vergleich zu der Gesamtzahl der SchülerInnen in den besuchten Schulen.
- Tab. II-30 Prozentuale Verteilung der betreuten DeutschschülerInnen auf die verschiedenen sozialen Schichten
- Tab. II-31 Leistungseinschätzung der Kameruner SchülerInnen im Fach Deutsch
- Tab. II-32 Einschätzung der Persönlichkeit der AdressatInnen, was die Aspekte Fleiß, Disziplin und Motivation angeht
- Tab. II-33 Hilfeleistung der LehrerInnen bei der Vorbereitung von Schüleraufgaben
- Tab. II-34 Häufigkeit der Schülerbestrafung
- Tab. II-35 Einstellung der Kameruner DeutschlehrerInnen zu Schülerkritik
- Tab. II-36 Einstellung der SchülerInnen zu ihren betreuenden LehrerInnen
- Tab. II-37 Planung und Vorbereitung der Unterrichtsstunde
- Tab. II-38 In welchem Umfang bereiten die Kameruner DeutschlehrerInnen ihren Unterricht vor?
- Tab. II-39 Woraus werden in Kamerun die Unterrichtsziele bestimmt?
- Tab. II-40 Meinungsbild der LehrerInnen über die Bestimmung des Lehrtempos
- Tab. II-41 Inwieweit sind am Anfang der Unterrichtsstunde den AdressatInnen die Lernziele bekannt?
- Tab. II-42 In welchem Umfang verwenden die Kameruner DeutschlehrerInnen didaktisches Hilfsmaterial?
- Tab. II-43 In welchem Umfang ist der Kameruner Deutschunterricht ein projekt-

- orientierter Unterricht?
- Tab. II- 44 In welchem Umfang greifen die Kameruner DeutschlehrerInnen in ihrem Unterricht auf folgende Sozialformen zurück: Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Großgruppenunterricht?
- Tab. II- 45 In welchem Umfang sind den Lehrenden die entsprechenden jährlich anzubietenden Stoffmengen bekannt?
- Tab. II- 46 Meinungsbild der LehrerInnen über die im Kameruner Deutschunterricht einzusetzenden Sprachen
- Tab. II- 47 Ausgangssprache(n) im Kameruner Deutschunterricht
- Tab. II- 48 In welchem Umfang finden Phonetik- bzw. Ausspracheübungen im Kameruner Deutschunterricht Einsatz
- Tab. II- 49 An welchen globalen Lernzielen orientiert sich der Kameruner Deutschunterricht
- Tab. II- 50 Wie oft werden authentische Texte im Kameruner Deutschunterricht behandelt?
- Tab. II- 51 Meinungsbild der LehrerInnen über die Einteilung der Unterrichtsstunde
- Tab. II- 52 In welchem Umfang verfügen die Kameruner Deutsch-AdressatInnen über das zugelassene Lehrbuch?
- Tab. II- 53 Inwieweit sollen in Kamerun die Lehrwerke von Einheimischen konzipiert werden?
- Tab. II- 54 In welchem Umfang interessieren sich die Kameruner AdressatInnen für das regionale Lehrwerk *Ihr und Wir*?
- Tab. II- 55 Einstellung der Kameruner DeutschlehrerInnen dem aktuellen Lehrbuch gegenüber
- Tab. II- 56 Wie oft werden die Fehler der SchülerInnen von ihren betreuenden LehrerInnen korrigiert?
- Tab. II- 57 Meinungsbild der LehrerInnen über das Zensieren von staatlichen Prüfungsaufgaben
- Tab. II- 58 Meinungsbild der DeutschlehrerInnen über die Struktur der Prüfungsaufgaben in Deutsch
- Tab. II- 59 Meinungsbild der Kameruner DeutschlehrerInnen über die Konzeption und Zielsetzungen der Prüfungsaufgaben in Deutsch
- Tab. II- 60 Meinungsbild der LehrerInnen über die Einstufung der Prüfungsaufgaben im

Fach Deutsch in Kamerun

- Tab. II- 61 Meinungsbild der LehrerInnen über die Gewichtung ihres Unterrichtsfaches
- Tab. II- 62a In welchem Umfang hat sich in Kamerun das Phänomen der Deutsch-Klubs durchgesetzt?
- Tab. II- 62b Aktivitäten der Kameruner Deutsch-Klubs
- Tab. II- 63 Inwieweit tauschen sich die Kameruner DeutschlehrerInnen mit ihren KollegInnen aus?
- Tab. II- 64 Formen der Zusammenarbeit der Kameruner DeutschlehrerInnen mit den anderen FremdsprachenlehrerInnen
- Tab. II- 65 Wie oft werden die Kameruner DeutschlehrerInnen von ihren Fachberatern besucht?
- Tab. II- 66 Meinungsbild der LehrerInnen über Inspektionen
- Tab. II- 67 Meinungsbild der Kameruner DeutschlehrerInnen über Rolle und Bedeutung des Fachberaters bzw. der Fachberaterin
- Tab. II- 68 Erwartungen der LehrerInnen den Fachberatern gegenüber
- Tab. II- 69 Qualifikationsprofil des Fachberaters nach Meinung der Kameruner DeutschlehrerInnen
- Tab. II- 70 Meinungsbild der Kameruner DeutschlehrerInnen über die Kompetenz der amtierenden Fachberater
- Tab. II- 71 Meinungsbild der Kameruner DeutschlehrerInnen über die Organisation der praktischen Eignungsprüfung der LehramtsstudentInnen der *ENS* Yaoundé
- Tab. II- 72 Meinungsbild der DeutschlehrerInnen über die Lehrerausbildung an der *ENS* Yaoundé
- Tab. II- 73 Meinungsbild der LehrerInnen über die Organisation des Praktikums der *ENS*-StudentInnen
- Tab. II- 74 Meinungsbild der Kameruner DeutschlehrerInnen über die Zukunft des Deutschunterrichts in Kamerun
- Tab. II- 75 Einstellung der DeutschlehrerInnen zu der jetzigen Situation des Kameruner Deutschunterrichts
- Tab. II- 76 Meinungsbild der LehrerInnen über die Bestimmung des Profils der für Deutschland qualifizierten LehrgangskandidatInnen
- Tab. II- 77 Erwartungen der Kameruner DeutschlehrerInnen ihrem Verband gegenüber
- Tab. II- 78 Aspekte des Kameruner Deutschunterrichts, die nach Meinung der

	DeutschlehrerInnen dringend verbessert werden müssen
Tab. II- 79	Rangliste der Motive für die Wahl des Unterrichtsfaches
Tab. II- 80	Leistungen von SchülerInnen aus dem Land- und Stadtgebiet im Vergleich
Tab. II- 81	Dienstalter der ProbandInnen im Vergleich
Tab. II- 82	Deutschlanderfahrungen der ProbandInnen im Vergleich
Tab. II- 83	Kenntnisstand der ProbandInnen über die deutsche Kultur im Vergleich
Tab. III-1	Vorschlag zu einem Unterrichtsmodell für DaF in Kamerun/Afrika
Tab. III-2	DaF-Didaktik (Frage: Was?)-Lern/Lehrgegenstand
Tab. III-3	DaF-Didaktik (Frage: Wie?)-Lern/Lehrmethode
Tab. III-4	DaF-Lehrerausbildung (Fragen: Was? Wie? Wo?)

Anhang

1. Questionnaire an die Lehrenden
2. Katalogsgebiete des deutschen Kolonialarchivs in Kamerun, die deutschsprachige Kenntnisse benötigen
3. Seit 1910 in Kamerun zugelassene Deutschlehrbücher
4. Zeittafel des Kameruner Deutschunterrichts
5. Lehrplan vom 25. September 1996
6. *Bulletin d'Inspection*
7. *Guide d'Exploitation du Bulletin d'Inspection*
8. *Guide pratique pour l'encadrement des stagiaires de l'ENS*
9. *Fiche de stage*

1- Questionnaire

Cher(e) Collègue !

En même temps que je me réjouis du choix qui a été porté sur vous, il me plaît de saluer votre collaboration dans le cadre de cette importante recherche empirique, à laquelle prennent part cent-dix experts camerounais représentant l'échantillon de la population des professeurs d'Allemand camerounais en activité.

Cette étude que j'ai cru devoir mener sous la tutelle scientifique de la Pädagogische Hochschule de Freiburg, ne constitue ni une inspection pédagogique ni un test de niveau dont on solliciterait de vous de brillantes performances. Cette étude élargie sur le terrain se définit comme un simple sondage d'opinions. La finalité en est de permettre de dresser un bilan scientifique global de l'enseignement de l'Allemand en Afrique Noire en général et au Cameroun en particulier. Elle vise à terme l'amélioration sensible de cet enseignement, en passant par les étapes obligatoires de son diagnostic et de l'ébauche de ses éventuelles orientations futures.

Votre contribution, somme toute anonyme, consiste en l'expression libre, objective, naturelle et personnelle de votre opinion sur l'activité que vous exercez chaque jour. Il vous sera donc demandé de la décrire le plus objectivement possible à travers les articulations du questionnaire ci-joint, destiné à permettre de recueillir autant d'informations que possible sur les différents aspects, facteurs et problèmes de l'enseignement de l'Allemand au Cameroun. Il vous sera ainsi demandé de vous prononcer sur les intervenants (enseignants, élèves, formateurs), sur l'organisation des contenus (programmes, manuels, horaires, évaluation), et

sur les méthodes de travail, la supervision pédagogique, les conditions de travail, les chances et perspectives de l'Allemand au Cameroun.

Pour répondre à chaque question, vous aurez respectivement :

- Soit à cocher la ou les possibilités proposées, qui vous semblent le plus se rapprocher de votre opinion personnelle, sans avoir besoin de la justifier ;
- Soit à porter dans les cases aménagées à cet effet les informations statistiques sollicitées, relatives à votre activité d'enseignant, à vos classes, élèves, établissement etc.

Pour certaines informations, il vous suffira de faire des estimations globales que vous exprimerez soit en termes de chiffres ronds ou encore en termes de pourcentages proches de la réalité.

Dans le questionnaire, il vous sera également demandé de sérier votre opinion, en l'exprimant sous forme de chiffres variant de 0 à 4, selon l'importance ou la priorité accordée à chacune des possibilités proposées.

En vous remerciant, Cher(e) Collègue, pour votre solidaire disponibilité et pour la franche collaboration dont vous avez bien voulu faire preuve, je vous prie de bien vouloir accepter ici l'expression de mes sincères encouragements sur le difficile chemin de notre exaltante tâche d'éducation.

QUESTIONNAIRE

Nr. _____

(1) sexe :

M	<input type="checkbox"/>
F	<input type="checkbox"/>

(2) Age

(3) Où avez- vous fait vos études d'Allemand? (cochez 1 possibilité)

MP=comme matière principale

MS=comme matière secondaire

	MP	MS
Au Cameroun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En Allemagne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En Allemagne et Cameroun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailleurs que dans ces pays	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(4) Etes- vous originaire de la région où vous enseignez ? (cochez 1 possibilité)

oui non

(5) Aimeriez-vous enseigner ailleurs qu'à votre poste actuel ? (cochez 1 possibilité)

oui non cela m'est égal

(6) Votre statut dans l'établissement :(cochez 1 possibilité)

Professeur titulaire (permanent)

Professeur vacataire

Professeur bénévole

(7) Nombre d'heures de cours d'Allemand par semaine :

4 ^e	3 ^e	2 ^e	1 ^{ère}	Tle	Total

(8) Nombre de classes enseignées:

(9) Votre qualification :(cochez les cases correspondantes)

Bac	Licence	ENS I	ENS II	Maitrise	Doctorat

(10) Expérience professionnelle (Nombre d'années de travail) :

(11) Ancienneté dans l'établissement(évaluez en années scolaires) :

(12) Dans quel établissement, quels cycles, quelle zone enseignez-vous ?

(cochez les possibilités correspondantes)

	Zone urbaine	Zone rurale	1 ^{er} cycle	2e cycle	1er+2e cycle
Lycée classique					
Lycée bilingue					
Lycée technique					
Collège privé					
CES classique					
CES bilingue					

(13) Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner l'Allemand ?

(cochez dans les cases les chiffres 0 à 4 en fonction de l'ordre de priorité)

(0=pas important, 1=peu important, 2=assez important, 3=important, 4=très important)

	0	1	2	3	4
Amour de l'Allemagne et des Allemands					
Amour de la langue Allemande					
Raisons historiques					
Avantages liés à l'enseignement de l'Allemand					
Chances d'épanouissement personnel					
Gagne-pain					
Hasard des choses					
Raisons familiales					
Question de prestige					
Motivation personnelle					

(14) Vos souhaits et ambitions ? (cochez les chiffres de 0 à 4)

	0	1	2	3	4
Changer de carrière					

Poursuivre les études					
Accéder à une haute fonction					
Participer à la recherche pédagogique					
Enseigner dans l'enseignement supérieur					

(15) Quelle est votre appréciation personnelle des produits issus des pays ci-après, compte non tenu de la nature des produits.

(cochez chaque fois la case correspondante à votre opinion personnelle)

	0	1	2	3	4
Allemagne					
U.S.A.					
Angleterre					
Cameroun					
France					
Japon					
Russie					

0=mauvais
1=médiocre
2=assez bon
3=bons
4=très bons

(16) Nombre de séjours en Allemagne

(17) Au cas où vous avez déjà séjourné en Allemagne, dans quel cadre l'avez vous fait ?

(cochez les cases correspondantes)

Etudes	
Stages linguistiques	
Séminaires, conférences	
Séjours privés	

(18) Quelles connaissances avez-vous de l'Allemagne et des réalités allemandes ?

(cochez les cases correspondantes)

	0	1	2	3	4
Culture allemande					
Système éducatif					
Villes et régions					
Histoire					
Vie politique					
Colonisation					
Sport					
Problèmes sociaux					
Nouveaux Länder					
Littérature					
Géographie					
Politique extérieure					

0=aucune
1=petite
2=assez bonne
3=bonne
4=très bonne

(19) A quelle fréquence lisez-vous les journaux allemands ?

(cochez la case correspondante)

Très régulièrement (chaque jour)	
Régulièrement (chaque semaine)	
Assez souvent (chaque mois)	
Occasionnellement (de temps en temps)	
Rarement	
Jamais	

(20) avec qui conversez-vous souvent en Allemand ?

(cochez les cases correspondantes)

Amis	
Collègues	
Elèves	
Inspecteurs pédagogiques	
Allemands	
Personne	

(21) Quelles sont vos sources d'information sur l'Allemagne et ses réalités ?

(cochez les chiffres de 0 à 4 selon l'importance de la source,)

	0	1	2	3	4
Média (radio, TV, journaux, cinéma etc)					
Séminaires et stages					
Cours de civilisation en Fac ou à l'ENS					
Séjours en Allemagne					
Contacts privés avec des Allemands					
Manuels d'Allemand					
Lectures et recherches personnelles					
Institut Goethe					

(22) A quelle fréquence lisez-vous les livres destinés à compléter votre formation pédagogique ?(cochez1 possibilité)

Chaque semaine	
Une fois par mois	

De temps en temps	
Rarement	
Jamais	

(23) Quelles connaissances avez-vous sur chacun des points suivants ?

(cochez chaque fois la case correspondante)

	0	1	2	3	4
Théorie des programmes					
Théorie du cours					
Méthodologie					
Docimologie					
Didactique					
Manuels de langue					
Pédagogie générale					
Psychologie					

0=aucune
1=vague
2=assez bonne
3=bonne
4=très bonne

(24) Quel type d'enseignant croyez-vous être ?(cochez une possibilité)

Logotrope(plus rattaché à la transmission des connaissances)	
Paidotrope(beaucoup plus soucieux des problèmes d'éducation de l'enfant)	
Un mélange des deux catégories précédentes	

(25) Etes-vous satisfait de votre carrière d'enseignant ?(cochez 1 possibilité)

OUI	
Dans une certaine mesure	
Pas tout à fait	
Non	

(26) Comment entrevoyez-vous votre rôle de professeur d'Allemand ?(cochez 1 possibilité)

Conseiller	
Educateur	
Guide	
Simple instructeur	
Agent de développement	
Promoteur du dialogue des cultures	

(27) Etes-vous pour une association des professeurs d'Allemands ?(cochez 1 seule case)

oui non

(28) D'après vous, depuis quand enseigne-t-on officiellement l'Allemand au Cameroun ?

(cocher 1 seule case)

1884	1887	1960	1963	1975

(29) **D'après vous, l'enseignement de l'Allemand actuel poursuit-il des objectifs précis au Cameroun.** (cocher 1 seule case)

Oui	
Ils sont à définir	
Ils ne sont pas clairs	
Ils sont à réactualiser	

(30) **Qui, d'après vous, devrait fixer les objectifs de l'enseignement de l'Allemand au Cameroun ?** (cochez 1 possibilité)

L'Allemagne	
Les Camerounais	
Les pays africains	
Une équipe mixte de Camerounais et d'Allemands	

(31) **D'après vous, comment devrait se présenter les programmes d'Allemand chez nous ?**

	0	1	2	3	4
Conformes au système éducatif camerounais					
Conformes à la nouvelle politique linguistique européenne					
Communs aux pays africains francophones					
Tributaires de la politique étrangère allemande					
Conçus selon le modèle français					

(32) **De quel statut jouit ou devrait jouir l'Allemand au Cameroun ?** (cochez 1 seule case)

Langue d'instruction	
Langue étrangère	
Langue maternelle	
Langue morte	
Langue vivante 2	
Langue officielle	

(33) **Existe-t-il des programmes d'Allemand au Cameroun ?** (cochez 1 seule case)

Oui	
Peut-être	
Je ne sais pas	
Ils ne sont pas clairs	
Ils sont à élaborer	

(34) **Effectifs de vos classes d'Allemand :**

	4 ^e	3 ^e	2 ^e	1 ^{ère}	Tle
Nombre de divisions					
Nombre de filles					
Nombre de garçons					
Effectif total					

Moyenne à élaborer					
--------------------	--	--	--	--	--

(35) **Quel est l'effectif total des élèves d'Allemand par rapport à l'effectif global des élèves de votre établissement ?**

Effectif d'Allemand

Effectif total de l'établissement

(36) **De quelles couches sociales sont issus vos élèves ?**

(exprimez-en les termes de pourcentage)

Couches très pauvres	%
Couches paysannes	%
Couches sociales moyennes	%
Couches aisées	%

(37) **Performances de vos classes d'Allemand**

Il s'agit ici d'estimer la **moyenne générale en Allemand** de vos différentes classes d'Allemand, pour permettre d'en déterminer le niveau global !

(cochez respectivement la case correspondante)

	4 ^e	3 ^e	2 ^e	1 ^{ère}	Tle
Moyenne générale trimestrielle (Allemand) entre 20 et 16 = très bien					
Moyenne générale trimestrielle (Allemand) entre 16 et 14 = bien					
Moyenne générale trimestrielle (Allemand) entre 14 et 12 = assez bien					
Moyenne générale trimestrielle (Allemand) entre 12 et 10 = passable					
Moyenne générale trimestrielle (Allemand) Moins de 10 = médiocre					

(38) **Prestations de vos élèves : les pourcentages des prestations sont exprimés en fonction du nombre d'élèves assidus, disciplinés, motivés !**

(exprimez en termes de pourcentage)

	4 ^e	3 ^e	2 ^e	1 ^{ère}	Tle
Assiduité	%	%	%	%	%
Discipline	%	%	%	%	%
Motivation	%	%	%	%	%

(39) **A quelle fréquence intervenez-vous dans la préparation des devoirs de vos élèves ?** (cochez respectivement la case correspondante)

	0	1	2	3	4
4 ^e					
3 ^e					
2 ^e					
1 ^{ère}					
Tle					

0= jamais

1= rarement

2= quelques fois

3= régulièrement

4= toujours

(40) **Vous arrive-t-il de punir vos élèves ?** (cochez respectivement la case correspondante)

	0	1	2	3	4
4 ^e					
3 ^e					
2 ^e					
1 ^{ère}					
Tle					

0= jamais
1= rarement
2= quelques fois
3= régulièrement
4= très régulièrement

(41) Permettez-vous à vos élèves de critiquer votre manière d'enseigner ?

Oui, très régulièrement à la fin de chaque cours	
Régulièrement à la fin de chaque unité	
De temps en temps, quand c'est nécessaire	
Ce n'est pas le rôle des élèves que de critiquer leur professeur	
Très rarement	
Non, jamais, les élèves n'étant pas mon employeur !	

(42) Relations avec vos élèves : comment vos élèves vous abordent-ils ?

(cochez la possibilité la plus vraisemblable pour chacun des groupes)

	0	1	2	3	4
4 ^{es}					
3 ^{es}					
2 ^{es}					
1 ^{ères}					
Tles					

0= impoliment
1= timidement
2= de façon décontractée
3= avec beaucoup de distance
4= très respectueusement

(43) Comment préparez-vous vos cours ? (cochez respectivement la case correspondante)

	0	1	2	3	4
4 ^{es}					
3 ^{es}					
2 ^{es}					
1 ^{ères}					
Tles					

0= improvisation
1= juste mention des exercices
2= de façon globale (grands traits)
3= de façon détaillée
4= le cours est préparé par les élèves eux-mêmes

(44) A quelle fréquence préparez-vous vos cours ?

	0	1	2	3	4
4 ^{es}					
3 ^{es}					
2 ^{es}					
1 ^{ères}					
Tles					

0= jamais
1= rarement
2= quelques fois
3= régulièrement
4= toujours

(45) Sur quoi vous appuyez-vous pour définir les objectifs de vos cours d'Allemand ?

(cochez les chiffres respectivement de 0 à 4 selon l'importance,)

	0	1	2	3	4
Les Manuels					

Votre expérience d'ancien élève					
Votre expérience de professeur					
Le système éducatif camerounais					
Votre formation à l'ENS					
Les conseils d'enseignement					
Les conseils des inspecteurs					
Votre imagination personnelle					
Le programme des examens					
Les besoins des élèves					

(46) **D'après vous, qu'est-ce qui devrait déterminer en priorité la vitesse du cours ?**
(cochez les chiffres de 0 à 4 selon l'importance,)

	0	1	2	3	4
La quantité de matière prévue pour l'heure de cours					
Le souci de couvrir à tout prix le programme annuel					
La capacité d'assimilation et la réaction des élèves					
Les conditions de travail (effectifs, matériel, climat, période de la journée, santé des élèves etc.)					
La préparation de l'examen					

(47) **Au début de votre cours, communiquez-vous à vos élèves les objectifs à atteindre, les étapes à parcourir et les types d'activités programmées** (en d'autres termes les articulations du plan du cours ?) (cochez la case correspondante)

Oui, toujours et très clairement	
C'est l'affaire du professeur et non des élèves	
Je considère cela comme une perte de temps	
Non, cela n'est pas nécessaire	
Cela m'arrive plutôt rarement	

(48) **A quelle fréquence utilisez-vous les supports didactiques suivants :**

	0	1	2	3	4
Manuel					
Magnétophone					
Vidéo					
OHP					
Photos, diapositives					
Disques					
Ordinateur					

0= jamais
1= rarement
2= quelques fois
3= régulièrement
4= toujours

(49) **Orientez-vous votre cours vers des projets concrets à réaliser avec les élèves ?**
Par exemple : reportages, correspondance scolaire, préparation des Olympiades, rédaction d'un livre-journal, pièce de théâtre etc. (cochez les chiffres de 0 à 4 selon l'importance ou la vraisemblance des propositions)

	0	1	2	3	4
Oui, j'ai toujours poursuivi un objectif concret précis					
Le programme ne le prévoit pas					
Les conditions matérielles ne le permettent pas					
Le temps imparti ne le permet pas					
La motivation nécessaire manque					
Non, je n'ai aucune expérience dans ce domaine					

(50) **A quelle fréquence faites-vous usage des formes sociales d'enseignement suivantes ?** (Le « Großgruppenunterricht » regroupe deux ou plusieurs classes)

(cochez respectivement la case correspondante)

	0	1	2	3	4
Frontalunterricht					
Einzelarbeit					
Gruppenarbeit					
Partnerarbeit					
Großgruppenunterricht					

0= jamais
1= rarement
2= quelques fois
3= régulièrement
4= très régulièrement

(51) **Connaissez-vous la quantité de matière à enseigner par classe et par année ?**
(cochez respectivement la possibilité correspondante)

	0	1	2	3	4
4 ^e					
3 ^e					
2 ^e					
1 ^{ère}					
Tle					

0= non
1= de façon floue
2= en partie seulement
3= globalement
4= Oui

(52) **A quelle(s) langue(s) avez-vous recours pendant le cours d'Allemand ?**
(exprimer l'usage en termes de pourcentage, $a+b+c+d = 100\%$)

	4 ^e	3 ^e	2 ^e	1 ^{ère}	Tle
Allemand uniquement (a)	%	%	%	%	%
Français/Anglais (b)	%	%	%	%	%
Allemand/Français (c)	%	%	%	%	%
Recours aux langues nationales (d)	%	%	%	%	%

(53) **Quelle(s) est (sont) la (les) langue(s) considérée(s) par vous comme langue(s) de départ dans l'enseignement de l'Allemand au Cameroun ?** Ne pas confondre langues officielles et langues nationales. Les langues nationales sont authentiquement camerounaises : Bamoun, Bassa, Ffuldé etc. (cochez 1 seule possibilité)

Anglais
Français
Langues nationales

(54) Fréquence des exercices de phonétique ou de prononciation

(cochez respectivement la case correspondante)

	0	1	2	3	4
4e					
3e					
2e					
1ère					
Tle					

0= jamais
1= rarement
2= de temps en temps
3= régulièrement
4= très régulièrement

(55) Quelle importance accorderiez-vous à chacune de ces compétences ?

(l'exprimez en termes de pourcentage, a+b+c+d+e= 100%)

Hören (Compréhension orale passive)	(a)	%
Lesen (Compréhension écrite passive)	(b)	%
Sprechen (Expression orale active)	(c)	%
Schreiben (Expression écrite active)	(d)	%
Übersetzen (Traduction)	(e)	%

(56) A quelle fréquence permettez-vous à vos élèves d'être en contact avec des textes authentiques allemands ? Par exemple émissions de radio, TV, films allemands, etc. Les textes authentiques ici sont ceux dans lesquels l'élève a l'occasion d'écouter (surtout) un locuteur allemand (native speaker) . *(cochez respectivement la case correspondante)*

	0	1	2	3	4
4e					
3e					
2e					
1ère					
Tle					

0= jamais
1= rarement
2= de temps en temps
3= régulièrement
4= très régulièrement

(57) Comment occupez-vous vos élèves pendant l'heure d'Allemand ?

(exprimez la nature des activités en termes de pourcentage)

	4 ^e	3 ^e	2 ^e	1ère	Tle
Travail individuel	%	%	%	%	%
Travail en groupe	%	%	%	%	%
Travail collectif	%	%	%	%	%
Intervention du professeur	%	%	%	%	%
Intervention des élèves	%	%	%	%	%

(58) Combien de vos élèves possèdent le manuel d'Allemand ?

(exprimez en termes de pourcentage et par classes)

4 ^e	3 ^e	2 ^e	1ère	Tle
%	%	%	%	%

(59) **Qui, d'après vous, devrait élaborer les manuels d'Allemand au Cameroun ?**
(cochez 1 seule possibilité)

Les Allemands uniquement	
Les professeurs camerounais	
Les inspecteurs d'Allemand	
Une équipe mixte germano-camerounaise	

(60) **Intérêt de vos élèves pour le manuel d'Allemand actuel**
(l'estimez en termes de pourcentage et par classes)

	4 ^e	3 ^e	2 ^e	1 ^{ère}	Tle
Enorme intérêt	%	%	%	%	%
Grand intérêt	%	%	%	%	%
Intérêt relatif	%	%	%	%	%
Indifférence globale	%	%	%	%	%
Absence totale d'intérêt	%	%	%	%	%

(61) **Comment appréciez-vous personnellement les manuels d'Allemand actuels ?**

	0	1	2	3	4
4e					
3e					
2e					
1ère					
Tle					

0= mauvais
1= inadaptés
2= acceptables
3= motivants
4= bons

(62) **De quelle façon corrigez-vous les fautes d'expression de vos élèves ?**

Systématiquement, chaque fois qu'elles se présentent	
Indirectement et globalement, si elles se répètent	
Occasionnellement, en proposant les réponses justes	
Rarement, en laissant le soin à l'élève de se corriger lui-même	
Jamais, en les acceptant comme partie intégrante du processus d'apprentissage	

(63) **Qu'est-ce qui vous semble prioritaire dans la correction d'une épreuve d'Allemand ?**

(cochez les chiffres de 0 à 4 selon la priorité)

	0	1	2	3	4
La recherche des fautes commises par l'élève					
La recherche des solutions justes					
La créativité de l'élève et sa capacité d'apprendre					
La stricte application des règles apprises en classe					
L'acceptation des fautes comme étant une étape de l'apprentissage					
Le besoin de classer les élèves par groupes de bons et de mauvais					

(64) **Comment jugez-vous la structure de l'épreuve d'Allemand aux examens actuels ?**
(cochez respectivement une case)

	0	1	2	3	4
BEPC					
PROB.					
BAC					

0= mauvaise
1= inadaptée
2= acceptable
3= adaptée
4= bonne

(65) **Que devrait-on demander dans une épreuve d'Allemand ?**

Ce qui a été vu pendant l'année scolaire	
Le contenu des programmes d'Allemand	
Ce dont l'élève est capable en Allemand	

(66) **D'après vous, à quel niveau devrait correspondre l'épreuve d'Allemand aux examens suivants ? (cochez respectivement 1 seule case)**

	Oberstufe	PNDS	Mittelstufe II	Mittelstufe I	Grundstufe II	Grundstufe I
BEPC						
PROB.						
BAC						

- * Oberstufe: Niveau le plus élevé en langue étrangère
- * PNDS : Niveau de langue donnant accès à l'Enseignement Supérieur en Allemagne
- * Mittelstufe II : Niveau moyen avancé
- * Mittelstufe I : Niveau moyen
- * Grundstufe II : Niveau de débutant avancé
- * Grundstufe I : Niveau de simple débutant

(67) **Le nombre d'heures hebdomadaires et les coefficients alloués à l'Allemand vous semblent-ils :**

	0	1	2	3	4
4e					
3e					
2e					
1ère					
Tle					

0= très insuffisants
1= insuffisants
2= suffisants
3= élevés
4= très élevés

(68) **Existe-t-il un club d'Allemand dans votre établissement ? (cochez 1 seule case)**

oui non

(69) **Activités du club d'Allemand (ne cochez que si le club existe réellement)**

Fréquence des activités	1x/ semaine	1x/ mois	1x/ trimestre	1x/ année scol.	De temps en temps
Soirée culturelle					
Projections de films					
Théâtre					
Excursions et jeux					
Journal					

(70) **A quelle fréquence avez-vous des échanges d'expérience avec d'autres collègues ? (cochez 1 seule case)**

Très régulièrement	
Régulièrement	
Assez souvent	
Rarement	
Jamais	

(71) **Formes de collaboration avec les collègues enseignant les langues étrangères**
(Anglais, Espagnol, Français, etc.) (cochez les possibilités correspondantes).

Participation à leurs cours	
Organisation des journées pédagogiques	
Conférences de didactique	
Conseils d'enseignement	

(72) **Combien de fois avez vous été inspecté depuis que vous enseignez ?**
(portez le chiffre dans la case)

fois

(73) **Pensez-vous que les inspections pédagogiques soient nécessaires ?**
(cochez 1 seule possibilité)

Oui, je les trouve indispensables	
Elles sont quelques fois nécessaires	
Elles ne sont pas toujours nécessaires	
Non, elles sont vraiment inutiles	

(74) **Savez-vous quel est le rôle d'un inspecteur pédagogique ?** (cochez 1 seule case)

Oui, de façon globale	
Je n'en ai qu'une idée vague	
Je n'ai jamais cherché à le savoir	
Non, je n'en ai aucune idée	
Cela ne m'intéresse pas	

(75) **Qu'attendez-vous des inspecteurs pédagogiques ?**
(cochez les chiffres de 0 à 4 selon l'importance)

	0	1	2	3	4
Contrôle et évaluation des activités					
Conseil et Assistance pédagogique					
Formation en didactique et méthodologie					
Dialogue et échange permanent d'expérience					
Soutien logistique en matériel didactique					
Des ordres, reproches et remarques					
Informations sur la situation de l'Allemand					
Animation et promotion de la recherche pédagogique					
Qu'ils agissent comme des modèles					

(76) D'après vous, qui pourrait valablement exercer les fonctions d'inspecteur pédagogique d'Allemand au Cameroun ? (cochez les chiffres de 0 à 4 selon la priorité)

	0	1	2	3	4
N'importe quel enseignant qualifié, sans spécialisation nécessaire en Allemand, ayant enseigné l'Allemand pendant un bon nombre d'années					
Tout professeur d'Allemand titulaire du diplôme le plus élevé en Allemand					
Tout professeur d'Allemand qualifié, spécialiste d'Allemand, jouissant d'une certaine expérience dans l'enseignement de l'Allemand					
N'importe quel professeur enseignant l'Allemand, sans distinction de grade ou spécialité, mais disposant d'une longue expérience professionnelle					
Tout professeur d'Allemand qualifié, disposant de bonnes connaissances en didactique de l'Allemand et jouissant d'une bonne expérience professionnelle					

(77) Comment jugez-vous les inspecteurs pédagogiques d'Allemand camerounais ? (évaluez la qualité en termes de pourcentage)

Très compétents	%
Compétents	%
Qualifiés	%
incompétents	%
Sous-qualifiés	%
Inutiles	%
Nuls	%

(78) Comment jugez-vous les examens pratiques de l'ENS ? (cochez 1 seule case)

Ils sont objectifs	
Ils sont bien organisés	
Ils sont irréprochables	
Ils sont subjectifs	
Ils sont arbitraires	
Ils sont corrompus	
Ils sont mal organisés	

(79) Comment trouvez-vous la formation à l'ENS ? (cochez 1 seule case)

Très bonne	
Adaptée	
Complète	
Inadaptée	
Incomplète	
Mauvaise	

(80) Comment jugez-vous les stages pratiques des étudiants de l'ENS ?

Ils sont irréprochables	
Ils sont complets	

Ils sont incomplets	
Ils sont trop courts	
Ils sont inadaptés	
Ils sont mal organisés	

(81) **Comment entrevoyez-vous l'avenir de l'Allemand au Cameroun ?**

(cochez 1 seule possibilité)

Sans lendemain	
Sombre	
Incertain	
Prometteur	
Très prometteur	

(82) **Quelle est votre appréciation personnelle de la situation de l'enseignement de l'Allemand au Cameroun à l'heure actuelle ?** *(cochez 1 seule case)*

Catastrophique	
Alarmante	
Incertaine	
Satisfaisante	
Très satisfaisante	

(83) **Quels collègues, d'après vous, devraient bénéficier prioritairement de stages de recyclage en Allemagne ?** *(cochez les chiffres de 0 à 4 selon la priorité)*

	0	1	2	3	4
Tous les jeunes collègues en début de carrière					
Les professeurs totalisant au moins cinq ans de carrière					
Tous les professeurs d'Allemand, sans discrimination de grade, ancienneté, établissement ou origine					
Tous les collègues n'ayant jamais été en Allemagne					
Les professeurs ayant de très bonnes connaissances en Allemand					
Les professeurs ayant peu de connaissances en Allemand					
Les professeurs ayant les meilleurs résultats					
Les professeurs d'Allemand les plus actifs des établissements publics ou privés					

(84) **Qu'attendez-vous de l'Association des Professeurs d'Allemand ?**

(cochez les chiffres de 0 à 4 selon la priorité)

	0	1	2	3	4
Amélioration de la condition du professeur d'Allemand					
Contacts intérieurs et extérieurs intensifs					
Participation active à la recherche en didactique					
Amélioration de la qualité de l'enseignement de l'Allemand au Cameroun					
Information sur l'évolution de la recherche en matière de didactique des langues étrangères					

(85) **D'après vous, qu'est-ce qui devrait être urgemment amélioré dans l'enseignement de l'Allemand au Cameroun ?**

(cochez les chiffres de 0 à 4 selon la priorité)

	0	1	2	3	4
Horaires et coefficients					
Méthodes d'enseignement					
Manuels d'Allemand					
Structure de l'épreuve d'Allemand à l'examen					
Formation des professeurs d'Allemand					
Conditions matérielles d'enseignement					
La supervision pédagogique (inspections)					
Séminaires et stages de recyclage					
Méthodes d'apprentissage des élèves					

2- Katalogsgebiete des deutschen Kolonialarchivs in Kamerun, die deutschsprachige Kenntnisse benötigen und die bis heute unerforscht bzw. kaum erforscht bleiben:

- Die deutschen militärischen Expeditionen im Binnenland
- Die Grenzziehung
- Die Gründung von Städten und Verwaltungsbezirken/ Die Benennung von Städten und Dörfern
- Der Handel und die Währung
- Rechtsprechung, Justizwesen und Strafanstalten
- Polizei und Schutztruppe
- Eisenbahnbau und Verkehrswesen
- Hafenaufbau und -wesen
- Brücken- und Straßenbau
- Land- und Holzwirtschaft
- Sanitätswesen
- Politik, politische Angelegenheiten und Widerstandsbewegungen der örtlichen einheimischen Herrscher
- Die Kolonialarchitektur
- Der Einfluss des Deutschen auf die einheimischen Sprachen

1- Seit 1910 in Kamerun zugelassene Deutschlehrbücher

1- **Deutsche Koloniallehrwerke**

1910: *Kalara Ndzaman*, erstes Handbuch der deutschen Sprache für die Missionsschulen (in drei Versionen). (die Ewondo-Version wurde von P.H. Nekes bearbeitet)

2- **Französische Lehrwerke (1963 - 1975)**

- *j'apprends l'Allemand* (REAL/SPAETH)
- *Nouvelle Collection Deutschland* (ISLER/DEGHAYE)
- *Collection Deutschland : Von gestern und heute* (BODEVIN/ISLER)
- *Collection Deutschland: Phantasie und Wirklichkeit* (BODEVIN)
- *Cours d'Allemand* (CHASSARD/WEIL)
- *Pages allemandes d'hier et d'aujourd'hui* (SPAETH)
- *L'Allemand facile* (CHASSARD/ WEIL)

3- **Regionallehrwerke für frankophones Schwarzafrika (seit 1975)**

- *Yao lernt Deutsch* (1975-1995) (SCHRÖDER/BEISSNER)
- *Ihr und Wir* (seit 1991/1992) (HARTENBURG u. a.)

Schullektüre (1991-2000)

- *Die kleine Überraschung* (MBIA)

4 **Zeittafel des Kameruner Deutschunterrichts**

- 1884: Ankunft der Deutschen in Kamerun
- 1887: Ankunft des ersten deutschen Lehrers in Duala und Eröffnung der ersten kaiserlichen Schule in Kamerun
- 1910 Kaisererlass zum Sprachenunterricht in Kamerun. Demgemäss wird Deutsch landesweit als einzige Amts- und erste Bildungssprache durchgesetzt.
- 1921 Deutsch wird im französischen Kamerun verboten und durch Französisch als neue einzige Amts-, Verkehrs- und Bildungssprache ersetzt.
- 1963 * Deutsch-französisches Freundschaftsabkommen. Direkte Konsequenz: Wiedereinführung des Deutschen in das Kameruner Bildungssystem.
* Einführung der ersten französischen Deutschlehrbücher in Kamerun
- 1966 Einführung der französischen curricularen Lehrpläne für Deutsch in das Kameruner Bildungssystem. Dementsprechend wird Deutsch als *deuxième langue vivante* angeboten.
- 1968 Einführung des Deutschen als Nebenfach an der *ENS* Yaoundé.
Zeitpunkt des allmählichen Abzugs der französischen DeutschlehrerInnen
- 1969 *Ankunft der ersten vom BVA entsandten DeutschlehrerInnen und Fachberater in Kamerun
*Erster Wettbewerb für Deutsch in Kamerun.
*Aufnahme der ersten LehramtsstudentInnen im Rahmen des vom DAAD eingeführten Abidjaner Programms für die Ausbildung von einheimischen DeutschlehrerInnen.
- 1975 * Eröffnung der Deutsch-Abteilung an der *ENS* bzw. an der Universität Yaoundé.
*Aufnahme der ersten Kameruner DeutschlehramtsstudentInnen im Hauptfach Deutsch an der *ENS* Yaoundé
*Einführung des Regionallehrwerks *Yao lernt Deutsch* in Kamerun
*Gründung der ersten Deutsch-Klubs an der *ENS* bzw. an der Universität Yaoundé
- 1977 Anfang des von der Kölner Zentralstelle eingeführten Fortbildungsprogramms für afrikanische DeutschlehrerInnen.
- 1978 *Erste Blockpraktikumsperiode für die DeutschlehramtsstudentInnen der *ENS* Yaoundé
*Erste Eignungsprüfung der DeutschlehramtsstudentInnen der *ENS* Yaoundé
*Erstes Staatsexamen (DSA) im Hauptfach Deutsch an der *ENS* Yaoundé
*Einsatz der ersten qualifizierten Lehrkräfte im Hauptfach Deutsch.

- 1981 Verteidigung der ersten Mémoire-Arbeiten im Hauptfach Deutsch an der ENS Yaoundé
- 1983 Veröffentlichung der *Instructions Ministérielles D/61/MINEDUC/SG/IGP*. Diese Instruktionen sind ein Versuch, die bis dahin gültigen und 1966 von den Franzosen eingeführten Deutschlehrpläne durch von deutschen FachberaterInnen konzipierte Jahrespensen zu ersetzen.
- 1984 Erstes internationales Kolloquium (Yaoundé) zum Thema: Deutschunterricht in Schwarzafrika seit 1960, Zeitpunkt der Unabhängigkeitserklärung der frankophonen Staaten Afrika.
- 1985 *Ernennung der ersten einheimischen Fachberater für Deutsch in Kamerun
 *Veröffentlichung zweier Aufsätze von Claude-Marie MBIA und Jérôme AMOUGOU, die sich als ausschlaggebend erweisen für die Lehrwerkdiskussion in Schwarzafrika und für die Debatte um die allgemeine Orientierung des Kameruner Deutschunterrichts:
 *“ *Quelles approches pédagogiques sur l’enseignement de l’Allemand au Cameroun à l’heure du Renouveau National ? Plaidoyer pour une réfonte urgente du manuel « Yao lernt Deutsch » »* (in : *Etudes Germano-Africaines n°4*)
 *“ *Six thèses sur l’enseignement de l’Allemand au Cameroun à l’heure du Renouveau pédagogique »* (in : *Cameroon Education today n°19*)
- 1986 Erstes vom Kameruner Erziehungsministerium veranstaltete Nationalforum zum Deutschunterricht in Kamerun.
- 1987 Erster Erarbeitungsversuch eines von Kamerunern konzipierten afrikanischen Wörterbuches für Deutsch als Fremdsprache.
- 1988 * Erster Workshop in Yaoundé zur Konzeption des Regionallehrwerks *Ihr und Wir*.
 * Erscheinung der ersten Nummer des Kameruner Deutschlehrermagazins *Cahiers du Département d’AllemandL*
- 1989 *Gründung der *Cellule de réflexion pédagogique*, eines Lehrgremiums, welches eine Reflexion über die täglichen Probleme des Kameruner Deutschunterrichts führen sollte
 *Beginn des von der Kölner Zentralstelle veranstalteten Multiplikatorenprogramms für einheimische Fachberater.
- 1991 * Einführung des zweiten Regionallehrwerks für Deutsch in Kamerun *Ihr und Wir*. An der Verfassung dieses Lehrwerks sind zum ersten Mal zwei Kameruner Lehrer, EVEMBE und NYANKAM, beteiligt.

*Einführung in den Kameruner Deutschunterricht der ersten vom Erziehungsministerium zugelassenen Schullektüre. Es handelt sich um den von MBIA veröffentlichten Titel *Die kleine Überraschung*.

*Erscheinung von zwei wichtigen Beiträgen im Bereich des Kameruner Deutschunterrichts:

* „Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts an Kameruner Sekundarschulen“ von Alexis NGATCHA (Dissertation).

*“Curriculum und didaktische Überlegungen zu einem Lehrplan für Deutsch im allgemeinbildenden Sekundarschulwesen Kameruns“ von Wolfgang SING (1993)

1994 Gründung der APAC, des ersten Kameruner Deutschlehrerverbandes

1996 Erster von Einheimischen konzipierter curricularer Lehrplan für Deutsch in Kamerun.

5- **Lehrplan vom 25. September 1996**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

REPUBLIC OF CAMEROON

Paix – Travail - Patrie

Peace – Work – Fatherland

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

MINISTRY OF NATIONAL
EDUCATION

SECRETARIAT GENERAL

INSPECTION GENERALE DE PEDAGOGIE/ESG

**ARRETE N°149/D/61/ MINEDUC/SG/IGP/ESG
Portant définition du programme d'Allemand
Dans les établissements d'enseignement secondaire**

Le Ministre de l'Education Nationale,

VU La constitution,

VU Le décret N°092/245 du 26 Novembre 1992 portant organisation du Gouvernement,
ensemble ses divers
modificatifs,

VU Le décret N° 092/248 du 27 Novembre 1992 portant nomination des membres du
Gouvernement
modifié par décret N° 94/141 du 21 Juillet 1994,

VU Le décret N° 095/041 du 7 Mars 1995 portant organisation du Ministère de
l'Education Nationale.

ARRETE

Article 1^{er} : Le programme d'allemand dans les établissements d'enseignement secondaire est défini ainsi qu'il suit :

PREAMBULE

L'objectif principal de l'enseignement d'une langue est de donner à l'élève les moyens de communiquer naturellement dans les situations quotidiennes. Mais lorsque ce dernier vit à des milliers de kilomètres du pays-cible, le problème se pose autrement. En effet, le jeune Camerounais qui apprend l'Allemand n'a pas beaucoup d'occasions d'utiliser cette langue – surtout oralement – en dehors de l'enceinte scolaire. Par contre, pour des besoins personnels ou sur la demande d'une autre personne, il peut être amené à lire un texte rédigé en Allemand, écrire une lettre à un correspondant allemand...etc.

D'autre part, la langue et la culture étant intimement liées, on ne peut apprendre l'une en excluant l'autre ; En d'autres termes, le jeune Camerounais qui apprend l'Allemand doit se familiariser avec certains phénomènes culturels des peuples germanophones, ceci devrait conduire à un enrichissement de sa propre culture, de son expérience et à une comparaison entre son appréhension du monde et celle des autres, la finalité de tout ceci étant une meilleure compréhension entre les peuples.

Ainsi, dans la fixation des objectifs de l'enseignement de l'Allemand au Cameroun, le choix des contenus, des approches méthodologiques ainsi que dans la manière d'évaluer, les préalables ci-dessus évoqués doivent être pris en compte, si l'on aspire à un enseignement efficient. Le programme ci-dessous s'inscrit dans cette logique.

I- OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND

A- OBJECTIFS GENERAUX

L'enseignement de l'Allemand vise :

- le développement de la personnalité du jeune Camerounais ;
- l'émancipation de ce dernier par la formation de son esprit critique et d'indépendance ;
- l'acquisition par lui des capacités et des aptitudes permettant son intégration dans la communauté ;
- le développement de son esprit d'initiative (réflexion/ action).

B- OBJECTIFS SPECIFIQUES

Sur le plan linguistique

- la maîtrise des cinq compétences linguistiques (comprendre, parler, lire, écrire, traduire) ;
- la réflexion sur la langue (comparaison entre langues maternelles, langues de départ et langue-cible pour en dégager les ressemblances et les divergences)

Sur le plan didactique

- l'acquisition des techniques d'apprentissage qui rendent l'élève autonome ;
- l'exploitation de tout document rédigé en allemand
- l'aptitude à l'organisation et au travail en groupe aux fins d'apprendre à penser et à agir de façon démocratique.

Sur le plan cognitif

- l'accès à la civilisation, à la culture, à la littérature des pays germanophones ;
- l'accès aux informations provenant des pays germanophones ;
- la réflexion sur les problèmes urgents de la société dans laquelle vit l'apprenant et les possibilités de la transformer.

Sur le plan culturel

L'appréhension des modes de pensée et de compréhension des types de cultures différentes de celle de l'apprenant en vue de faciliter l'intégration dans un monde plurilingue.

Sur le plan affectif

- la prise de conscience par l'apprenant de son identité
- l'exercice des règles du jeu démocratique dans le cadre des activités d'apprentissage appropriées
- l'acceptation du principe de la différence
- la communication interculturelle
- la solidarité et l'amitié entre les peuples

Sur le plan psychomoteur

- l'apprentissage des comportements actifs.

II- PROFILS DE COMPETENCE

A- A LA FIN DE LA CLASSE DE QUATRIEME

A la fin de la classe de quatrième, l'élève doit être capable de :

- lire correctement un texte simple de langue courante
- rédiger un court texte cohérent sur un thème donné en se servant du vocabulaire et des structures grammaticales mis à sa disposition
- traduire certaines expressions françaises ou anglaises en Allemand et vice-versa
- distinguer la structure de base de la phrase allemande de celle de la phrase française ou anglaise
- conjuguer correctement les verbes étudiés
- transformer un dialogue en récit et vice-versa
- réagir à une conversation simple
- engager une conversation simple
- décrire une situation à partir des images
- reproduire par écrit et/ou oralement un texte simple écouté
- distinguer un verbe transitif d'un verbe intransitif

- utiliser correctement les prépositions gouvernant l'accusatif, le génitif, le datif
- reconstituer un texte
- jouer une petite scène
- réciter un poème
- se présenter et présenter d'autres personnes, demander (donner des renseignements simples)
- prendre congé
- demander/dire l'heure, la date
- parler de son état physique
- parler/répondre au téléphone
- dire qu'on a compris ou qu'on n'a pas compris quelque chose
- dire qu'on aime ou qu'on n'aime pas quelque chose ou quelqu'un

CLASSE DE TROISIEME

THEMES

- les pays germanophones : données géographiques : population, climat
- présentation d'une ville et d'un village allemands
- la vie dans une famille allemande
- les droits et devoirs des jeunes Allemands
- le voyage
- l'Allemagne vécue par les Africains
- les loisirs

GRAMMAIRE

- Révision des structures vues en quatrième
- Le pronom relatif (se limiter à der, die et das et ne pas introduire le génitif)
- La proposition infinitive
- Les conjonctions de subordination
- Le passé composé des verbes mixtes
- Le prétérit
- L'adjectif substantivé
- La place des mots dans la phrase
- Le passif (au présent uniquement)

ACTES DE COMMUNICATION

- s'informer sur quelqu'un/quelque chose
- dégager les ressemblances et les divergences
- exprimer son point de vue
- accepter/décliner une invitation
- inviter quelqu'un
- demander/donner des informations
- exprimer le plaisir, la satisfaction, la joie
- formuler les souhaits

- demander/donner /refuser une permission
- défendre
- interdire
- prendre/donner des nouvelles
- remercier

CLASSE DE SECONDE

THEMES

- la formation professionnelle
- le monde du travail
- l'habitat et les problèmes de logement
- le conflit de générations
- l'engagement des jeunes dans la communauté
- la créativité
- l'information et les clichés

GRAMMAIRE

- les pronoms adverbaux
- le passif
- la négation
- le plus-que- parfait
- les prépositions suivies du génitif
- le pronom relatif au génitif
- le subjonctif
- les verbes hängen, legen, stellen, liegen, stehen
- les participes 1 et 2 employés comme épithètes
- le présent des verbes de modalité
- le comparatif : « je..... desto »
- le passif impersonnel
- le passif avec les verbes de modalité
- les pronoms einer, eines, eine
- les adjectifs suivis de préposition
- le complément direct du verbe
- la proposition infinitive
- le double infinitif

ACTES DE COMMUNICATION

- exprimer l'accord/le désaccord, le refus
- comparer
- justifier
- exprimer la sympathie, l'antipathie
- faire une proposition

- féliciter
- dire ce qu'on sait/ce qu'on ne sait pas faire
- prendre position
- insister
- engager, continuer, terminer une conversation
- désapprouver
- critiquer
- protester
- donner des instructions
- dire sa déception
- exprimer la colère, le dépit, le mécontentement, l'impatience
- exprimer l'admiration
- demander/refuser une permission d'absence
- s'excuser
- demander/refuser un emploi

CLASSE DE PREMIERE

THEMES

- le sport
- la vie en communauté
- le rôle de l'homme et de la femme dans la société
- la contribution de la femme au développement
- les problèmes de démographie

B- A LA FIN DE LA CLASSE DE TROISIEME

A la fin de la classe de troisième, l'élève doit être capable de

- raconter un événement vécu
- rédiger une lettre
- discuter dans le cadre scolaire
- utiliser correctement les verbes forts
- faire son portrait et celui des autres
- parler de la famille
- parler des états fédérés allemands
- décrire un village
- parler de la vie des jeunes de son âge
- former correctement les noms-composés
- utiliser correctement les auxiliaires de mode

C- A LA FIN DE LA CLASSE DE SECONDE

A la fin de la classe de seconde, l'élève doit être capable de :

- parler des problèmes de l'emploi et du logement

- parler de la musique et des arts
- prendre position sur un problème donné et la défendre
- rédiger de petits poèmes
- parler de quelques problèmes de la jeunesse allemande et camerounaise
- rédiger une demande d'emploi
- parler des problèmes de conflit de générations
- rédiger des spots publicitaires
- rédiger un protocole d'interview
- répondre à une interview
- parler de quelques organismes allemands
- parler de l'époque coloniale allemande au Cameroun
- donner son point de vue sur l'idée que se font les Allemands des Africains

D- A LA FIN DE LA CLASSE DE PREMIERE ET DE LA CLASSE DE TERMINALE

A la fin de ces deux classes, l'élève doit être capable de :

- soutenir un débat
- rédiger et présenter un exposé
- parler des problèmes actuels (environnement ; démographie, sport, sexe, drogue, catastrophes naturelles, violence, problèmes économiques, tribalisme, chômage, démocratie...)
- résumer un long texte
- parler de quelques auteurs africains, allemands et germanophones
- rédiger des sketches
- parler succinctement de la science et de la technique

III- VOLUME HORAIRE

Le volume horaire est de 4 heures par semaine pour toutes les classes. Ainsi, en partant sur la base de 22 semaines effectives de cours pendant l'année scolaire, cela fait 88 heures de cours par an et par niveau, chiffre qui n'est pas très éloigné de la norme internationale qui est comprise entre 100 et 120 heures.

Ceci revient à dire qu'à la fin du second cycle, chaque élève germanisant doit avoir suivi 440 heures de cours.

IV- CONTENUS

CLASSE DE QUATRIEME

THEMES

- Présentation et identification des personnes

- Les pays germanophones : données générales
- La vie en milieu scolaire- portrait de quelques élèves
- La famille
- Les fêtes
- Les états fédérés allemands
- Les habitudes alimentaires
- Le corps humain et la santé
- Le village
- Les loisirs

GRAMMAIRE

- la conjugaison au présent de l'indicatif
- l'article défini et l'article indéfini
- la place du verbe dans la phrase
- l'inversion du sujet
- l'adjectif possessif
- la phrase interrogative
- la négation
- les nombres cardinaux
- le pluriel des noms
- les auxiliaires de mode
- l'interrogation
- la forme de politesse
- la déclinaison du nom
- les verbes à particules séparables
- l'impératif
- la conjugaison avec changement de voyelle
- les prépositions suivies de l'accusatif
- les prépositions mixtes
- le pronom personnel
- les nombres ordinaux
- le verbe pronominal
- la date
- l'interrogation indirecte
- le complément d'objet direct
- les degrés de comparaison
- le passé composé
- le prétérit des auxiliaires être et avoir
- l'adjectif qualificatif épithète
- la proposition subordonnée conjonctive

ACTES DE COMMUNICATION

- saluer
- demander l'âge de quelqu'un
- donner son âge
- se présenter
- présenter quelqu'un
- le tourisme
- l'Afrique dans la littérature pour jeunes Allemands
- la littérature négro-africaine d'expression allemande
- les médias

GRAMMAIRE

- le subjonctif 1 et 2, Le discours indirect, L'expression du souhait, du regret et de l'irréel
- la proposition qualitative
- le double infinitif dans la subordonnée
- la déclinaison de l'adjectif épithète
- les prépositions (toutes)

ACTES DE COMMUNICATION

- exprimer la joie, la satisfaction, le mécontentement
- dire ce qu'on aime/ce qu'on n'aime pas
- plaindre quelqu'un
- se plaindre
- exprimer un désir, un souhait
- présenter ses condoléances, ses regrets
- juger, évaluer
- engager la conversation sur un sujet donné
- annoncer un plan
- faire une transition, une digression
- prouver, démontrer
- conseiller/déconseiller
- exprimer la certitude, la probabilité, le doute, l'impossibilité

CLASSE TERMINALE

THEMES

- Les problèmes de l'environnement
- Les relations entre l'Allemagne et l'Afrique
- Les contes
- Etude des textes de quelques auteurs allemands contemporains

- Quelques aspects de la culture allemande
- Processus démocratique dans les pays africains
- Droits de l'homme
- Obstacles au développement de l'Afrique

GRAMMAIRE

Révision de toutes les structures vues en Première

ACTES DE COMMUNICATION

- porter un jugement sur quelqu'un /quelque chose
- faire des hypothèses
- dire que l'autre a tort/raison
- demander le jugement de quelqu'un sur une action accomplie par soi-même
- prendre la parole
- rapporter un discours
- argumenter

V- APPROCHES METHODOLOGIQUES

Un programme n'étant pas le lieu indiqué pour parler des problèmes d'ordre méthodologique de manière détaillée, nous nous contenterons ici de donner uniquement les grandes orientations susceptibles d'aider un professeur non encore expérimenté, mais que le professeur chevronné pourra modifier et/ou compléter.

Le jeune Camerounais qui apprend l'Allemand connaît, en dehors de sa langue maternelle, d'autres langues telles que le Français et/ou l'Anglais. Le professeur devra en tenir compte dans la préparation, la transmission et l'évaluation de son cours.

Le phénomène interculturel étant un facteur important dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, le professeur doit autant que faire se peut, procéder de manière contrastive.

Pour une efficacité toujours plus grande, le professeur doit centrer son enseignement sur l'élève qu'il doit avant tout considérer comme une personne. Il cherchera toujours à le motiver. Il y a lieu de rappeler ici que la personnalité du professeur a un impact sur l'efficacité de son enseignement. Il devra en tenir compte et se comporter en conséquence. Le cours devra être organisé de façon à toujours donner l'occasion à l'élève de participer activement à sa propre formation.

Les techniques recommandées sont celles qui rendent l'élève autonome. L'utilisation des images, lorsqu'elles existent est vivement recommandée. Le professeur peut, le cas échéant en fabriquer avec l'aide des élèves ou alors demander à ces derniers de le faire.

Pour ce qui est de l'explication de texte, commencer par l'exploitation des images ou du titre est de nature à mieux préparer les élèves à aborder le texte. Lorsqu'il n'y a ni image ni titre, le professeur doit, en fonction du thème développé dans le texte, trouver le moyen de préparer les élèves à « attaquer » le texte. Au niveau du second cycle, il est souhaitable de partir de la perspective des élèves.

S'agissant de la grammaire, il est recommandé de partir d'une structure se trouvant dans un texte dont les élèves connaissent déjà le contenu ; en d'autres termes la grammaire devrait être enseignée après qu'au moins la compréhension globale du texte a été assurée. Toutefois, le professeur jugera de l'opportunité de procéder autrement, mais il doit éviter de consacrer toute une heure de cours à l'enseignement de la grammaire. Pour une bonne participation des élèves, il est recommandé de procéder de manière inductive chaque fois que c'est possible.

Un accent particulier doit être mis sur l'enseignement du vocabulaire ; c'est la seule façon d'enrichir le champ lexical des élèves qui, pour la plupart n'ont ni dictionnaire, ni d'autres documents en dehors du livre de classe que tous pourraient ne pas avoir.

- l'essai doit cesser d'être l'enfant pauvre du cours d'Allemand. Le professeur doit l'intégrer dans son enseignement et initier les élèves à le rédiger en proposant des exercices appropriés. L'entraînement à la rédaction de l'essai doit commencer dès la quatrième.
- la lecture à haute voix est indispensable. Cependant, le professeur devra y recourir à bon escient. En tout état de cause, on ne lit pas à haute voix un texte que l'on veut comprendre.
- Le travail en groupe est vivement recommandé.
- Le professeur veillera à l'équilibre entre le code oral et le code écrit.

Enfin, le livre du maître doit être utilisé avec un esprit critique.

VI- EVALUATION

L'évaluation permet au professeur de :

- vérifier le niveau de connaissance atteint par les élèves
- se remettre en cause et de revoir sa manière de faire.

Elle doit :

- être en conformité avec les objectifs du programme ;
- avoir ses propres objectifs clairement définis ;
- être la plus régulière possible pour un meilleur suivi des élèves.

Enfin les critères d'évaluation doivent toujours être communiqués aux élèves.

A- STRUCTURE DE L'EPREUVE

a) Au niveau du premier cycle

- un texte suivi de questions
- des exercices de grammaire
- des exercices de vocabulaire
- un thème
- un essai

b) Au niveau du second cycle

- un texte suivi de questions

- des exercices de grammaire
- des exercices de vocabulaire
- un thème
- une version
- un essai

B- NATURE DE L'ÉPREUVE

a) Au niveau du premier cycle

Le texte : il doit être authentique, simplifié, avoir une longueur comprise entre 10 et 15 lignes, porter sur un thème actuel connu des élèves et intéressant pour eux.

Les questions doivent être du genre choix multiple, vrai ou faux ou sous formes d'exercices de remembrement.

Les exercices de grammaire : un texte à trous simple et cohérent, ne présentant aucune difficulté lexicale est proposé à l'élève qui doit le compléter à partir de ses acquis grammaticaux (longueur 2 à 4 lignes).

Les exercices de vocabulaire : un texte simple et cohérent amputé de certains mots que l'élève doit compléter ou des phrases isolées incomplètes que l'élève doit compléter avec des mots bien déterminés.

Le thème : un texte français ou anglais de deux phrases maximum que l'élève doit traduire en Allemand

L'essai : Deux sujets au choix guidés portant sur les thèmes du programme sont proposés à l'élève qui doit rédiger un texte cohérent de 8 à 10 phrases sur le sujet choisi.

b) Au niveau du second cycle

Le texte : il doit être authentique, actuel, à caractère littéraire, philosophique ou informatif, intéressant pour les élèves et d'une longueur comprise entre 20 et 30 lignes. Les questions seront du genre choix multiple, vrai ou faux, remembrement ou recherche d'équivalence dans le texte d'un énoncé donné.

Les exercices de grammaire : un texte à trous simple et cohérent, ne présentant aucune difficulté lexicale que l'élève doit compléter à partir de ses acquis grammaticaux (longueur 10 à 15 lignes).

Les exercices de vocabulaire : ils porteront sur l'élargissement du champ sémantique, les synonymes, les antonymes, les questions à choix multiple, la formation des mots, la construction de phrases avec des mots donnés, le rayage des mots faux dans un texte.

Le thème : Un texte français ou anglais de 3 à 4 phrases que l'élève doit traduire en Allemand

La version : l'élève doit traduire en Français ou en Anglais un passage du texte visé ci-dessus. Sa longueur doit être comprise entre 4 et 5 lignes.

L'essai : deux sujets libres au choix dont l'un est en rapport avec le texte et l'autre portant sur l'un des thèmes au programme sont proposés à l'élève qui doit rédiger un texte cohérent d'une longueur comprise entre 15 et 30 lignes sur le sujet choisi.

c) La correction

Les indications ci-dessous ne concernent que la traduction (thème et version) et l'essai dans la mesure où pour les autres parties l'objectivité est garantie .

Pour ce qui est de la traduction donc, le professeur doit accorder la primauté au fond sans toutefois perdre de vue que l'élève qui allie le fond et la forme aura une note supérieure à celle de celui qui a un bon fond mais commet des fautes de langue.

En ce qui concerne l'essai, les points doivent être répartis entre le fond et la forme (ponctuation, choix des mots, clarté, syntaxe...etc.) tout en privilégiant le fond. Les fautes de langue qui n'entravent pas l'intelligibilité du devoir ne doivent pas être sanctionnées outre mesure. Par contre la forme quelle qu'elle soit ne compte pas si le devoir est hors sujet.

d) Le Barème

Il se présente de la manière suivante :

Au premier cycle

Compréhension du texte	4pts
Grammaire	4pts
Vocabulaire	4pts
Thème	4pts
Essai	4pts

Au second cycle

Compréhension du texte	4pts
Grammaire	4pts
Vocabulaire	4pts
Thème	2pts
Version	2pts
Essai	4pts

Article 2 : Le programme visé à l'article premier ci-dessus entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire 1996 - 1997.

Article 3 : Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires au présent arrêté.

Article 4 : Les inspecteurs Généraux de Pédagogie Chargés de l'Enseignement Secondaire Général et de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel, le Directeur de l'Enseignement Secondaire Général, le

Directeur de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel, le Directeur de l'Enseignement Privé, les Délégués Provinciaux et Départementaux de l'Education Nationale ; les Secrétaires à l'Education des différents Ordres de l'Enseignement Privé, les chefs d'établissements sont, chacun en ce qui le concerne, chargés de l'application du présent arrêté qui sera enregistré au Journal Officiel en Anglais et en Français et communiqué partout où besoin sera.

Yaoundé, le 25 septembre 1996

Ampliations

- PR
- MINEDUC/SEES 1& 2
- MINEDUC/SG
- IGP + Directions
- DPEN +DDEN
- Représentants nationaux des OEP
- Secrétaires à l'Education des OEP
- Etablissements intéressés
- Archives /Chrono

Le Ministre de l'Education Nationale

Signé Dr. Robert MBELLA MBAPPE