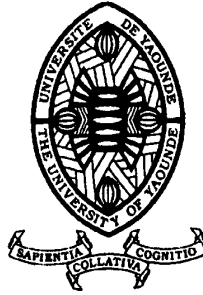


REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE DÉPARTEMENT DES
LANGUES ETRANGERES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF DEPARTMENT OF FOREIGN
LANGUAGES

THEMA : Zum Beitrag der Muttersprache im Prozess des Lehrens bzw. Lernens des Deutschen als Fremdsprache am Beispiel des Arabe-Choa

MÉMOIRE PRÉSENTÉ POUR ÉVALUATION PARTIELLE EN VUE DE
L'OBTENTION DU DIPES II (Diplôme de Professeur de l'Enseignement
Secondaire de deuxième Grade)

Par :

YAKOUBA DAMANGAS
Titulaire du DIPES I Licencié ès Lettres

Sous la direction
NGATCHA Alexis
(Professeur titulaire des Universités)



Année Académique
2015-2016



AVERTISSEMENT

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

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

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

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

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

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

Widmung

Meiner Ehegattin DOUDOU Hannatou und meinen Kindern

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde von mir im Juni 2016 an der École Normale Supérieure Jaunde als Memoire-Arbeit zur Erlangung des DIPES II eingereicht. Ich wollte mit dem Beitrag der Arabe-Choa Muttersprache zum Lehren bzw. Lernen des Deutschen als Fremdsprache innovieren. In der Forschungsliteratur sind Studien über Sprach- bzw. Textproduktion, Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerb und die Fehleranalyse keine neuen Themen. Die Tatsache, dass Forschungen über den Einfluss bzw. den Beitrag der Arabe-Choa Muttersprache im Prozess des Lehrens bzw. Lernens des Deutschen als Fremdsprache bisher nie gemacht wurden, begründet die Originalität meiner Arbeit.

Es gibt besondere Menschen, die mir nicht nur zu bestimmten Phasen, vor der Datenerhebung, während der Datenerhebung und beim Schreibprozess geholfen, sondern ständige Unterstützung gegeben hatten. Dies ist mein Betreuer Prof. Dr. NGATCHA. Ihm spreche ich meinen besonderen Dank für die Betreuung der vorliegenden Arbeit. Allen Dozenten der Deutschabteilung gilt auch mein besonderer Dank, denn sie haben mich nicht nur mit Wissen unterstützt, sondern mich auch motiviert und mir Mut gegeben.

Ich möchte mich ebenso herzlich bei folgenden Personen bedanken, die mir Unterstützung gegeben haben. Ohne sie kann ich mir nicht vorstellen, dass ich es so weit geschafft hätte. Ich danke den Lehrkräften von Lycée Mixte de Kousseri, die mir die empirischen Daten geliefert haben: Frau DIKWASSO, Herr OUMAROU David und Herr TAMSIRI. Für das Korrekturlesen danke ich meinen Kollegen BAKAIWE NGABRA Jean Marie, NGOA BELIBI François Elvis und TAFRE Valerie Noé. Ich denke auch aufrichtig an alle meine Kollegen des 5. Jahrgangs der Deutschabteilung an der ENS Jaunde, mit denen wir günstige und schwierige Zeiten verbracht hatten.

Schließlich danke ich meiner Ehegattin DOUDOU Hannatou für ihre Geduld, Ermutigung und Verständnis.

Jaunde, im Juni 2016

YAKOUBA DAMANGAS

Résumé

Ce travail porte sur la contribution de la langue Arabe-Choa dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue allemande dans les établissements scolaires du département du Logone et Chari où cette langue véhiculaire circule et est bien parlée et comprise de tous.

L'idée d'entreprendre un tel travail m'est venue des expériences que j'ai vécues sur le terrain de 2008 à 2014 dans l'exercice de mes fonctions de professeur d'allemand et surtout à partir des unités d'enseignements que j'ai reçues en année de Licence en 2007 à l'université de Yaoundé I, lesquelles traitaient entre autre de la linguistique contrastive. À partir de cet instant, je me suis posé la question de savoir si et dans quelle mesure une langue maternelle peut avoir une influence sur l'enseignement et l'apprentissage de l'allemand comme langue étrangère au Cameroun. Par ailleurs la constante plainte des élèves faisant état de ce que la langue allemande serait une langue plus « difficile » que les autres, m'a amené à rechercher les raisons profondes de cette affirmation. Plusieurs questions ont sous-tendu cette recherche :

La diglossie ou le plurilinguisme, autrement dit la capacité à parler deux ou plusieurs langues est elle un phénomène inné ou acquis ? Comment établir un pont entre nos langues maternelles et l'allemand comme langue étrangère de manière à ce que les premières ne puissent pas constituer un obstacle dans l'apprentissage et l'enseignement de la seconde ?

Outre la présentation de quelques théories d'assimilation des langues, le recours à l'analyse des fautes sur les des copies des élèves de 1^{ère}A4 All et de TleA4 All du Lycée Mixte de Kousseri s'est avérée nécessaire, afin de déterminer la nature et l'ampleur de l'influence de l'arabe-choa et des langues déjà apprises dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'allemand comme langue étrangère. Je suis parvenu à la conclusion que les fautes commises par les élèves offrent une seconde chance à l'enseignant pour revoir sa démarche et que toutes les langues sont autant faciles que difficiles, car chaque langue a ses spécificités, lesquelles l'enseignant devra porter avec la plus grande attention à l'intention des élèves. Au lieu de souhaiter la disparition de nos langues maternelles des cours d'allemand parce qu'elles sont trop souvent la source des nombreuses fautes, on gagnerait plutôt à rechercher les points communs facilitant l'acquisition de la langue étrangère. De ce point de vue, j'ai eu à ressortir quelques points communs et divergents entre l'Arabe-choa et l'allemand dans ce travail. Enfin j'ai fait des propositions aux acteurs de l'éducation que sont les autorités nationales, les enseignants et les parents d'élèves afin que chacun puisse jouer sa partition.

Abstract

The present work is concerned with the contribution of the Arabe-Choa language in the teaching and learning process of German in the various secondary schools of the Logone and Chari division where this vehicular language is actually being used, spoken and understood by the majority of people.

I've got the idea to undertake such a work from my experience that I've gained while I was on duty as German teacher from 2008 to 2014 in Kousseri and especially through a course that I've attended in the Licence level in 2007 at the University of Yaounde I. This course was about contrastive linguistic. For the first time, I could learn how to write my own mother tongue and compare some items with German structures. From this course, I started inquiring if and at what extend a mother tongue can have an influence on the teaching and learning process of German in Cameroon in general and particularly in the Logone and Chari division. Besides, the permanent complaint of students who say that German might be a more "difficult" language than others, has urged me to seek for the veritable reasons of such an allegation. Many questions underlie my work:

Are Diglossia and multilingualism, which are the faculty to speak two or more languages at the same time, inborn or acquired? How could a bridge be built between our various mother tongues, so that the first ones could not constitute an obstacle for the second ones?

In order to verify those Hypotheses, I had to analyse some errors on the German papers of some students of 1^{ère} A4 All and Tle A4 All of the G.S.H.S Kousseri. Those errors are supposed to depart from the mother tongue in order to check the types and extend of influence on the teaching and learning of German. I have come to the conclusion that errors committed by students offer another opportunity to the teacher to refine his teaching strategy because every language is as difficult as easy to learn. Teachers must make students aware of the specificities of each language. Instead of excluding our mother tongue from the teaching and learning process because they often lead to errors, we can point out some similarities that can facilitate second language learning. Finally I've made some concrete suggestions for the education actors which include officials in charge of the national education, teachers and parents on how Arabe-Choa can be fully part of the teaching and learning process of German in the Logone and Chari division.

Abkürzungsverzeichnis

A.P.I= Alphabet Phonétique International

CEFOD= Centre d'Étude et de Formation pour le Développement¹

C.E.S= Collège d'Enseignements Secondaires

DaF = Deutsch als Fremdsprache

DU= Deutschunterricht

ENS= École Normale Supérieure

FSU= Fremdsprachenunterricht

G. S.H.S= Government Secondary High School

IL= Interlanguage Hypothese

LAD= Language Acquisition Device

L1 – Erwerb/ L1 = Erstpracherwerb

L2 – Erwerb/ L2= Zweitspracherwerb

L2₁/ L2= erste Fremdsprache

L2₂ / L3 = zweite Fremdsprache

L2₃ = dritte Fremdsprache

L_x= weitere nachfolgende Fremdsprache

SIL= Section Internationale des Langues

U G= Universalgrammatik

ZSE= Zweitsprachenerwerb

¹Dieses Zentrum liegt in N'Djamena (Tschad)

Inhaltsverzeichnis

.Widmung	i
Vorwort	iv
Résumé	v
Abstract	vi
Abkürzungsverzeichnis	vii
Inhaltsverzeichnis	viii
KAPITEL 0: EINLEITUNG	1
0.1 Zur Motivation für die Wahl des Themas	1
0.2 Zur Problematik und zu den Forschungshypothesen	1
0.3 Wissenschaftlicher Rahmen.....	2
0.4 Stand der Forschung.....	2
0.5 Erkenntnisinteresse der Arbeit	4
0.6 Forschungsziele.....	5
0.7 Zu der Forschungsmethode	5
0.8 Aufbau der Arbeit	6
THEORETISCHER TEIL	7
KAPITEL 1: BEGRIFFSBESTIMMUNGEN	8
1.1 Muttersprache bzw. Erstsprache	8
1.2 Zweitsprache	10
1.3 Fremdsprache	11
1.4 Tertiärsprache	12
1.5 Mehrsprachigkeit und Bilingualismus	13
1.6 Multilingualism und Multilinguality	13
1.7 Was wird „erworben“ und was wird „gelernt“?	14
1.8 Funktionen von Sprache	15
1.9 Relevanz für den Fremdsprachenunterricht.....	16
KAPITEL 2 : ALLGEMEINER ÜBERBLICK ÜBER DIE BISHERIGEN SPRACHERWERBSFORSCHUNGEN	17
2.1 Wichtigkeit der Muttersprache bzw. Erstsprache als Basis des jeglichen späteren Spracherwerb	17
2.2 Zum Mehrsprachigkeitsbegriff	20

2.3 Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit	22
2.4 Zum Begriff Mehrsprachigkeitsdidaktik	23
2.5 Zum Begriff Fehler	23
2.5.1 Ursachen für Fehler	23
2.5.2 Korrekturen von Fehlern (Fehlerkorrektur)	24
2.6 Relevanz dieses Teils für meine Arbeit.....	24
KAPITEL 3: THEORIEN UND HYPOTHESEN ZUM ERSTSPRACHENERWERB UND FREMDSPRACHENLERNEN.....	26
3.1 Theorien zum Erstsprachenerwerb.....	26
Zusammenhang mit Umwelterfahrungen des Kindes.....	26
3.1.1 Die Universalgrammatik von Noam Chomsky.....	27
3.1.2 Die behavioristische Lerntheorie	28
3.1.3 Zur Relevanz der Theorien zum Erstsprachenerwerb für meine Arbeit.....	28
3.2 Theorien zum Fremdsprachenerwerb.....	29
3.2.1 Die Monitortheorie.....	30
3.2.2 Die nativistische Lerntheorie	30
3.2.3 Die kognitivistische Lerntheorie.....	31
3.2.4 Die interaktionistische Lerntheorie	31
3.2.5 Zur Relevanz der Theorien zum Fremdsprachenlernen für meine Arbeit	32
3.3 Hypothesen zum Fremdsprachenlernen	32
3.3.1 Die Input-Hypothese.....	32
3.3.2 Die Output-Hypothese.....	33
3.3.3 The Natural Order Hypothesis	33
3.3.4 The affektive Filter Hypothesis.....	34
3.3.5 Die Kontrastivhypothese (Unterschiede zwischen L1 und L2 führen oft zu Fehlern)	35
3.3.6 Die Identitätshypothese (L1=L2-Hypothese)	36
3.3.7 Die Interlanguage Hypothese.....	36
3.3.8 Zur Relevanz der Hypothesen zum Fremdsprachenlernen für meine Arbeit	37
PRAKTISCHER TEIL.....	39
KAPITEL 4: ZUR EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG.....	40
4.1 Zur Untersuchungsmethode.....	40
4.2 Zur untersuchten Population.....	41
4.3 Darstellung des Arabe-Choa.....	41

4.4 Darstellung, Analyse und Interpretation der Wirkungen des Französischen und des Englischen auf den Erwerbsprozess des Deutschen bei den Arabe-Choa-Schülern	42
4.4.1 Negative Transfer: Interferenzfehler	43
4.4.1.1 Negative Wirkungen des Französischen	43
4.4.1.2 Negative Wirkungen des Englischen.....	45
4.4.1.3 Negative Wirkungen des Arabe-Choa.....	46
4.4.2 Positive Transfer.....	46
KAPITEL 5: ZU DEN GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDEN ZWISCHEN DEM ARABE-CHOA UND DEM DEUTSCHEN.....	48
5.1 Zu den Ähnlichkeiten	48
5.1.1 Die Zahlen	48
5.1.2 Die Bildung des Femininums.....	50
5.1.3 Internationalismen	50
5.2 Zu den Unterschieden (Syntaktische Beziehung).....	50
5.2.1 Komposita	51
5.2.2 Die Fragestellung.....	51
5.2.3 Satzbildung.....	52
5.2.4 Falsche Freunde	53
5.3 Zur Berücksichtigung von muttersprachlichen Kenntnissen im Deutschunterricht	53
KAPITEL 6: ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG UND VORSCHLÄGE ZUR BESSEREN UNTERRICHTSPRAXIS IN DER ARABE-CHOA GEGEND.	55
6.1 Ergebnisse der Untersuchung.....	55
6.2 Überprüfung der Forschungshypothesen.....	57
6.3 Vorschläge	58
6.3.1 Vorschläge auf der Ebene der Lehrerausbildung	59
6.3.2 Vorschläge auf der Ebene der Lehrwerkkonzeption	59
6.3.3 Vorschläge für eine gute Unterrichtspraxis in der Arabe-Choa Gegend.	60
SCHLUSSBETRACHTUNGEN	61
LITERATURVERZEICHNIS.....	63
ANHANG	68

KAPITEL 0: EINLEITUNG

0.1 Zur Motivation für die Wahl des Themas

Als tätiger Deutschlehrer zuerst am Lycée Bilingue de Kousseri und dann am Lycée de Fokol habe ich festgestellt, dass die meisten Deutschlernenden bei der Wortschatzvermittlung Vergleiche zwischen Deutsch und ihre Muttersprache herstellten und dass einige ihrer Ausdrücke dem Deutschen näherten. Die Sprachen, die gelernt werden, betten sich ein, d.h. sie gehen Hand in Hand einher. Da diese Tatsache zur Interferenz führen kann, müssen deshalb alle Sprachen, die bisher von den Arabe-Choa-Deutschlernenden erworben sind, in Betracht gezogen werden. Als ich noch Student im dritten Jahrgang im Jahre 2007 an der Universität Jaunde I war, wurde eine Vorlesung veranstaltet mit dem Titel „Linguistique contrastive“, die mich besonders interessierte. Bei dieser Linguistik-Vorlesung hatte ich zum ersten Mal die Gelegenheit gehabt, mich mit meiner Muttersprache zu konfrontieren. Im Rahmen dieser Vorlesung wurden Vergleiche zwischen Deutsch und unseren Muttersprachen gemacht. Es ergab sich daraus, dass es Besonderheiten in unseren Sprachen gibt, die systematisiert und erforscht werden können. Diese Besonderheiten könnten im Rahmen der Fremdsprachendidaktik dazu verhelfen, den Einfluss der Muttersprache bzw. der Erstsprache auf das Erlernen der Fremdsprache zu thematisieren.

0.2 Zur Problematik und zu den Forschungshypothesen

Eine Forschungsarbeit zielt immer darauf ab, ein Problem zu lösen. Mein Interesse an dieser Arbeit besteht darin zu untersuchen, ob und inwiefern die Arabe-Choa-Muttersprache ein Störfaktor oder eine Bereicherung für den Deutschunterricht sein kann. Aus dieser Forschungshypothese werden folgende Fragen abgeleitet: Warum wird die Muttersprache im Lernprozess des DaF-Unterrichts vernachlässigt? Welche linguistischen Aspekte der Arabe-Choa-Muttersprache können im Lehr- und Lernprozess des Deutschen als Fremdsprache fruchtbar gemacht werden? Warum begehen Arabe-Choa-Deutschlernende Fehler bei der Textproduktion? Wie können die Interferenzfehler bei den Arabe-Choa-Schülern, die Deutsch lernen, didaktisch gelöst werden? Welche methodischen und didaktischen Techniken des Lehrens bzw. des Lernens des Deutschen als Fremdsprache lassen sich anbieten?

Bei der Durchführung meiner Untersuchung stütze ich mich auf folgende Hypothesen, um zu prüfen, woher es kommt, dass die Schüler in die Versuchung geraten, Vergleiche zwischen ihre Muttersprache und Deutsch im DaF-Unterricht herstellen.

- Die Muttersprache bzw. die Erstsprache des Lernenden bildet die Grundlage bzw. den Bezugspunkt, auf dem das Erlernen weiterer Sprachen beruht.
- Die Arabe-Choa Muttersprache oder die bereits erlernten Sprachen enthalten Aspekte, die Fehler beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache bereiten.
- Diese Fehler stehen in Zusammenhang mit dem negativen Transfer und das ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass es Kontraste von einigen Strukturen zwischen L1 und L2 gibt und dass sich die Deutschlernenden dessen unbewusst sind.
- Arabe-Choa oder die bereits erlernten Sprachen enthalten Aspekte, die den Erwerb der deutschen Sprache erleichtern könnten.
- Es gibt Unterschiede zwischen Deutsch und Arabe-Choa, die einen negativen Transfer verursachen könnten.

0.3 Wissenschaftlicher Rahmen

Meine Forschung erfolgt im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In der Forschungsliteratur wird dieser Begriff mit dem der „Bilingualität“ gleichgesetzt. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist jene Didaktik, die sich mit der Frage der Förderung der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht beschäftigt. Da mein Forschungsthema sich mit der Frage des Einflusses der Muttersprache bzw. Erstsprache auf den Erwerb des Deutschen beschäftigt, wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik als die empfohlene Theorie, die mir helfen kann, diese Forschungsarbeit zu erledigen bzw. meine Analysen zu erhellen. Aufgrund der Tatsache, dass die kamerunischen Schüler mit dem Erlernen des Deutschen erst in der 4ème Klasse anfangen, werden sie mit Problemen des Übergangs von einer schon erworbenen Sprache zu einer anderen konfrontiert. In dieser Klasse bringen die meisten Adressaten ihre Mehrsprachigkeit mit. In dieser Hinsicht könnte die Muttersprache oder die Erstsprache die Grundlage bilden, auf der sich jegliche Form des späteren Spracherwerbs beruhen kann. Anders gesagt: Die Muttersprache und die bereits gelernten Sprachen und deren Beherrschung könnten bei der Aneignung des Deutschen als Fremdsprache oder einer weiteren Sprache eine wichtige Rolle spielen.

0.4 Stand der Forschung

Viele Autoren haben bereits die Rolle der Muttersprache in ihren Forschungen hervorgehoben wie etwa in dem Sammelband betitelt: „ *Fremdsprachen Lehren und Lernen*“ mit dem Untertitel „ *Lernen im Kontrast- was heißt das eigentlich?*“. Die Mitautoren Gert Henrici und Ekkehard Zöpfigen (1995, S.10) erkennen die Rolle der Muttersprache im Prozess des Zweitspracherwerbs. In diesem Zusammenhang schreiben sie folgendes:

Ein Blick in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts verrät, dass eine immer wiederkehrende Frage, diejenige nach der Rolle der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen war und ist. (...). Aber ebenso besteht doch eine kaum zu leugnende Einigkeit darüber, dass die Muttersprache und deren Beherrschung bei der Aneignung einer weiteren Sprache „irgendwie“ eine Rolle spielen.

Kenne A. (2013, S.3) hat in seiner Doktorarbeit hervorgehoben, dass der kamerunische Staat seit einigen Jahren einen besonderen Wert auf die Vermittlung der lokalen Sprachen in schulischen Institutionen legt. Er plädiert dafür, dass *„alle Sprachen, die die Lernenden mit in die Schule bringen, berücksichtigt werden, d.h. auch die Muttersprache(n) bzw. (verschiedenen) LI“*. Außerdem haben drei Memoire-Arbeiten Teilaspekte dieses Themas behandelt. Die erste Memoire-Arbeit wurde 2008 von Obeda Ekomba Clarisse Thérèse vorgelegt mit der Überschrift: *„Der Unterricht in Nordkamerun: Bestandsaufnahme und Perspektiven. Aufgezeigt am Beispiel von Garua.“*. In dieser Arbeit versucht Obeda Lehr- und Lernschwierigkeiten aufzulisten, auf die Lehrer und Lerner gestoßen sind. In derselben Richtung hat Mouthe Colbert im Jahre 2010 eine Memoire-Arbeit verfasst, mit dem Titel *„Einfluss der Umwelt auf das Erlernen einer Fremdsprache am Beispiel des Deutschunterrichts in einigen Sekundarschulen von Jaunde.“* Da das Erlernen einer Fremdsprache von einem Lernort und Lernkontext abhängig ist, ist der Einfluss der Umwelt auf das Erlernen einer Fremdsprache von großer Relevanz. Darüber hinaus hat Tekoua Kamta Elie (2010) eine Memoire-Arbeit betitelt: *„Zur Rolle der Muttersprache im Prozess des Lehrens bzw. Lernens der deutschen Sprache an Kameruner Sekundarschulen.“* vorgelegt. Für ihn *„müssen wir nicht immer nur beweisen, dass die Divergenzen bzw. Kontraste der Muttersprache und des Deutschen den Prozess erschweren, sondern auch prüfen, wie die Ähnlichkeiten den Erwerbsprozess erleichtern“*. Er plädiert für einen völligen Gebrauch der Muttersprachen im Unterricht, ist aber in seiner Analyse mit Schwierigkeiten konfrontiert: Die eine Schwierigkeit ist, dass die Klassen nicht homogen sind. Es gibt viele Muttersprachen zugleich. Die andere ist: Es kann vorkommen, dass der Lehrer die Sprache der Gegend nicht beherrscht.

Meinetwegen arbeite ich mit der dominantesten Muttersprache der Klasse oder der Gegend, wie das der Fall mit dem Arabe-Choa in dem Logone et Chari Bezirk ist. Die Originalität meiner Arbeit besteht darin, dass ich auf eine bestimmte Sprache zurückgreife, um deren Einfluss bzw. Beitrag auf den Erwerb des Deutschen zu zeigen. Die betroffene Sprache ist das Arabe-Choa, die meist gesprochene Sprache in dem Departement von Logone et Chari in der Extrême-Nord Region von Kamerun. Tekoua Kamta Elie (2010) hat seiner Arbeit eine allgemeine Orientierung gegeben, während ich eine präzise Muttersprache in Betracht ziehe, um

diese Forschungsarbeit von den vorausgegangenen Arbeiten abzugrenzen und deren Besonderheit aufzuzeigen.

Was die Interferenzfehler anbelangt, die im Prozess des Lernens des Deutschen als Fremdsprache auf die Basis der früher erlernten Sprachen erscheinen können, hat sich Mulo (Mulo zitiert nach Kenne, 2013, S. 6) damit befasst. In Arbeiten kamerunischer Deutschlerner versuchte er die Interferenzprobleme zwischen dem Französischen und dem Deutschen hervorzuheben und die Typen von Interferenzen (grammatischen und lexikalisch-semantischen) aufzuzeigen, die die kamerunischen Deutschlernenden am häufigsten haben. Danach hat er bewiesen, wie diese Probleme didaktisch gelöst werden können. Es scheint auch den Fall bei Bouchara (Bouchara zitiert nach Kenne, 2013, S. 6) zu sein: In seinem Artikel betitelt: *Der positive Einfluss des Erwerbs des Französischen (L2) als Motivation für den Erwerb des Deutschen (L3) in Marokko* (2009, S. 234.) schrieb er folgendes: „ die vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse in einer L2 sind von großer Bedeutung für das Erlernen einer L3 und auf jeden Fall genutzt werden sollten (...)“.

0.5 Erkenntnisinteresse der Arbeit

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ist zu zeigen, dass die Arabe-Choa-Schüler über Spracherfahrungen bzw. Vorkenntnisse in den beiden offiziellen Sprachen (Amtssprachen) in Kamerun (dem Französischen und dem Englischen) sowie in ihren Muttersprachen verfügen, die sie bei der Textproduktionen (Übersetzungen, Schriftlicher Ausdruck) ins Deutsche ausnutzen können. Meine Arbeit besteht auch an dieser Stelle darin, die Fehleranalyse auf der Ebene der Textproduktionen der Arabe-Choa-Schüler zu untersuchen. Meiner Forschungsarbeit gehen einige Feststellungen voraus:

- Bei diesen Textproduktionen von Deutschlernenden erscheinen Interferenzfehler, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit didaktische Lösungen dafür zunächst Mal versucht werden.
- Einige lokale Muttersprachen sind allmählich zum Verschwinden bedroht.
- Es gibt ja schon viele „fremde „ Wörter in unseren Muttersprachen.
- Viele Wörter oder Gegenstände können wir heutzutage nicht in unseren Muttersprachen nennen.
- Viele Wörter der modernen Sprachen (Französisch, Englisch, Deutsch, Spanisch...) sind schon in viele Muttersprachen einbezogen, da sie keine Entsprechung in lokalen Muttersprachen haben, d.h. das Fremdwort existiert nicht in der Muttersprache und

wird einfach durch das Fremdwort ersetzt. Diese Tatsache führt zur Regression der lokalen Muttersprachen.

Von diesen Feststellungen ausgehend, beschäftige ich mich mit der Frage der Berücksichtigung unserer Muttersprachen, die im Fremdsprachenunterricht zum Verschwinden bedroht sind. Eine der Lösungen zu diesem Problem könnte die Lehre unserer Muttersprachen oder ihre Benutzung im DaF-Unterricht sein. Wir müssen unsere Muttersprachen, die bis jetzt als Dialekte oder Verkehrssprache gelten, aus der Anonymität herausbringen.

0.6 Forschungsziele

In seinem Artikel: „*Zu einigen typischen Interferenzfehlern kamerunischer Deutschlerner*“ (2007) befasst sich Mulo (Mulo zitiert nach Kenne, A. Ebd. S.7.) mit Interferenzproblemen zwischen dem Französischen und dem Deutschen, die die „kamerunischen Deutschlerner am häufigsten haben“. Er versucht in Arbeiten kamerunischer Deutschlerner grammatische und lexikalisch-semantische Interferenzen aufzuzeigen. Aber wie diese Interferenzen „didaktisch gelöst werden können“, setzt er sich nicht damit einander aus.

Meine Arbeit zielt darauf ab, folgende Aspekte hervorzuheben:

- Fehler, die am meisten von den Arabe-Choa-Schülern begangen sind, werden untersucht und Ursachen für diese Fehler werden auch geforscht.
- Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen Arabe-Choa und Deutsch zu identifizieren, um einen Erwerbsmodell bzw. Lehrmodell des DaF-Unterrichts durch das Arabe-Choa zu erdenken.
- Den Deutschlehrenden faktische und praktische Informationen über die Besonderheiten der Arabe-Choa-Muttersprache zur Verfügung zu stellen.
- Aufzeigen, wie die Muttersprache eine positive Rolle für das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache spielen kann.

Ziel dieser vorliegenden Arbeit ist es zu zeigen, wie die Muttersprache, sei es L1 (Muttersprache) oder L2 (Erstsprache bzw. Zweitsprache), Einflüsse auf den Erwerb des DaF ausüben kann.

0.7 Zu der Forschungsmethode

Für meine Arbeit bediene ich mich der qualitativen Inhaltsanalyse. Wie der Name schon andeutet, ist die qualitative Inhaltsanalyse, eine Methode zur inhaltlichen Analyse von Texten. Ziel der Inhaltsanalyse ist die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommuni-

kation stammt. Inhaltsanalyse sei also eine „Analyse von Kommunikations-Inhalten“. Mit der inhaltlichen Analyse von Textproduktionen von Arabe-Choa-Schülern (Übersetzungen, Texten im Rahmen der Klassenarbeiten) werde ich meine Haupthypothesen verifizieren: ob und inwiefern die Muttersprache im Lehr- und Lernprozess ein Hindernis oder eine Bereicherung für den DaF-Unterricht sein kann. Wie schon erwähnt, werde ich im Rahmen der Feldforschung Schüler- bzw. Schülerinnentexte der Arabe-Choa-Schüler bzw. Schülerinnen im Rahmen der Klassenarbeiten sammeln, um die konkreten Einflüsse bereits erlernter Sprachen auf die Lernprozesse des Deutschen als Fremdsprache zu untersuchen. Zudem werden die Interferenzfehler der Arabe-Choa-Schüler nach dem Typus der Fehler klassifiziert und Ursachen dafür untersucht. Nach der Auswertung, Analyse und Interpretation der erhobenen Daten werde ich meine Forschungshypothese verifizieren oder falsifizieren.

0.8 Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit besteht aus zwei Hauptteilen und zwar einen theoretischen und praktischen Teil. Der theoretische Teil gliedert sich in drei Kapiteln. Kapitel 1 befasst sich mit den Begriffsbestimmungen, damit die Kernbegriffe erläutert werden. Die aktuellen Forschungen müssen den Forschungsstand bzw. die Forschungsentwicklung in Betracht ziehen und Bezug darauf nehmen. Deshalb mache im Kapitel 2 einen allgemeinen Überblick über die bisherigen Spracherwerbsforschungen. In dem dritten Kapitel gehe ich den Auffassungen einiger Theoretiker der Spracherwerbtheorie nach, um ihre Implikationen auf dem praktischen Bereich zu zeigen. Der praktische Teil umfasst drei Kapitel. Im Mittelpunkt des vierten Kapitels stehen die empirischen Untersuchungen. Im Rahmen dieser Feldforschung werde ich Schülerausätze und –übersetzungen sammeln, um die konkreten Einflüsse bereits erlernter Sprachen auf die Lernprozesse der Arabe-Choa-Schüler zu untersuchen. Im Kapitel 5 untersuche ich die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Arabe-Choa und dem Deutschen unter der Berücksichtigung einiger linguistischen Aspekte. Aus diesen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede entstehen Interferenzen, die zu den positiven bzw. negativen Transfers führen können. Im Kapitel 6 werden die Forschungshypothesen überprüft. Die Ergebnisse können meine Haupthypothese verifizieren oder falsifizieren nämlich, ob und inwiefern die Muttersprache ein Störfaktor oder eine Bereicherung für den Deutschunterricht sein kann. Ausgehend von der Analyse und Interpretation der Daten, schließe ich diese Arbeit mit Vorschlägen zur besseren Unterrichtspraxis in der Arabe-Choa-Gegend.

THEORETISCHER TEIL

KAPITEL 1: BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

Die Beziehung zwischen Muttersprache und Fremdsprache einerseits und Tertiärsprache andererseits zu untersuchen, erfordert das Mitberücksichtigen einer näheren Bestimmung von einigen einzelnen Schlüsselbegriffen wie Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache und Tertiärsprache. Im Rahmen dieses ersten Kapitels meiner Arbeit werde ich zunächst auf die einzelnen Begriffe eingehen, um dabei den Begriff Mehrsprachigkeit von dem Begriff Multilingualismus einzugrenzen. Ich werde auch auf die Dichotomie „erwerben“ und „lernen“ eingehen, um herauszufinden, inwieweit sich diese Teilprozesse voneinander unterscheiden oder Berührungspunkte aufweisen. Danach setze ich fort mit der Funktion der Sprache. Die polemische Frage, ob Deutsch für die Arabe-Choa-Schüler eine Fremd- oder eine Tertiärsprache ist, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt. In dieser Arbeit werden Arabe-Choa zugleich als Erst- und Muttersprache der Schüler, Englisch und Französisch, als Schulfächer, ihre Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprachschulfach (Allemand comme langue étrangère) betrachtet.

1.1 Muttersprache bzw. Erstsprache

Die Primärsprache, die Muttersprache bzw. die Erstsprache definiert Lewandowski (1994, S. 736, zitiert nach Kenne, 2013, S.21) als „*die von der frühen Kindheit an erworbene Sprache (die nicht die der Mutter zu sein braucht und die nicht am meisten geläufige Verkehrssprache bleiben muss)*“. Der Begriff „Muttersprache“ ist nicht nur ein polysemer Begriff, sondern trägt er auch verschiedene Konnotationen (Vgl. Bausch/ Christ/ Krumm, 2007, S. 145).

Der Begriff *Sermon patrius* bezeichnete im Lateinischen noch die „väterliche Sprache“. Der Begriff der „mütterliche Sprache“ entstand erstmal im 16. Jahrhundert aus dem Mittellateinischen, durch den Begriff *materna lingua*. Nachdem die deutsche Sprache den drei „Heiligen Sprachen“ Latein, Griechisch und Hebräisch gleichgesetzt worden ist, setzte sich der Begriff auch im Hochdeutschen um 1500 durch. (Vgl. Kamta Tekoua, E., S.7)

Wahrig Deutsches Wörterbuch (1985, S.1040) definiert die Muttersprache als „*die Sprache, die man von Kind auf gelernt hat.*“ Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1975) versteht unter Muttersprache eine Sprache, „*die jeder als Kind von den Eltern oder anderen Bezugspersonen gelernt hat und im primären Sprachgebrauch verwenden.*“² Sie wird auch „Erstsprache“ genannt, da diese Sprache die erste ist, die ein Kind vermittelt bekommt und dadurch erwirbt.

²Meyers Enzyklopädisches Lexikon in 25 Bänden, Bd. 14, Bibliographisches Institut. A.G., Mannheim 1975.

In Ernst Apeltaur'sches Buch (1997, S. 10) erfahren wir, dass das Wort ursprünglich von katholischen Mönchen verwendet wurde, wenn sie von der Kanzel sprachen. Später wurde diese Bezeichnung von Herder und Humboldt aufgegriffen, und begrifflich differenziert: *die Muttersprache wurde als Gegensatz zu der erlernten Sprache gesehen, die mit Hilfe von Unterricht bzw. Grammatik vermittelt wird.* Ferner versteht Ernst Apeltauer (ebd., S.10f) unter Muttersprache jene Sprachen, „*die man als erste (von der Mutter) erlernt, oder als jene, die man zum jeweiligen Zeitpunkt am besten beherrscht und in der man sich persönlich am sichersten fühlt*“. In den heutigen Forschungen wird die Muttersprache als eine Sprache verstanden, die man als Kleinkind von seinen Eltern erlernt hat und die meist auch in der weiteren Sozialisation wie beispielweise im schulischen Umfeld als „Hauptsprache“ verwendet wird. Diese Auffassung lässt erstens den Begriff der Muttersprache als synonym zu Erstsprache erscheinen. Gemeint mit beiden Ausdrücken jene Sprachen, die die Kinder und Jugendlichen als erste - in den meisten Fällen von den Eltern- und auf jeden Fall im familiären Umfeld erworben haben, und die sie im muttersprachlichen Unterricht weiter lernen sollen. Beim Erwerb der Muttersprache lernt das Kind zwei Dinge gleichzeitig, nämlich was Sprache überhaupt ist und eine konkrete Sprache zu sprechen. Die Muttersprache ist eng mit der Begriffsbildung verbunden und konstituiert somit eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung des Kindes sowie für seine schulische Sozialisation. Im Unterschied zum Zweitspracherwerb gibt es beim Mutterspracherwerb kurzfristig überhaupt keinen Output (Sprachproduktion der Lerner in der Zielsprache). Die Kinder beginnen meistens erst mit einigen Monaten, Laute zu produzieren, und bis zu einem bestimmten Alter sprechen sie gar nicht, während es für sie ständig nur Input gibt. Zweitens lässt sich auch dieser Begriff der Muttersprache als problematisch bezeichnen, denn davon auszugehen, dass die erste Sprache, die ein Kind in seinen früheren Jahren lernt, die der Mutter ist, ist irreführend, denn „*die Sprache, die ein Kind auf natürlicher Weise erwirbt, ist nicht immer die Sprache der Mutter.*“

Bei der Definition von Erstsprache lassen sich zwei Ansätze unterscheiden: den chronologischen Ansatz, der mit Erstsprache „*die als erste gelernte Sprache*“ bezeichnet und dem Ansatz der Dominanztheorie, die den Begriff für die starke, d.h. dominante Sprache eines Menschen verwendet. Günther Britta und Günther Herbert (2007, S.56) verstehen unter dem Begriff Erstsprache „*jene Sprache, die man am besten spricht, wobei diese nicht gleich jene sein muss, die man als erste erworben hat.*“. Zudem ist die Erstsprache die Sprache, in der die Kinder beginnen zu denken und Konzepte zu bilden. Aus der Perspektive der individuellen Mehrsprachigkeit bezeichnet die Erstsprache die Sprache, die als erste erworben wurde und

die Muttersprache die Sprache, die der Mensch mit den Mitgliedern seiner Kulturgemeinschaft gemeinsam hat und zu der er sich affektiv verbunden fühlt.

1.2 Zweitsprache

Im Allgemeinen bezeichnet der Begriff Zweitsprache, jede weitere Sprache, die zusätzlich zur Erstsprache erworben wurde. Mit Zweitsprache wird folglich die Sprache bezeichnet, die chronologisch nach der Erstsprache gelernt wird. Es handelt sich zumeist um die Alltagssprache im außerfamiliären Lebensumfeld der Person. Sie ist zur Kommunikation und zum Funktionieren in der weiteren Gesellschaft und Kultur notwendig. Aus dieser existenziellen Notwendigkeit heraus wird diese Zweitsprache oft so gut oder besser gesprochen als die Erstsprache. Verglichen mit der Erstsprache, die im Kindesalter auf natürliche Weise im familiären Umfeld erworben ist, geschieht dies bei der Zweitsprache ebenfalls ungesteuert außerhalb der Schule, jedoch im Idealfall parallel dazu gesteuert im Unterricht. Anders gesagt ist die Zweitsprache eine Sprache, die nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation dient und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht. Dies ist der Fall in Kamerun, wo Französisch und Englisch Amtssprachen sind. Die kamerunischen Schüler lernen also *Französisch* als Zweitsprache und Bildungssprache im frankophonen System und *Englisch* als Zweitsprache und Bildungssprache im anglophonen System, da ihr alltägliches Leben hauptsächlich in Französisch für die Frankophonen und in Englisch für die Anglophonen verläuft. Deswegen ist sogar der Kommunikationsbedarf außerhalb der schulischen Ausbildung sehr groß. Aufgrund der breiten Beherrschung dieser beiden Sprachen werden sie schon im Grundschulalter oder im Kindergartenalter im Unterricht vermittelt.

Funktionen, die eine Zweitsprache hat, kann eine Erstsprache in aller Regel niemals haben. Kennzeichnend für eine Zweitsprache ist, dass sie sowohl außerschulisch und ungesteuert als auch in Unterrichtssituation erworben wird. Hierin besteht für Lehrer wie für Schüler eine deutliche Herausforderung, da beide Wege des Spracherwerbs in der Sprachaneignung miteinander verzahnt werden müssen. Die Zweitsprache ist das Kommunikationsmittel des Lerners für den Kontakt mit der Umwelt. Die Notwendigkeit des Gebrauchs ist nicht nur auf wenigen Unterrichtsstunden beschränkt, sondern ist in allen sozialen Situationen außerhalb der Familie gegeben. Die Prozesse schulischer Sozialisation, der unterrichtlichen Kommunikation und damit auch des Wissenserwerbs und der Kognition sind an diese zu erlernende Sprache gebunden. Durch den so gesellschaftlich auferlegten Zwang zur Zweisprachigkeit erhält diese Zweitsprache auch eine nicht zu unterschätzende Funktion bei der Konstruktion der Persön-

lichkeit. Die Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft ist in sehr weitgehender Masse von der Beherrschung dieser Sprache abhängig und auch damit erhält sie eine wesentliche Funktion bei der Persönlichkeitsbildung. Im Gegensatz zu Französisch und Englisch, die als Kommunikationsmedien in fast allen sozialen Situationen gelten und in allen schulischen Stufen (Grundschule; Sekundarstufe I; Tertiärstufe; Quartärstufe) unterrichtet werden, genießen z.B. Deutsch und Spanisch nur den Stellenwert der Wahlpflichtfächer ab der Sekundarstufe I. Als eine der beiden offiziellen Sprachen wird Französisch von vielen Kamerunern „den Analphabeten“ außerschulisch und ungesteuert erworben. Dasselbe gilt für anglophone Kameruner. Sie lernen Englisch in der Regel unmittelbar nach ihren Primärsprachen/Muttersprachen und setzen Englisch alternativ zu ihren Muttersprachen in bestimmten kommunikativen Situationen ein. Vor diesen Hintergrund und in Bezug auf gegebene Kennzeichen und Definitionen der Zweitsprachen konnten Französisch und Englisch als Zweitsprachen in Kamerun betrachtet werden (Kenne, 2013, S. 11).

1.3 Fremdsprache

Englisch und Französisch sind keine Fremdsprachen in Kamerun wie Deutsch. Im Gegenteil sind sie Amtssprachen oder offiziellen Sprachen in diesem Land. Überdies gelten sie als Zweitsprachen (L2), nach der L1 (Muttersprache bzw. Erstsprache). Es ist also klar, dass Deutsch eine Fremdsprache und nicht eine Zweitsprache in Kamerun ist. (Kenne, 2013, S. 11). Bei der Fremdsprache handelt es sich um eine Sprache, die im schulischen Kontext oder während eines gewissen Zeitraumes künstlich, d.h. gesteuert gelernt wird. Dies geschieht außerhalb des gewöhnlichen Verwendungsbereichs, wobei die Sprache meist durch eine ausgebildete Person systematisch vermittelt wird, verglichen mit der Erst- oder Zweitsprache, in der Regel seltener verwendet und dient primär als Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation. Die Fremdsprache wird also im institutionellen Rahmen, häufig in der Schule gesteuert gelernt und wird kaum in der alltäglichen und gesellschaftlichen Kommunikation verwendet.

Wahrig Deutsches Wörterbuch bezeichnet die Fremdsprache als eine Sprache, „*die nicht die Muttersprache ist*“. Es handelt sich hierbei um jene „fremde“ Sprache, die hauptsächlich im Schulunterricht gelernt wird. Neben des Deutschen werden noch in dem frankophonen Schulsystem in Kamerun je nach der Schulorientierung weitere Fremdsprachen wie zum Beispiel Latein, Griechisch, Chinesisch, Arabisch, Spanisch geschult bzw. unterrichtet.

1.4 Tertiärsprache

Seit etwa 15 Jahren wird auch in der Fremdsprachendidaktik der Begriff *Tertiärsprache* verwendet. Sie geht von der Annahme aus, dass eine Fremdsprache für den Lerner nicht seine zweite Sprache sein muss, sondern auch seine dritte, vierte usw. sein kann. (Vgl. Koepfel, 2013, S.5). Die Tertiärsprache, die man als L3 bezeichnet, ist eine dritte Sprache, die man nach der Muttersprache und der ersten Fremdsprache lernt oder erwirbt. Diese Bezeichnung ist chronologisch zu verstehen. Die Tertiärsprache ist also „diejenige Fremdsprache, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache als 2., 3., 4., usw. erlernt werden (...). (Vgl. Hufeisen / Neuner 2003b, S. 5, in Anlehnung auf Hufeisen 1991). Unter der Bezeichnung Tertiärsprache versteht man nun eine Fremdsprache, „ die nach der ersten, in unterrichtlicher Situation durch eine Lehrkraft gesteuerte oder gelenkt erlernte Fremdsprache ist. Kurz gesagt, alle weiteren Fremdsprachen, die nach der L2 gelernt werden“. In der Forschungsliteratur zum Spracherwerb werden die Abfolge von Sprachen wie folgt symbolisiert: L1(Erstsprache); L2₁ (erste Fremdsprache); L2 (erste Fremdsprache; Zweitsprache); L2₂/L3 (zweite Fremdsprache); L2₃ (dritte Fremdsprache); L_x (weitere/ nachfolgende Fremdsprache), wobei mit L3, L4, L_x (x≥3) Tertiärsprachen bezeichnet werden. (Vgl. Hufeisen 2003, S. 10). Auch folgende Abkürzungen sind gültig: L1-Erwerb, L2-Erwerb, L3-Erwerb, L4-Erwerb, L_x/L_n-Erwerb; L1-Lernende, L2-Lernende, L3-Lernende, L4-Lernende, L_x/L_n-Lernende.

In der Forschungsliteratur entstand eine Debatte, wie der Erwerb einer L3 anders als der einer L2 und wie dieses andersartige Verhältnis ganz konkret zu charakterisieren ist. Bevor der Drittspracherwerb als ein eigenständiger Forschungsbereich erkannt wurde, hat man gedacht, dass dieser Erwerb eine Wiederholung des Zweitspracherwerbs sei und genauso wie dieser verlaufe. In der Forschung des Drittspracherwerbs wurde vorgeschlagen, dass der Unterricht der zweiten Fremdsprache anders als der Unterricht für die erste Fremdsprache gestaltet werden kann. Denn die Lerner wissen aus der Erfahrung der ersten Fremdsprache, dass nicht alles vom Anfang an verstanden werden kann und die Vorgehensweise, wie Sachverhalte, die in der Muttersprache verstanden werden, in der Zielsprache ebenfalls erfasst werden können. Solche Kenntnisse, die durch den Erwerb von Muttersprache und das Erlernen einer Fremdsprache gewonnen wurden, sollten im Unterricht für Drittsprache ausgenutzt werden.³

³Artikel von Ikeda, T. zum Thema: „Rolle der Muttersprache und der ersten Fremdsprache beim Erwerb der Tertiärsprache.“ Verfügbar unter https://ksurep.kyoto-su.ac.jp/dspace/bitstream/10965/1098/1/AHSUSK_HS_47_353.pdf am 29/02/2016 um 11 Uhr 18.

1.5 Mehrsprachigkeit und Bilingualismus

Der Begriff Mehrsprachigkeit lässt sich nicht einfach definieren. Er umfasst mehrere Bedeutungen, welche je nach Autoren variieren. Eine endgültige und eindeutige Bestimmung gibt es noch nicht. Es wurde oft die Frage gestellt, nach welchen Kriterien man jemanden als mehrsprachig bezeichnen kann. Eine der weit verbreiteten Meinungen ist, dass ein Individuum nur dann zwei- oder mehrsprachig sei, wenn er diese Sprachen im Frühalter erworben hätte und wenn er sie perfekt nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich beherrschen würde. Aber die Frage der Perfektion wäre hier diskutierbar, denn man kann sie nicht messen. Man spricht von Mehrsprachigkeit bzw. Bilingualismus, wenn ein Lerner schon zwei oder mehrere Sprachen erworben oder gelernt hat, die er nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich beherrschen und verwenden kann. Unter Bilingualismus bzw. Mehrsprachigkeit versteht man sowohl den simultanen also gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen als auch den sukzessiven, zeitlich versetzten Spracherwerb. Als bilingual werden im Allgemeinen Personen bezeichnet, die zusätzlich zur Erstsprache eine oder mehrere weitere Sprachen erworben haben. Für Dietmar Rösler (2012, S.26) wäre eine Person bilingual, „*wenn sie muttersprachliche Kompetenzen in zwei Sprachen besitzt*“. Ein bilingualer Sprecher ist also jemand, der problemlos mit *Native-Speakers* in zwei verschiedenen Sprachen kommunizieren kann. Bei Apeltauer (2001) gibt es mehrere Formen von Zweisprachigkeit: eine Kategorie ist *der balancierte Bilingualismus*, d.h. zwei Sprachen zugleich sehr gut beherrschen. Hier heißt es, dass die Sprecher über zwei Erstsprachen verfügen (wenn z.B. Vater und Mutter unterschiedliche Sprachen zu Hause gesprochen haben). Meistens haben wir es aber mit einer anderen Kategorie, und zwar mit einer „*normalen Zweisprachigkeit*“ zu tun, d.h. dass die Sprecher immer über eine dominante Sprache verfügen (auch „*Denksprache*“ oder „*starke Sprache*“ genannt). Sie ist oft die Erstsprache oder die Muttersprache. Im Zusammenhang mit dem kindlichen Spracherwerb werden kritische Einstellungen gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindesalter geäußert. Diese Kritik wird häufig mit der Befürchtung begründet, dass die Kinder durch so komplexe Situation des multiplen Sprachlernens verwirrt werden könnten, sprachlich, kognitiv, oder emotional. Für die Sprachentwicklung, die hier zur Debatte steht, wird in diesem Zusammenhang immer wieder vermutet, Mehrsprachigkeit führe notwendigerweise zu Defiziten in einer oder in allen beteiligten Sprachen.

1.6 Multilingualism und Multilinguality

Beide Begriffe bezeichnen die Tatsache, dass ein Sprecher mehrere Sprachen sukzessiv oder simultan gelernt hat und dass er fähig ist, die meist beherrschten in einer kommunikativen

Situation zu verwenden. Multilinguality stammt aus dem Englischen und gleicht dem deutschen Wort Multilingualität. Es geht hier um ein multiples Sprachlernen. In dem kamerunischen Kontext kann Multilingualität als Qualifikation gelten und zur Findung einer Arbeitsstelle beitragen. Viele Betriebe haben als Einstellungsbedingung qualifizierte Personen zu suchen, indem sie multilingual bzw. mehrsprachig sind.

Außerdem betrachten Theoretiker des multiplen Sprachenlernens Multilingualismus als die linguistische Norm, die sich auch in der lebensweltlichen Realität widerspiegelt (vgl. z.B. Krumm 1995, S.195). Die meisten Menschen sind weltweit zwei- und mehrsprachig und nicht monolingual. Aronin und O’Laoire (2001) sind diejenigen, die den Begriff Multilinguality und Multilingualism voneinander begrenzt haben. Sie sagen in diesem Zusammenhang: „*While multilingualism, like bilingualism refers itself to the situation, multilinguality refers to inner constructs of a single speaker*“, d.h. bei *multilinguality* legt man vielmehr den Akzent auf die Kompetenzen der Lerner.

1.7 Was wird „erworben“ und was wird „gelernt“?

Warum wird überhaupt gesagt, dass die Mutter-, Erst-, oder Zweitsprache „*erworben*“ ist, währenddessen die Fremdsprache „*gelernt*“ ist? Um diese Dichotomie zu erläutern, müssen einige Bestimmungselemente in Betracht gezogen werden, nämlich den Lernprozess, den Lernkontext sowie den Lernort. Zu Lernprozessen gehören einerseits ungesteuerte, unbewusste, natürliche Lernprozesse und gesteuerte, bewusste, künstliche Lernprozesse andererseits. Was die Lernkontexte angeht, unterscheidet man natürliche gesteuerte Lernkontexte zu einem Teil und institutionell gesteuerte Lernkontexte zum anderen Teil. Was die Lernorte anbelangt, geht es darum zu wissen, ob das Erlernen im Heimatland, im Zielsprachenland oder im Ausland stattfindet. In aller Regel „*erwirbt*“ das Kind seine Mutter-, Erst-, oder Zweitsprache unbewusst, ungesteuert und auf natürliche Weise im Heimatland oder im Zielsprachenland aus der Interaktion mit seiner Umgebung. Das Fremdsprachenlernen ist im Gegenteil immer an institutionell gesteuerte Lernkontexte gebunden und kann sowohl im Zielsprachenland als auch im Ausland stattfinden. Das heißt, die Fremdsprache „*lernt*“ man durch einen bewussten, gesteuerten, künstlichen Lernprozess in der Schule oder Institution im Land der Zielsprache oder im Ausland. Stephen Krashen (1981,1985) postuliert die einflussreiche Unterscheidung zwischen „*acquisition*“ und „*learning*“, zwischen „*Sprachen erwerben*“ und „*Sprachen lernen*“. Spracherwerb geschieht seiner Ansicht nach unbewusst und implizit und ist das Hauptkennzeichen des natürlichen ungesteuerten Sprachenkönnens, dem „*knowledge of the language*“. Sprachlernen hingegen sieht er als bewussten, expliziten, überwachten und ge-

steuerten Vorgang, bei dem nicht die Sprache an sich, sondern nur ein Wissen über Sprachen, das „knowledge about language“ aufgebaut wird.

In seiner „Monitor-Hypothese“ hat Krashen (1982, S. 10 u. 83) „lernen“ als gesteuerten (und bewussten) Prozess bestimmt, welcher durch gezielte Steuerung von außen bedingt ist“. Lernen und erwerben sind für Krashen zwei verschiedene unabhängige Lernwege. Er legt dar, dass der Lernprozess nicht in Erwerbsprozess übergehen kann. Also hat er geschrieben:

The acquisition-learning distinction (...) states that adults have two different ways of developing competence in a second language. The first way is language acquisition (...). Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence is also subconscious (...). The second way to develop competence in a second language is by language learning. We will use the term learning henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them (...). Conscious knowledge of rules is not responsible for our fluency, it does not initiate utterance. A very important point that also needs to be stated is that learning does not turn into acquisition. (Krashen 1982, S. 10 u. 83 zit. nach Kenne, 2014).

Nach Krashen haben Lernende zwei Wege, eine Zweitsprache bzw. eine Fremdsprache zu erlernen: *lernen* und *erwerben*. *Lernen* ist ein bewusster Prozess, indem die Aufmerksamkeit des Lernenden auf die Struktur der Sprache gelegt ist. *Erwerben* hingegen ist ein Prozess, der mit dem natürlichen Erwerb unserer Muttersprache gleichzusetzen ist. An dieser Stelle legt der Lernende den Akzent auf die Botschaft (die Bedeutung der Sprache) zum Zweck der Kommunikation. *Erwerben* verläuft also ohne Bezugsperson und in einer künstlichen Weise.

1.8 Funktionen von Sprache

Die Sprache ist eine dem Menschen eigene Fähigkeit, durch Lautäußerungen seine Erfahrungen, Gefühle, Vorstellungen, Vorsätze, Wünsche und Gedanken zum Ausdruck zu bringen. Es werden im Allgemeinen zwei verschiedene Grundfunktionen von Sprache unterschieden. Zum einen dient die Sprache als das Instrument zum Erfüllen einer kommunikativen Absicht. Mit anderen Worten ist die Sprache eine „*Form der Verständigung zwischen Menschen.*“ Zum anderen wird die Sprache als „*das Medium des Denkens und der Weltauffassung schlechthin*“. Das meint (Oksaar, 2003, S.78), ein der Anhänger der Sapir-Whorf Hypothese. Er geht davon aus, dass „*die Sprache unsere Auffassung der Wirklichkeit in der Weise prägt, dass sie bestimmt, was man überhaupt denken kann*“. Hier wird der Sprache einer normativen, regulierenden und überwachenden Funktion zugeschrieben.

1.9 Relevanz für den Fremdsprachenunterricht

In unseren Klassenzimmern wird mehr gelernt als erworben. Schüler werden verschiedenen strukturellen Regeln ausgesetzt. Ihnen werden zwar funktionale Aufgaben gegeben, aber sie bleiben während dieses Prozesses bewusst, dass sie in einer bestimmten Weise beantworten müssen. Im täglichen Leben, wenn wir im Kontakt mit den Native-Speakers treten, legen wir nicht den Akzent auf Korrektheit der Sprachäußerungen, sondern sind wir vielmehr an der Bedeutung der Sprache und an ihrer Gestik interessiert, die die Qualität der Botschaft garantieren. Krashen (1982, S. 10) selbst sagt folgendes dazu: *“The acquired competence is so much more accessible and reliable than learned competence. The teachers should help students exploit their acquired competence in whatever ways possible.”*

Fazit

Die oben bestimmten Begriffe sind unterschiedlich definiert. Bei anderen Autoren gehen diese Definitionen weit voneinander aus. Deshalb habe ich in diesem Kapitel Begriffsdefinitionen benutzt, die an meiner Untersuchung passen. Dadurch wird gezielt, dass die Lerner beim Lesen nicht verwirrt werden. Also gehe ich in dieser Arbeit mit den Prozessen des Erst-, Zweit-, und Fremdspracherwerbs. Das multiple Sprachlernen wird nur teilweise und implizit in dieser Arbeit behandelt.

KAPITEL 2 : ALLGEMEINER ÜBERBLICK ÜBER DIE BISHERIGEN SPRACH-ERWERBSFORSCHUNGEN

Man soll über die bisherigen bzw. neuen Forschungen Bescheid wissen, um immer etwas Neues zu forschen. Deshalb werde ich in diesem zweiten Kapitel bisherige Auffassungen in der Forschungsliteratur darstellen. Damit erfahren wir wie diese Autoren bestimmte Begriffe in der Forschungsliteratur aufgefasst haben.

2.1 Wichtigkeit der Muttersprache bzw. Erstsprache als Basis des jeglichen späteren Spracherwerb

Die Sprache, die ein Kind auf eine natürliche Weise in einem ungesteuerten unbewussten Prozess erwirbt, ist seine Muttersprache. Der Begriff der Muttersprache ist also in diesem Sinne kein stabiler oder eindeutiger Begriff. Er ist flüchtig. Die Muttersprache kann in dieser Hinsicht bedeuten, die Sprache, mit der die Eltern ihre Kinder erzogen haben. Deshalb ist der Begriff der Muttersprache mit dem Begriff der Erstsprache gleichzusetzen. Konkret heißt es, dass Kinder, die in einer Familie mit einer Arabe-Choa Herkunft geboren sind, die aber anstatt Arabe-Choa ausschließlich Französisch gesprochen haben, erwerben auch natürlich die französische Sprache. Diese wird also zugleich als ihre Muttersprache und Erstsprache gesehen. Wenn später das Kind in der Schule eine andere zusätzliche Sprache z.B. Englisch oder Französisch in der Schule oder in den institutionellen Orten oder sogar in der Umgebung lernt, gelten diese als seine Zweitsprachen. Aus psycholinguistischer Sicht, so Oksaar (2003) kann man zumindest sagen, dass Kinder, deren Muttersprache gut ausgebildet ist, einen Vorteil in ihrer kognitiven Entwicklung gegenüber jenen haben, deren Erstsprachentwicklung zu früh abgebrochen wird. Genauso wie die Muttersprache oder die Erstsprache spielt die Zweitsprache auch eine entscheidende Rolle. In dem folgenden Zitat hebt Fthekanis, u.a. (1985, S.49) die Wichtigkeit der Muttersprache für spätere Sprachen-Entwicklung hervor, indem er schreibt: „*Ein hoher ursprünglicher Stand in der Entwicklung der Muttersprache ermöglicht eine gute Zweitsprachen-Entwicklung*“. Überdies fasst Havva Engin (2010) diese Rolle zusammen, indem er sagt:

Kinder, die zusätzlich in ihrer Erstsprache gefördert werden, verfügen beim Schuleintritt über statisch signifikant bessere Sprachkompetenzen in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnisse und erstes Lesen. Die Förderung in der Erstsprache führt auch zu einem höheren Fähigkeitsselfkonzept. Die Kinder trauen sich

in der Erstsprache mehr zu als Kinder, die in der Schule ausschließlich in der Unterrichtssprache gefördert werden.⁴

Obwohl diese Auffassung eng zusammen mit der Frage der Migration verbunden ist, ergibt sich trotzdem daraus die fruchtbare Rolle einer früheren erworbenen Erstsprache. Trotz der verschiedenen Kriterien lässt sich jedoch eine grobe Einteilung nach den Situationen, in denen Sprachen erworben bzw. gelernt werden, darstellen: der Erstspracherwerb (L1) ist der Erwerb der ersten Sprache oder der Sprachen. Entweder als L1-Monolingualismus (nur eine Sprache) oder als L1-Mehrsprachigkeit (mehrere Erstsprachen, darunter L1-Bilingualismus, d.h. zwei Erstsprachen oder L1-Trilingualismus, d.h. drei Erstsprachen usw.). In diesem Fall erfolgt der Spracherwerb simultan zur kognitiven Erziehung des Kindes durch eine bilinguale Spracherziehung (wenn die Mutter ihre und der Vater seine Sprache mit dem Kind sprechen oder wenn die Familiensprache eine andere als die der Umgebungssprache ist). Der Zweitspracherwerb (L2) ist daher der konsekutive Erwerb einer zweiten Sprache, nachdem der Erwerb der Erstsprache bereits oder zumindest teilweise abgeschlossen ist. In der Forschungsliteratur gilt hier als Zeitpunkt das vierte Lebensjahr, nach dem der Erwerb einer zweiten Sprache als Zweitspracherwerb bemerkt wird. Der Fremdsprachenunterricht (FU) ist hingegen der schulisch (gesteuert) vermittelte Erwerb einer L2 oder L3. Mindestens drei Charakteristika sind auffällig an der Entwicklung von Erstsprachen, nämlich dass dieser Prozess *schnell*, *gleichförmig* und immer *erfolgreich* verläuft. Mit *schnell* ist gemeint, dass Kinder in der Regel bald nach dem ersten Geburtstag beginnen, verständliche Wörter zu gebrauchen und dass sie mit etwa fünf Jahren den größten Teil der zu erlernenden Grammatik erworben haben. Unter *gleichförmig* ist zu verstehen, dass alle Kinder bestimmte Erwerbsphasen in der gleichen Reihenfolge durchlaufen und dass diese Erwerbssequenzen durch individuelle Fähigkeiten (Intelligenz, Motivation, soziales Umfeld) unbeeinflusst sind. Mit *erfolgreich* ist schließlich gemeint, dass alle Kinder für den Gebrauch ihrer Sprache notwendige grammatische Wissen vollständig erwerben. In Kamerun lernen die Schüler ab der „Quatrième“ Klasse Deutsch als Fremdsprache. Man spricht hier von Fremdsprachenlernen. Es gibt eine strenge Abgrenzung zwischen Zweitsprache und Fremdsprache, denn die Zweitsprachen sind in Kamerun entweder wie oben gesagt, Französisch für die Frankophonen oder Englisch für die Anglophonen. Deutsch wird ausschließlich als die Fremdsprache des Kindes betrachtet, nur wenn

⁴ Dieses Zitat ist verfügbar unter: <http://www.forum-der-kulturen.de/bilder/dokumentationen/Prof.%20Dr.%20Havva%20Engin%2018.06.10.pdf> [abgerufen am 06/03/2016 um 21:24]

die fremde Sprache „ eine für das Leben (und Überleben) in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle spielt, dann haben wir es mit einer Zweitsprache zu tun...“ schreiben Edmonson/House (2006, S.9) Nach diesen Autoren können eine Fremdsprache eine Zweitsprache werden, wenn sie zur gesellschaftlichen Kommunikation dienen und benutzt werden können. Einer ähnlichen Meinung schreiben wir auch Rösler (1994, S.8) zu. Er schrieb in diesem Zusammenhang:

„Eine Fremdsprache kann nur Zweitsprache werden, wenn sie bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität des Lernenden eine wichtige Rolle spielt und unmittelbar kommunikativ relevant ist“.

Für sie muss die Fremdsprache hier nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch zu unserem Wesen und intrinsischen Werten gehören. Als einer der Theoretiker der Berücksichtigung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht gilt auch Butzkamm (2002). In diesem Zusammenhang hat er immer wieder über die Unhintergebarkeit und die helfende Rolle der Muttersprache hingewiesen und ihren Einsatz jenseits dogmatischer Einsprachigkeit gefördert. Für ihn kann die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht dazu dienen, die Wortschatz-, Übersetzung- und Grammatikarbeit zu erleichtern oder einfacher zu erklären bzw. unterstützen. Aber in unserem Fremdsprachenkontext hier in Kamerun bleibt noch die Frage, ob während dieser Aufgaben die kognitiven Prozesse der Lernenden in ihren Muttersprachen oder Erstsprachen verlaufen. Zur Zeit der Audiolingualen Methode fand die Muttersprache in dem Fremdsprachenunterricht keinen Platz, weil man sie für ungeeignet für die Erklärung des Sprachlernprozesses gefunden hat. Butzkamm (2002, S.231ff) machte drei Auffassungen, um zu zeigen, wie die Muttersprache zur Erhellung bzw. Erklärung der Fremdsprache und deren effizienten Vermittlung an Sprachlernern im Fremdsprachenunterricht beitragen kann.

Die erste Auffassung lautet: *„Funktionale Transparenz durch idiomatische Übersetzung.“* Mit dieser Auffassung meinte Butzkamm, dass bei zweideutigen bzw. nicht entsprechenden Ausdrücken in der Fremdsprache kann man auf die Muttersprache zurückgreifen, um diese Schwierigkeiten zu erhellen. Aber das funktioniert nicht immer bei allen Ausgangssprachen.

Die zweite Empfehlung lautet: *„Strukturelle Transparenz durch muttersprachliche Spiegelung“.* Diese ist in gewisser Weise das Gegenteil von idiomatischer Übersetzung, denn es geht um eine Wort-für-Wort Übersetzung. Nach dieser Auffassung könnte man mit Sprachen, die verwandt sind, am besten gelingen, aber mit Sprachen, die eine größere typologische Distanz zu der Fremdsprache haben, kann diese Empfehlung nicht gelingen. Es gilt nun zu wissen, ob

die Arabe-Choa Muttersprache entscheidende Ähnlichkeiten oder Unterschiede mit der deutschen Sprache enthält, damit überprüft wird, inwiefern diese Auffassungen sich verifizieren können. Eine Muttersprache, die der zu gelernten Fremdsprache verwandt oder nahe ist, wäre von großer Bedeutung für das Erlernen dieser Fremdsprache. Man benutzt die Begriffe L1, L2, um die Muttersprache bzw. Erstsprache und Zweitsprache bzw. Fremdsprache zu bezeichnen. Andere zusätzliche gelernte Sprachen werden als L3, L4, Lx... angereiht. Das legt die Grundlage der Mehrsprachigkeit, der Tertiärsprache und des Fremdsprachenlernens durch die Muttersprache oder Erstsprache als Tranferbasis. Seit einigen Jahren wird in der Fremdsprachendidaktik auch der Begriff Tertiärsprache verwendet. Sie weist hin, dass eine Fremdsprache für den Lerner nicht seine zweite Sprache sein muss, sondern auch seine dritte, vierte usw. sein kann. (Vgl. Koeppel, 2013, S.5).

2.2 Zum Mehrsprachigkeitsbegriff

In der Forschungsliteratur wird der Mehrsprachigkeitsbegriff unterschiedlich definiert. Nebenbei wird bei der Bestimmung dieses Begriffs nicht klargemacht, bis zu welchen Sprachniveaus eine Person als mehrsprachig zu betrachten ist. Für Edmonson (2004, S. 39) z.B. ist man mehrsprachig, wenn man mehrere Sprachen beherrscht. Er koppelt den Begriff „mehrsprachig“ von dem Begriff „zweisprachig“ ab und geht davon aus, dass „eine Person erst dann mehrsprachig ist, wenn er sie in mindestens drei Sprachen kommunizieren kann“. Es gibt L1-Mehrsprachigkeit, deren Voraussetzung „Kontakt zu mehreren Sprachen als L1 ist“. Ein L1-Mehrsprachiger ist also derjenige Mensch, der zwei oder mehr als zwei Erstsprachen beherrscht. Man gibt als Beispiel den Fall eines Jungen, der mit Deutsch (als Sprache der Mutter), Ungarisch (als Sprache des Vaters) und Französisch (als Sprache des Kindesmädchens) aufwächst. Alle neueren Studien (zur Mehrsprachigkeit) haben erwiesen, dass die Vernachlässigung der muttersprachlichen Entwicklung und der Wechsel zu (weiteren Sprachen) ohne Förderung der Muttersprachen zu kognitiven Benachteiligung der (mehrsprachigen Lernenden) führen. In ähnlicher Weise unterstreicht auch Apeltauer (2007, S. 5):

Neuere Untersuchungen haben gezeigt, dass die Erstsprache immer aktiviert wird, wenn die (Fremd)Sprache gebraucht wird. Man kann sie nicht ausschalten. Indem man die Erstsprache ausklammert, fordert man also von den Lernern eine affektive Unterdrückung von Assoziationen und Vergleichen, die sich ihnen aufdrängen. Mit anderen Worten: Lerner werden an der Nutzung ihres Lernpotentials gehindert.

Die Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit eines Lerners mehr als zwei Sprachen zu sprechen. Dieser Begriff benutzt man manchmal synonym mit Bilingualism und Multilingualism.

Hammerberg (2001b, S.22) hat von Beginn an die Grenze zwischen Zweitspracherwerb und multiplen Spracherwerb klar definiert, indem er schreibt:

Languages that are acquired after the first language (...) are commonly termed 2nd languages; a person may acquire one or more L2s. In order to obtain a basis for the discussion of the situation of the polyglot, we will here use the term L3 for the language that is currently being acquired and L2 for any other language that the person has acquired after the L1.

Ferner hat Klein (2001, S.606) vermutet, dass „*der bilinguale Erstspracherwerb wäre der häufigere Fall als der monolinguale Spracherwerb*“. Um uns davon zu überzeugen, nehmen wir die Tatsache in Anspruch, dass bei der Phase der frühen Mehrsprachigkeit, das Kind beim Spracherwerb hier manchmal Wörter oder Elemente von L1 und L2 kombiniert, weil es plötzlich vorkommt, dass ein Wort keine Entsprechung in der Erstsprache hat. Man spricht von simultaner früherer erworbener Mehrsprachigkeit. (Vgl. Bausch/Christ/Krumm 2007, S. 439-445). Das ist die Unitary-Language Hypothese. Für den kindlichen doppelten Erstspracherwerb, siehe Volterra/Taeschner (1978, S.311-326). Sie sagten Folgendes:

In the first stage the child has one lexical system which includes words from both languages. A word in one language almost does not have a corresponding word with the same meaning in the other language. (...). As a result, words from both languages frequently occur together in two-to three word-constructions.

Die zweisprachigen Kinder beginnen meistens schon vor dem zweiten Geburtstag, sich die Sprachregeln der beiden Sprachen zu eigen zu machen, unabhängig von der jeweils schon erworbenen Sprache. Man muss trotzdem nicht aus dem Auge verlieren, dass der bilinguale Zweitspracherwerb mit dem früheren Zweitspracherwerb im Kindesalter (ab 4 bis 5 Jahre alt) abzugrenzen ist. Der doppelte Zweitspracherwerb ist mit Bilingualismus gleichzusetzen. Eine Person wäre bilingual, wenn sie muttersprachliche Kompetenz in zwei Sprachen aufweist. Ein bilingualer Sprecher ist also jemand, der mit monolingualen Sprechern in zwei verschiedenen Sprachen ohne Problem kommunizieren kann. Die Zweitsprache kann, wenn nach der Erstsprache z.B., zwei weitere Schulfremdsprachen gelernt wurden, durchaus die vierte Sprache sein, die jemand lernt. In vergleichenden Untersuchungen hat Hufeisen, B. (2003, S.1-13) festgestellt, dass Lernende, die bereits eine Fremdsprache oder Fremdsprachen gelernt hatten, beim Lernen einer weiteren Sprache als L3 oder L_x ($x \geq 3$) höhere und schnellere Leistungen erzielten als Lernende, für die die betreffende Fremdsprache erst die L2 war.

Weiter führen Aronin und O’Laoire (2001) mit ihrem Modell den Begriff Multilinguality als dichotom zu Multilingualism ein. Sie sagen in diesem Zusammenhang: „*While multilingual-*

ism, like bilingualism refers itself to the situation, multilinguality refers to inner constructs of a single speaker.

2.3 Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit

Der Spracherwerb von Kindern, die mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, wird in der Forschung ebenso wie in der öffentlichen Debatte mit außerordentlich emotionalem Engagement diskutiert. Zwei- oder Mehrsprachigkeit? Die beiden Begriffe sind im Mittelpunkt der Diskussion über die kindliche Mehrsprachigkeit. In dieser Diskussion erscheint es unvermeidbar zu sein, dass der monolinguale Erstspracherwerb (L1) als Maßstab angenommen wird, auch wenn in der Mehrsprachigkeitsforschung gefordert wird, diesen Vergleich zurückzustellen. Die eine Frage heißt nur, ob es möglich ist, zwei oder mehr Sprachen so zu erwerben, wie dies Monolingualen gelingt, oder ob man dabei Risiken für die kindliche Entwicklung in Kauf nehmen muss. Die andere Frage betrifft die Häufigkeit, mit der das Kind die Sprache(n) erwirbt bzw. lernt: simultaner oder sukzessiver Erwerb der Mehrsprachigkeit? Die eingangs erwähnte kritische Darstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindesalter wird häufig mit der Befürchtung begründet, die Kinder durch so komplexe Situation verwirrt werden könnten, sprachlich, kognitiv oder emotional. Für die Sprachentwicklung wird also immer wieder vermutet, Mehrsprachigkeit führe notwendigerweise zu Defiziten in einer oder allen beteiligten Sprachen. Tatsächlich belegt aber die Forschung der letzten 25 Jahren, dass beim frühkindlichen Erwerb der Mehrsprachigkeit in jeder Sprache eine Kompetenz erworben wird, die der von Monolingualen qualitativ völlig entspricht. Ein weiteres Bedenken gegen die kindliche Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die Erwerbsgeschwindigkeit: es wird behauptet, dass die Sprachentwicklung im Kindesalter mit deutlichen zeitlichen Verzögerungen durchlaufen. Sollte das bedeuten, dass die Sprachentwicklung beim Schuleintritt typischerweise nicht dem Alter gemäß ist, dann kann dies den Schülererfolg beeinträchtigen kann oder einen Einfluss darüber ausüben kann. Eine präzise Antwort auf die Frage nach einer möglichen Retardierung des Erwerbsprozesses als Folge der Mehrsprachigkeit kann man nicht geben, weil kein wirklicher Vergleichsmaßstab gegeben ist. Auch monolinguale Kinder variieren sehr stark hinsichtlich der Zeitspanne, die sie benötigen, um die Erwerbssequenzen durchzulaufen.

Als Fazit der Ausführungen der vorangehenden Abschnitte kann festgestellt wird, dass Mehrsprachigkeit möglich ist, d. h. dass der simultaner Erwerb als eine Art des mehrfachen Erstspracherwerbs bezeichnet werden darf. Anders gesagt, die menschliche Sprachfähigkeit

ist als eine Befähigung zur Mehrsprachigkeit zu verstehen. (Vgl. Meisels Artikel verfügbar unter: http://www.linguistik-online.org/13_01/pfeiffer.pdf.)

2.4 Zum Begriff Mehrsprachigkeitsdidaktik

Ziel einer Mehrsprachigkeitsdidaktik ist es, den Versuch eines Modells zu erdenken, das den Fremdsprachenunterricht effizienter und nutzbar machen wird, unabhängig von einer gegebenen Sprache. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht, die kognitiven Prozesse zu rekonstruieren, die die Brücke zwischen den Ausgangssprachen und der Zielsprache bilden. Der Lerner soll dabei vorhandenes Wissen, das er darüber verfügt, beim Erwerb einer weiteren Fremdsprache aktivieren. „Die Transferdidaktik“ basiert auf Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen (interlinguale Korrespondenzen). Diese Transferbasen in Form eines Wortes, einer konkreten Lebenserfahrung, bilden die Grundlage der Verständlichkeit von Sprachen einer Sprachfamilie (Interkomprehension). Es ist von großem Belang, einzeln auf diese Grundbegriffe definitorisch einzugehen. Wie lassen sich die Begriffe Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Tertiärsprache, Mehrsprachigkeit bzw. Bilingualismus, Multilingualism bzw. Multilinguality definieren?

2.5 Zum Begriff Fehler

Es liegen viele Definitionen von dem Begriff Fehler; Das Wahrig Deutsches Wörterbuch definiert Fehler als „eine Abweichung vom Richtigen, eine Unrichtigkeit, einen Verstoß gegen die Regeln einer Wissenschaft“. Wahrig, Gerhardt (1996, S. 560). Nach Rösler, Dietmar (2012, S. 151) sind Fehler „*unbewusste Abweichungen von der Norm.*“. Mundzeck, Fritz gibt eine neue orientierte Definition des Begriffs, indem er sagt: „*In einem lernorientierten kommunikativen Sprachunterricht aber werden Fehler nicht nur als Verstoß gegen die Norm aufgefasst, sondern natürliche, auch positive Erscheinungen im Spracherwerb*“ (Mundzeck Fritz, 1995, S.585). In Anlehnung auf dieses Zitat zieht Cheuffa den folgenden Schluss: „*In dieser Hinsicht werden Fehler nicht als „Sunde“, die der Lehrer schnell bekämpfen muss, sondern als eine „Chance, die der Lehrer noch einmal ergreifen kann, um den Unterricht erfolgreich zu vermitteln*“ (Cheuffa Possie Caroline Laure, 1999)⁵

2.5.1 Ursachen für Fehler

Fehler sind Teil des Lernprozesses und unvermeidlich. Nach Rösler, Dietmar (2012, S.153f) gibt es zumindest zwei Ursachen von Fehlern:

⁵ .Memoire-Arbeit zur Erlangung des DIPES II, Jaunde I

-Die erste Ursache ist die Interferenz: Interferenzen entstehen während der Übertragung von Sprachelementen von der L1 zu der L2, nämlich wenn diese Elemente divergent sind. Aber wenn diese Elemente dann gemeinsam sind, kann diese Tatsache auch zu Interferenzfehler führen. Das, was in der Erst- bzw. Muttersprache in einer bestimmten Weise gesagt wird, wird strukturell auf eine gleiche Weise auf die Zielsprache übertragen.

-Die zweite ist die Übergeneralisierung: Wenn die Lerner die Regel für ein Phänomen entdeckt haben, werden sie sie auf alle sprachliche Elemente anwenden. Unglücklicherweise wird es dabei Elemente geben, auf die die Regel zutrifft, und solche, auf die sie nicht zutrifft. Diese Art der Fehler wird als Übergeneralisierung bezeichnet. (Vgl. Rösler, 2013, S.153).

2.5.2 Korrekturen von Fehlern (Fehlerkorrektur)

An dieser Stelle wird auf zwei Fragen geantwortet: Warum soll korrigiert werden? Wie soll korrigiert werden? Nach Dietmar Rösler (Ebd. S. 154ff) können Fehler von Lehrenden während der Klassenaufgaben entdeckt werden. Diese Fehler werden „angestrichen“ und gelten als Maßstab für das Notieren des Textes. Fehler können auch zur Diagnose des Sprachstands und damit letztlich zur Förderung von Lernfortschritt nützlich sein. Deshalb machen viele Lehrer am Anfang des akademischen Jahres den Diagnosetest, um das Niveau der Lernenden zu wissen und was für Wiederholungen sie brauchen. Die Korrektur wird hier als Feedback auf den Sprachstand des Lernenden hingewiesen werden. Es geht z. B. um eine solche Aufgabe, die darin besteht, ein fehlerhafter Text zu korrigieren, d.h. falschgeschriebene Wörter entdecken und sie richtig in dem Text schreiben.

Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, was die Korrektur betrifft, ist ambivalent: einerseits werden die Lehrer, die die Fehler der Lernenden korrigieren als permanente Kritiker, als „Richter“ betrachtet, andererseits wird jedoch diese Rolle von den Lernenden akzeptiert und zugelassen, denn sie brauchen diese Korrekturen, um sie zu verbessern. Schüler können auch selber Korrektur machen. Es ist möglich, dass Korrekturen der Mitlerner antreten, besonders unter der Leitung der Lehrkraft, in Partnerarbeit oder Kleingruppen. Aber wegen des Mangels an Ehrlichkeit der Lernenden im Unterricht, kann die Korrektur durch Mitlerner problematisch sein.

2.6 Relevanz dieses Teils für meine Arbeit

Die in der Forschungsliteratur heutigen Sprachforschungen richten sich an dem multiplen Sprachlernen mit den Begriffen Mehrsprachigkeit bzw. Multilingualismus, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Multilingualism bzw. Multilinguality. Die kindliche Mehrsprachigkeit ist noch

ein anderes Thema dazu. Diese Themen sind wahrscheinlich sehr polemisch. Deshalb habe ich meine Arbeit abgegrenzt, denn ich arbeite nicht über diese Termini in der vorliegenden Untersuchung. Ich arbeite jedoch mit den Begriffen Erst-, Mutter-, Zweit-, und Fremdsprache. Da ich eine Fehleranalyse von Klassenarbeiten von Schülern von Lycée de Kousseri in dem praktischen Teil machen wird, lohnte es sich auch den Begriff Fehler zu definieren und dessen Ursachen zu untersuchen.

KAPITEL 3: THEORIEN UND HYPOTHESEN ZUM ERSTSPRACHENERWERB UND FREMDSPRACHENLERNEN

Viele Autoren haben sich mit Hypothesen und Theorien des Fremdspracherwerbs und Fremdsprachenlernens auseinandergesetzt. Da meine Untersuchung im Rahmen einiger von diesen Theorien erfolgt, werde ich auf diese Theorien und Hypothesen eingehen. Da diese Theorien und Hypothesen „Ecksteine“ für meine Arbeit sind, werde ich mich in diesem dritten Kapitel mit diesen Theorien und Hypothesen gründlich auseinandersetzen. Hier werde ich den Thesen einiger Theoretiker der Spracherwerbtheorie sowie den Hypothesen zum Fremdspracherwerb nachgehen, aufgrund deren die Ergebnisse der empirischen Untersuchung erläutert werden.

3.1 Theorien zum Erstspracherwerb

Eine zentrale Frage in den verschiedenen Disziplinen, die sich mit dem Spracherwerb beschäftigen, ist was das Kind dazu befähigt, sich ein derart komplexes System wie die Sprache in dem ersten Lebensjahr anzueignen, d.h. welche Faktoren und Prozesse den rapiden Spracherwerb ermöglichen bzw. unterstützen? Im Grunde entwickelten sich drei verschiedenen Positionen: Die behavioristisch geprägte Theorie, die annimmt, die Sprache sei exogen durch Umwelterfahrungen gesteuert; die dazu konträre nativistische Position, die davon ausgeht, dass der Spracherwerb auf einer biologischen genetischen Disposition basiert, der grundsätzlich endogen gesteuert verläuft. Die dritte Position, überwiegend vertreten durch Kognitivisten und Interaktionisten in der Entwicklungspsychologie, erklärt den Spracherwerb durch eine Interaktion angeborener, biologischer Voraussetzungen im Zusammenhang mit Umwelterfahrungen des Kindes.

Dem Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2008, S.566 u. 1063) zufolge wird Theorie als: *„eine wissenschaftliche Erklärung von Zusammenhängen und Tatsachen (in Bezug auf ein naturwissenschaftliches Phänomen zum Beispiel), bei der von bestimmten Voraussetzungen und Hypothesen ausgegangen wird, die man als richtig erkennt und systematisiert“*.

Hypothese wird auch in demselben Werk definiert als *„etwas, das man zur wissenschaftlichen Erklärung eines Phänomens oder Problems vorläufig behauptet, das aber noch nicht bewiesen ist.“*

3.1.1 Die Universalgrammatik von Noam Chomsky⁶

Diese Theorie wurde als Gegensatz zur behavioristischen sprachlerntheoretischen Vorstellungen begründet. Als Anregung für diese Theorie gilt die Tatsache, dass die Sprache relativ problemlos erworben wird. Als Beweis ist die Tatsache zu betrachten, dass ein Kind genauso eine Sprache wie eine andere auf natürlicher Weise erwerben kann.

Das erste Problem trotzdem hängt damit zusammen, dass Kleinkinder dazu gezwungen sind, die Regeln nur automatisch zu lernen und wiederzugeben. Sie sind nicht fähig die Regeln zu reflektieren.

Das zweite Problem gibt zu verstehen, dass keine Korrektur bei den sprachlichen Äußerungen stattfindet, im Gegensatz zum unterrichtlichen Zusammenhang. Es lohnt sich an dieser Stelle anzudeuten, dass es auch der Fall bei schriftlichen Aufgaben der Schüler ist, wobei die Fehler nicht unmittelbar korrigiert werden, sondern später bei einer Korrektur- und Bewusstmachungsphase gemacht wurde. Nach Noam Chomsky besitzt das menschliche Individuum eine angeborene mentale Ausstattung zum Spracherwerb, ein Spracherwerbsmechanismus (Language Acquisition Device): Die Universalgrammatik (U.G). Dieser Spracherwerbsmechanismus beinhaltet die sogenannten Prinzipien, die sprachübergreifend sind und die als höchst abstrakte, unbewusst im mentalen System repräsentierte Kerngrammatik zu verstehen sind. Edmonson (1999, S.25) bezeichnet dies als „*some inborn feeling about how language can work.*“

Zusammengefasst wird die Universalgrammatik so charakterisiert:

- Sie ist die Charakterisierung eines spezifischen Systems mentaler Strukturen, das die Voraussetzung für den Spracherwerb bildet.
- Sie ist ein Erwerbsmechanismus, der Prinzipien enthält, die die gemeinsamen Struktureigenschaften aller natürlichen Sprachen spezifizieren.
- Dieser Erwerbsmechanismus ermöglicht dem Kind, stets die richtige Generalisierung zu wählen und somit die grammatischen Gesetzmäßigkeiten seiner Muttersprache erfolgreich zu erwerben.

⁶Avram Noam Chomsky wurde am 7. Dezember 1928 in Philadelphia geboren. Sein Vater, der Hebraist war, bezog ihn sehr früh in seinen grammatischen Arbeiten ein.

3.1.2 Die behavioristische Lerntheorie

Die Behavioristen vertreten die Idee, dass

- nur beobachtbares Verhalten die Forschung interessiert;
- es keine besondere Prädispositionen für das Sprachlernen gibt;
- das Sprachlernen ein Prozess der Imitation und Verstärkung ist.

Hierher wird der Lerner als ein passives Subjekt angesehen, das als tabula rasa das Gehörte ausschließlich übt, ohne sich Gedanken darüber zu machen, ob das Geäußerte korrekt ist oder nicht. Beispielhaft dafür ist ein Kind, das in einer Umgebung aufwächst, wo Schimpfworte regelmäßig in Gesprächen vorkommen. Es wird automatisch ein Vokabular mit vielen Schimpfwörtern entwickeln, wie etwa *Du Kamel Dummkopf*, usw. Das ist auch der Fall in einigen afrikanischen Sprachen wie z. B. in der Mada-Muttersprache⁷ (meine eigene Muttersprache), wo die Geschlechtswörter werden als Interjektionen oder als Schimpfworte benutzt. Es geht um Wörter wie der Penis, die Vagina oder die Klitoris aber die Tatsache, dass dieses Verhalten von dem Kind weiter entwickelt und aufrechterhalten wird, kann einfach bedeuten, dass das Subjekt nicht mehr passiv ist, sondern nimmt aktiv am Lernprozess teil. (Vgl. Kamta Tekoua, 2010, S.24)

Die behavioristische Theorie wurde an der Kreativität der Lernenden kritisiert. Der Lernende ist kein passives Subjekt. Er kann selbst sein Wissen konstruieren. Er kann auch sein Verhalten erklären oder verändern. Wer den Behaviorismus ganz ernst nehmen wollte, müsste der Meinung sein, dass niemand jemals etwas wirklich Neues sagen könnte.

3.1.3 Zur Relevanz der Theorien zum Erstspracherwerb für meine Arbeit

Wir bemerken, dass alle diese Spracherwerbstheorien sich gegenseitig ergänzen. Der Fremdsprachlehrer muss die Theorien zum Erstspracherwerb in Betracht ziehen insbesondere was die Erwerbsprozesse angeht, damit er dem Fremdsprachlernenden helfen kann, die Zweitsprache bzw. Fremdsprache effizient zu lernen. Aus diesen beiden obigen Theorien kann man behalten, dass die Kinder die Erstsprache zwar durch Imitation erwerben, aber überwiegend durch die Aktivierung ihrer angeborenen mentalen Ausstattung zum Spracherwerb.

Die Universalgrammatik wird mir in meiner Arbeit dabei helfen zu prüfen, ob es auch im Arabe-Choa Strukturen existieren, die in jeder Sprache existiert wie z.B. die Bildung der Ne-

⁷.Eigene Erfahrung: Die Mada-Muttersprache ist im Bezirk von Tokombéré in der Mayo-Sava Abteilung im äußersten Norden gesprochen. Eine Sprache, die ich sehr gut beherrsche.

gation. Die behavioristische Lerntheorie wird mir Auskünfte über das Verhalten der Schüler gegenüber dem Fach Deutsch geben. Es ist hier die Rede von Sprachübertragungen von der L1 zu der L2.

3.2 Theorien zum Fremdsprachenerwerb

Es ist eine Tatsache, dass Kinder -soweit sie in ihrer kindlichen Entwicklung gesundheitlich beeinträchtigt sind oder isoliert von ihrer sozialen Umwelt aufgewachsen, wie im Fall der sogenannten „Wolfkinder“- ihre Muttersprache scheinbar mühelos in wenigen Jahren und mit äußerst hoher Erfolgswahrscheinlichkeit erlernen. Dieser Prozess würde durch Imitation erfolgen (behavioristischer Erklärungsansatz), wird allerdings angesichts folgender Merkmale des L1-Erwerbs relativiert, die die enorme kognitive Leistung des kindlichen Spracherwerbs betonen (kognitivistischer und nativistischer Erklärungsansatz).

Kinder erwerben (unbewusst) sprachliches Wissen, das sie bei der Produktion akzeptabler Sätze und Äußerung nutzen, die sie nie in ihrer sprachlichen Umgebung gehört haben.

Es kann ausgeschlossen werden, dass Kindern diese Leistung allein durch Induktion und Generalisierung gelingt, denn das sprachliche Umfeld liefert gar nicht alle Daten, die Kinder zur Entwicklung des Regelsystems ihrer Muttersprache brauchen. Ganz im Gegenteil: Gesprochene Sprache ist oft „fehlerhaft“, ohne dass dies den kindlichen Spracherwerb beeinträchtigt.

Über das Fremdsprachenlernen gibt es zahlreiche Theorien, die die Basis für mögliche Erklärungsversuche bilden. Der Spracherwerb ist ein Forschungsgegenstand sowohl der Linguistik als auch der Entwicklungspsychologie. Erforscht wird der Prozess, mit dem Kleinkinder eine oder mehrere Sprachen erwerben, und das Erlernen der grammatikalisch richtige Sätze zu bilden, sprachliche Mitteilungen zu verstehen und diese situationsgerecht anzuwenden. Fremdsprachenlernen bzw. Fremdsprachenunterricht ist ein in diesen letzten Jahren viel geforschtes Thema. Hier werden die bedeutendsten Theorien über Fremdrachenlernen vorgestellt.

3.2.1 Die Monitortheorie

Die Monitortheorie von Stephen Krashen wurde ursprünglich als „Monitor Hypothesis“ genannt vielleicht, weil die zentrale Idee der Theorie über eine Hypothese gebaut wird. Wie schon angedeutet, gibt es zwei Wege, sich eine Sprache anzueignen. Der erste Weg ist durch *erwerben*, das etwas Automatisches und Unbewusstes ist. Der andere ist durch *Lernen*, das etwas Gesteuertes, Bewusstes und immer institutionell gebunden ist. Laut Krashen ist allein das erworbene System für die Sprachproduktion verantwortlich, aber nicht das gelernte System. Der Sprachverarbeiter konstruiert auf der Basis des Inputs durch biologisch vorgegebene Spracherwerbsstrategien oder Fähigkeiten, die er LAD (Language Acquisition Device) nennt, das erworbene System. Doch nicht allen Lernern gelingen aufgrund desselben Inputs zu derselben Sprachkompetenz, was Krashen mit dem affektiven Filter erklärt. (Vgl. Koeppel, 2012)

Was ist dann die Rolle des gelernten Systems, das durch Grammatikarbeit, bewusste Konzentration auf sprachliche Formen und auf induktive oder deduktive Regelvermittlung aufgebaut wird? Laut Krashen fungiert solch explizites Wissen lediglich als Monitor, d.h. als Kontroll- und Überwachungsinstanz. Konsequenterweise stellt diese Hypothese drei Kategorien von Lernenden dar:

- 1) Diejenigen, die den Monitor übertrieben benutzen: Schüler, die ihrer erworbenen Kompetenz nicht vertrauen, die ihr Wissen immer dabei zu verifizieren sind.
- 2) Diejenigen, die den Monitor am wenigsten benutzen: Das sind Schüler, die sich keine Sorgen über die Korrektheit ihrer Sprachäußerungen machen, sondern sich nur um die Bedeutung (die Botschaft) der Äußerungen sorgen. Diese Lerner sind genau das Gegenteil der ersteren.
- 3) Die dritte Kategorie besteht aus Schülern, die Benutzer des optimalen Monitors sind. Sie sind diejenigen, die den Monitor gebrauchen, nur wenn es nötig ist: Z. B. beim Schreiben eines Briefes, in dem die Konturen eines Briefes beachtet werden soll. (Vgl. Ibrahims Artikel verfügbar unter: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/23051/14801>. Quelle von 21/04/2016)

3.2.2 Die nativistische Lerntheorie

Die Nativistischen nehmen an, dass die Fähigkeit, Sprache (und vor allem grammatische Strukturen) zu erwerben, angeboren sei, sozusagen zur besonderen Ausstattung der Menschen gehöre. Der Begriff der „Universalgrammatik“ macht das deutlich. Aus diesen Universalien

schließt Chomsky zusammen, „*dass alle Sprachen nach demselben Muster angelegt sind, aber nicht, dass es irgendeine Punkt-für-Punkt-Entsprechung zwischen einzelnen Sprachen gibt*“.

Ein Argument der Nativisten ist, dass der Input so viele Fehler enthalte oder so vieldeutig sei, dass das Kind ohne diese angeborene Fähigkeit keine richtige Grammatik bilden könne. Trotzdem wurde diese Theorie von den Kognitivisten folgenderweise kritisiert:

- Nach diesem Modell unterliegt der Spracherwerb indirekt der genetischen Kontrolle.
- Sprache ist für den Kognitivisten nicht autonom, sondern eine spezifische Anwendung kognitiver Fähigkeiten.

3.2.3 Die kognitivistische Lerntheorie

In Abkehr zu behavioristischen Lerntheorie betrachten die Kognitivisten den Spracherwerb also nicht als imitativen Prozess, sondern als kreativen Prozess, indem Lernende sich die Zielsprache vor allem über den Einsatz von Strategien erschließen. Im Gegensatz zu Behaviorismus interessiert sich die kognitive Psychologie für die kognitiven -nicht beobachtbaren- Ursachen von Verhalten. Lernende verfügen immer bereits über bestimmte intellektuelle Strukturen, auf denen der Lernprozess sich stützt und die Lernende im Erwerbsprozess aktivieren. Lernen geschieht, wenn die vorhandenen kognitiven Strukturen an neue Aufgaben angepasst werden.

3.2.4 Die interaktionistische Lerntheorie

Die interaktionistische Theorie vollzieht sich in der Interaktion von Mutter und Kindern. In dieser Interaktion wird dem Kind die Sprache in einer einfachen Weise angeboten und abgefordert, die auf die jeweilige Verarbeitungskapazität seines Gehirns abgestimmt ist. Zentral in der interaktionistischen Theorie ist der Begriff der „*Motherese*“ (auch Mutterisch übersetzt bzw. Baby Talk genannt). Sie bezeichnet eine an das Kind gerichtete Sprache, die ganz auf die Bedürfnisse des Kindes ausgerichtet und semantisch und strukturell vereinfacht ist. Folgende Mängel wurden trotzdem gegenüber der interaktionistischen Theorie gefunden:

- Nicht nur Mutter, sondern alle Erwachsenen sprechen mit Kindern anders als untereinander.
- Wenn das Kind regelmäßig einer vereinfachten Sprache ausgesetzt ist, braucht es auch nicht mehr kein detailliertes genetisch verankertes Vorwissen zu haben, wie die Nativisten es meinen.

- Da der Input fehlerhaft ist, wird das Kind damit aufwachsen.

3.2.5 Zur Relevanz der Theorien zum Fremdsprachenlernen für meine Arbeit

Wie in der Monitortheorie oben gesehen wird, hat man drei Kategorien von Lernenden, was die Benutzung des Monitors betrifft. Für den Fremdsprachenlehrer bedeutet es, dass er auf jegliche Kategorie von diesen Schülern aufpasst, damit jeder Schüler folgerichtig die Fremdsprache lernen kann. Jeder Schüler hat seinen Rhythmus und sein Tempo. Jeder Schüler hat seine Priorität. Nicht alle Schüler werden dieselben grammatischen Regeln in derselben Zeitspanne lernen. Einige Schüler haben ein starkes LAD (Language Acquisition Device), andere nicht. Die Lehrkraft muss alle diese Besonderheiten während der Planung des Fremdsprachenunterrichts in Betracht ziehen.

3.3 Hypothesen zum Fremdsprachenlernen

Viele Untersuchungen wurden über den Fremdsprachenlernprozess durchgeführt. Um den Verlauf des Fremdsprachenerwerbs zu überprüfen, wurden verschiedene Hypothesen aufgestellt. Zu den bedeutendsten gehören.

3.3.1 Die Input-Hypothese

Unter „Input“ versteht man die ankommenden Informationen, die von der Lehrkraft als Feedback kommt und an den Lernenden gerichtet wird. Laut Krashen (1985) erwerben die Kleinkinder im Besonderen und die Menschen im Allgemeinen die Sprache durch das Verständnis der Botschaft der geäußerten Aussagen. Krashen nennt diese Botschaft „der verständliche Input“ (Comprehensible Input). Ihm entspricht der qualitative Input, wo es die Rede von der Art und Weise ist, wie die Informationen bekommen werden. Er sagt in diesem Zusammenhang: *„L2 acquisition is crucially determined by „Input“: Humans acquire language in only one way by understanding messages or by receiving comprehensible Input.“* Krashen hat diese Annahme an einem Beispiel aufgezeigt: Wenn wir z. B. jemandem helfen, so dass er/sie ein Auto fahren lernen kann, müssen wir ihm zuerst zeigen, wie das einmal funktioniert (Input), danach wird er/sie Schritt für Schritt in der Lage sein, auch allein das Auto zu fahren. Aber wenn wir ihm anfangs nur über die Bestandteile z. B. des Motors gelehrt haben, kann er/sie kein Autofahrer werden.

Nach Krashen gibt es auch eine „stille Periode“ (silent period), in der der Lerner die Informationen reflektiert. Dies geschieht im Prozess des Inputs zur Text- bzw. Sprachproduktion. In diesem Prozess können die Lerner nicht gerade die korrekten Aussagen schreiben bzw. äußern. Schüler brauchen diese „stille Periode“, um den Input zu verinnerlichen. Deshalb müs-

sen wir unseren Schülern immer genug Zeit für die jeweiligen Aufgaben geben; sie nicht brüskieren und ihre Erwerbgeschwindigkeit berücksichtigen. Wenn diese Periode nicht beachtet ist, tendieren Schüler ein negatives Verhalten gegenüber der neu zu erlernenden Sprache zu entwickeln. (Vgl. Ibrahims Artikel verfügbar unter: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/23051/14801>)

3.3.2 Die Output-Hypothese

Unter Output wird die Sprachproduktion des Lerners in der Zielsprache verstanden. Swain (1985) machte eine Untersuchung mit kanadischen englisch-sprechenden Schülern, die Französisch als Zweitsprache seit sieben Jahren gelernt haben und deren mehrere Fächer auf Französisch unterrichtet werden. Wahrscheinlich haben sie genug Inputs (ankommende Informationen) erhalten, so dass Swain dachte, sie kein Problem mit der Sprach- bzw. Textproduktion haben würden. Aber nachdem er bemerkt hat, dass diese Schüler nicht nur noch viele Schwache bei dem Verständnis des Inputs, sondern auch Probleme mit einigen Aspekte der Zielsprache hatten, kam er zum Schluss, dass die Menge bzw. die Qualität des Inputs, die die Schüler bekommen, nicht allein alles bestimmen kann, daher die Wichtigkeit des Outputs in der Sprach- bzw. Textproduktion. Unter Output verstand Swain die *produktive Seite der Sprache* oder lediglich die Aussagen eines Lerners. Er hat zwei Punkte hervorgehoben, um die nicht exklusive Rolle des Inputs zu zeigen:

- Es ist möglich, eine Botschaft zu verstehen, obwohl die Ausdrücke grammatikalisch unrichtig oder falsch sind.
- Output ist also wichtig für Lerner, um ihre Hypothesen bzw. Aussagen einerseits zu verifizieren, und andererseits korrekte Antworten zu erhalten.

Die Untersuchungen von Swain zeigen, dass der Input nicht der einzige Faktor ist, der die Sprach- bzw. Textproduktion beeinflussen bzw. erklären kann.

3.3.3 The Natural Order Hypothesis

Nach dieser Hypothese werden die Lernenden eine Zweit- bzw. Fremdsprache unabhängig von der Einordnung des Gelehrten erwerben. Ähnlicherweise bedeutet das nicht, dass einige Strukturen leichter zu lernen als die anderen sind. Z.B. eine grammatische Struktur, die wir in den meisten Lernprogrammen am häufigsten unterrichten, ist die dritte Person Singular. Es wird aber bemerkt, dass viele Lerner stets Schwierigkeiten mit dieser Struktur haben. Diese offenbar leichte Struktur wird dann nur längst danach erworben. Deswegen klagen sich viele Lehrer immer darüber, dass die besten Schüler einige „einfache“ Strukturen noch nicht meis-

tern können. The Natural Order Hypothesis erklärt auch die Tatsache, dass Schüler stets Fehler begehen werden. Schüler begehen Fehler, wenn die gelehrt Strukturen nicht völlig von ihnen gemeistert werden. Trotzdem können die Schüler das gelehrt bzw. erworbene Wissen benutzen, um ihre Sprach- bzw. Textproduktion zu ändern bzw. zu verbessern. Wir können deswegen damit vertraut sein, dass Fehler immer von Schülern während dem Lernprozess begangen werden. Dementsprechend wird die Angabe eines reichen Inputs, der möglicherweise alle Strukturen beinhaltet, die beste Art und Weise die Fehler von Schülern zu korrigieren.

Nach Krashen (1983) müssen wird eine Fremdsprache ohne (bewusste) Rücksicht auf die Ordnung der Spracheinheiten. Er sagt in diesem Zusammenhang:

To be absolutely clear, the Natural Order Hypothesis does not state that every acquirer will acquire grammatical structures in the exact same order. It states rather that, in general, certain structures tend to be acquired early and others tend to be acquired late. It also allows the possibility that structures may be acquired in groups, several at about the same time.

Die Lernenden erwerben die Strukturen natürlicherweise ohne gewisse Ordnung der zu erwerbenden Strukturen. Jedoch werden die Strukturen je nach Themen, Funktionen und Situationen an Lernenden beigebracht werden. Die Lehrkraft muss nicht eine gezielte Ordnung für die Lerner durchsetzen. Das Erlernen von grammatischen Regeln geschieht natürlicherweise und durch Interkonnektionen zwischen schon gelernten Strukturen und den neu zu erwerbenden Strukturen.

3.3.4 The affektive Filter Hypothesis

Eine Botschaft empfangen bedeutet nicht, sie automatisch verstehen. Man soll die Botschaft so empfangen, dass sie die LAD (Language Acquisition Device) erreicht soll. So kann die Botschaft teilweise gefiltert werden und nur einen winzigen Teil wird erworben. Dieses Prozess geschieht durch das affektive Filter, das wie „ein Tor“ funktioniert, indem die LAD die Quantität und Qualität des Inputs kontrolliert. Das affektive Filter „öffnet“ und „schließt“ sich entsprechend unserer Laune. Wenn die Lernenden in guter Laune und in einer günstigen Lernsituation sind, werden sie die Fremdsprache rascher erlernen. Und umgekehrt, wenn die Lernenden besorgt und angsterfüllt sind, werden sie nichts lernen. Deshalb ist es wünschenswert, dass die Angst vor Fehlern bei den Lernenden zu verbannen. Im Gegensatz dazu müssen die Lehrkräfte ihre Schüler motivieren und ermutigen, damit sie die Fremdsprache ohne Angst lernen bzw. erwerben.

Krashen (1982) stellt die affektive Filter Hypothese folgendermaßen dar:

The affective Filter Hypothesis captures the relationships between affective variables and the process of second language acquisition by pointing that learners vary with respect to the strength or level of their affective Filters. Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong affective Filter- even if they understand the message, the input will not reach that part of the brain responsible for second language acquisition, or the language acquisition device. Those with attitudes more conducive to second language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker Filter. They will be more open to the input, and it will strike "deeper.

Laut Krashen beeinflusst der affektive und emotionale Stand des Lernenden den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb. Diejenigen, die für das Erlernen der Fremdsprache hochmotiviert sind, machen es begeistert und dringend, obwohl sie weniger Zugang zum Input haben. Aber diejenigen, die dagegen kein Interesse für das Erlernen der Fremdsprache aufzeigen, werden ein schwaches Filter haben und damit deshalb möchten auch keine umfangreichen Inputs benötigen.

3.3.5 Die Kontrastivhypothese (Unterschiede zwischen L1 und L2 führen oft zu Fehlern)

Diese Hypothese, die die behavioristischen Auffassungen in Betracht zieht, geht davon aus, dass sprachliche Bereiche und Regeln, bei denen es Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache gibt, zu Lernproblemen und Fehlern führen, währenddessen identische oder ähnliche Bereiche dagegen leicht zu erlernen sind. Anders gesagt, die Erstsprache des Lernenden beeinflusst automatisch den Erwerb einer Zielsprache. Dies lässt sich erklären, dass Elemente, die der Erstsprache und der Zielsprache identisch sind, fehlerfrei und leicht erlernt werden währenddessen all das, was unterschiedlich in der Muttersprache und der neu zu erlernenden Sprache sei, zu Lernschwierigkeiten führen würde. Koepfel (2013, S. 12-13) fasst den Begriff folgendermaßen zusammen:

Im Zusammenhang mit behavioristischen Lerntheorien des Spracherwerbs besagt diese Hypothese, dass gleiche Strukturen von L1 und L2 zu einer Lernerleichterung (positive Transfer) führten währenddessen unterschiedliche Strukturen führten zu erschwertem Erwerb oder Fehlern (negative Transfer). Grundlage eines Fremdsprachenunterrichts mussten daher kontrastive linguistische Untersuchungen von L1 und L2 sein.

Diese Hypothese wird aus unterrichtspraktischen Gründen kritisiert, denn Gegenstände eines Fremdsprachenunterrichts das funktionale Sprachsystem sein soll und nicht die linguistische Vergleichung. Eine andere Kritik ist die Tatsache, dass Studien gezeigt haben, dass Lernende

gerade mit ähnlichen Strukturen Probleme hatten und im Gegensatz dazu, produzieren sie nicht unbedingt Fehler, wenn Strukturen der L1 und L2 unterschiedlich sind.

3.3.6 Die Identitätshypothese (L1=L2-Hypothese)

Diese Hypothese entstand in den 80er Jahre als Gegenbewegung zur Kontrastivhypothese und besagt, dass der Erst- und Zweitsprachenerwerb von gleichem Mechanismus gesteuert sind und dass sie sich im Wesentlichen gleichen. Z.B. Die Entwicklung der Negation läuft identisch bei den Spracherwerbenden in Erst-, Zweit- oder Fremdsprache und dies über unterschiedliche Sprachen hinweg. (Vgl. Koeppl, ebd., S.13-14).

Es muss betont werden, dass diese Hypothese hauptsächlich von Dulay u. Burt vertreten wird. Sie folgt nativistischen und kognitivistischen Ansätzen und besagt, dass Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb identisch ablaufen. Der Lehrer aktiviert fürs Lernen der beiden nur angeborene mentale Prozesse, die anzeigen, dass die Erwerbssequenzen beim Zweitsprachenerwerb die gleichen sind wie die des Erstsprachenerwerbs. Unabhängig vom Alter aktivieren auch Lernende angeborene mentale Prozesse, die bewirken, dass die Elemente und Regeln der L2 in der gleichen Abfolge (Erwerbssequenzen) wie beim kindlichen L1-Erwerb erworben sind.

3.3.7 Die Interlanguage Hypothese

Der Begriff „Interlanguage“ (IL) bezeichnet eine Übergangssprache, die sich zwischen der nativen Sprache (Muttersprache/Primärsprache) des Lerners und der Zielsprache stattfindet. Sie beinhaltet Elemente aus den beiden. Diese Hypothese erklärt, dass Lernende auf dem Weg von ihrer Muttersprache zu ihrer Fremdsprache ein neues drittes Sprachsystem aufbauen, das Merkmale der beiden Sprachen aufweist und eine eigene Dynamik in Richtung der Zielsprache entwickelt. Wenn ein Baby seine Erstsprache (L1) erwirbt, konturieren im Wesentlichen zwei Faktorenkomplexe diesen Prozess: Die prinzipielle biologische Fähigkeit, Sprachen zu lernen und die Qualität und den Umfang des Inputs der sprachlichen Umwelt (Vgl. Hufeisen/Gibson, 2003). In diesem Zusammenhang sagt auch Frith, M. B. (1977) folgendes:

The Interlanguage Theorie, that assumes that an active and independent mind makes its own generalizations upon grappling with a new language, argues that the errors that a learner makes in the rules of the target language are often in fact “correct” by the rules of an “Interlanguage” invented by the learner as a provisional and sufficiently workable substitute. To insist on penalizing all such “errors” has the effect of breaking down the learner’s capacity to organise his or her progress in this way.

Corder (1967, S. 169, u. 1981) war der erste, der die Primärsprache als eine positive Quelle oder Basis für den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb bezeichnet hat. Bei ihm müssen die Spracheinheiten der Fremdsprache anhand der der Muttersprache erworben bzw. gelernt werden. Die zentrale Idee der Interlanguage-Hypothese ist die Tatsache, dass es Transfer zwischen L1 (Muttersprache/Primärsprache) und L2 (Zweitsprache/Fremdsprache) gibt. Dieser Transfer von L1 zur L2 entsteht sowohl während des Spracherwerbs als auch des Sprachlernens. Transfers zwischen L1 und L2 sind möglich nicht nur beim unbewussten Prozess, sondern auch beim bewussten. Man bemerkt auch, dass sowohl Erwachsene als auch Kinder „Interlanguages“ produzieren.

Die Interlanguage-Hypothese kann der Lehrkraft dabei helfen, eine angemessene Fehlerkorrektur zu machen. Sie ermöglicht die Lehrkraft zu wissen, wo es z. B. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen L1 und L2 gibt. Angenommen, dass die Unterschiede zu Interferenzen führen, wird die Lehrkraft Strategien suchen, um den Einfluss dieser negativen Transfers zu vermindern. Wo Gemeinsamkeiten vorhanden sind, werden also diese Eigenschaften benutzt, um die Lernmaterialien bzw. Lehrwerke zu verbessern.

3.3.8 Zur Relevanz der Hypothesen zum Fremdsprachenlernen für meine Arbeit

Die verschiedenen Hypothesen, die wir eben studiert haben, sind für meine Arbeit von großem Belang:

- Sie sind wichtig für die Planung und Durchführung vom Fremdsprachenunterricht. Sie bewirken, dass die Lehrkraft seine Rolle in der Klasse neu definiert. Die des Leiters, des Organisators usw. Sie kann nicht mehr die Schüler als „tabula rasa“ betrachten, d. h. Schüler mit „leeren Köpfen“, die mit dem Allwissen der Lehrkraft erfüllt werden.
- Die Sprache wird in erster Linie durch Interaktion gelernt. Diese Hypothesen legen viel Akzent auf die Wirksamkeit von Instruktionen im Fremdsprachenunterricht, denn die Praxis des Fremdsprachenunterrichts noch immer stark durch grammatische Regeln und Grammatikübungen bestimmt wird. Gleichzeitig gibt es aber eine Forderung nach einem „kommunikativen“ Fremdsprachenunterricht, indem Grammatik nur eine dienende und untergeordnete Rolle spielen soll. Dementsprechend muss der Lehrer beim FSU mitberücksichtigen, dass die Lernende interaktiv von ihm und unter ihnen lernen. Er muss auch darauf beachten, dass die Schüler viele Dialoge als Input bekommen.

Bei der Analyse der Kopien von Schülern wird verifiziert, ob die In- bzw. Outputhypothese, die Natural Order Hypothese sich auf die Kopien der Arabe-Choa-Schüler verifizieren lassen. Die Kontrastiv- und Identitätshypothese werden mir dazu helfen, zu überprüfen, ob gemeinsame Strukturen zwischen Arabe-Choa und Deutsch zu positiven Transfer führen und ob die Unterschiede zu Interferenzfehler führen.

Fazit

Fast alle Menschen erwerben ihre Erstsprache „perfekt“ -wenn auch nicht im gleichen Umfang. Kinder lernen jede beliebige Sprache als Muttersprache problemlos, während es eine häufig gehörte Klage ist, dass einige Sprachen besonders „schwer“ sind. Sprachen erlernen und sie kreativ und situationsangemessen gebrauchen zu können, ist eine nur den Menschen gegebene Fähigkeit. Sie umschließt die Aneignung der Muttersprache (auch Erstsprache, language one oder L1 genannt) und die von weiteren Sprachen (L2, language two, Zweitsprache oder Fremdsprache, L3 usw.). Menschen produzieren auf der Grundlage ihres Wissens und unter Einbezug der jeweiligen Situation mündliche oder schriftliche Äußerungen, um bei ihren Kommunikationspartnern gewisse innere oder äußere Reaktionen hervorzurufen. Die Sprachproduktion ist heutzutage definiert als eine Untersuchung komplexerer Sprachäußerungen (z. B. Erzählen, Berichten) bis zu Sprachproduktion im Dialog. Einer der Schwierigkeit in der Sprachproduktion ist, dass man nicht zugleich eine Äußerung ausdrücken kann und über die Korrektheit dieser Äußerung nachzudenken. Es darf nicht aus den Augen verliert werden, dass wir im Rahmen dieser Arbeit uns mit der Fehleranalyse der Textproduktion von Schülern befassen werden.

PRAKTISCHER TEIL

KAPITEL 4: ZUR EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

In diesem empirischen Teil möchte ich eingangs sagen, dass ich wirklich etwas Interessantes gefunden habe: Mit den Studien der Arabe-Choa-Muttersprache und deren Einfluss auf bzw. Beitrag zu dem Lehren bzw. Lernen des DaF haben sich wenige oder sogar kaum Forscher auseinandergesetzt. In diesem Teil werden also meine Untersuchungsmethode und die untersuchte Population dargestellt. Danach werden die Fehler auf zwanzig Klassenarbeitender Schüler von 1^{ère}A4 All und 1^{re}A4 All von Lycée Mixte de Kousseri dargestellt und analysiert.

4.1 Zur Untersuchungsmethode

Ich habe an einer repräsentativen Auswahl von zwanzig (20) Kopien von „Probatoire Blanc“ (10 Kopien) und „Baccalauréat Blanc“ (10 Kopien) gearbeitet, um die Fehler bzw. Interferenzen zu analysieren, die ein Beweis des Einflusses des Arabe-Choa auf das Deutsche sein könnten. Das sind Probeexamen der „1^{ère}A4 All“ und „1^{re}A4 All“ Klassen an Sekundarschulen in dem frankophonen System. Das methodische Verfahren besteht also darin, Fehler auf zwanzig repräsentative Auswahl von Kopien der Arabe-Choa-Schüler von Lycée Mixte de Kousseri zu analysieren. Ich möchte herausfinden, ob es Unterschiede gibt, die zu Interferenzen führen und einen negativen Transfer verursachen. Ferner wollte ich auch herausfinden, ob es Ähnlichkeiten gibt, die zu positiven Transfers führen. Einige beobachtete bzw. erfundene Ähnlichkeiten werden auch in dieser Arbeit dargestellt. Diese sollten an einigen geschriebenen Sprachelementen gezeigt werden. Ich habe das Arabe-Choa Alphabet benutzt anstatt das A.P.I (Internationale Lautschrift), denn es gelten spezifische Buchstaben oder Phoneme, die nur typisch für das Arabe-Choa sind. Das Alphabet des Arabe-Choa enthält 27 Buchstaben. (Vgl. De Pommerol, 1997, S. 123). Nach ihm sind diese Buchstaben Folgendes:

-20 Konsonanten: **p, b, f, w, m, t, d, s, z, n, l, r, j, c, y, k, g, x, ‘, h.**

-05 Vokale: **a, e, i, o, u.**

02 Symbole: (^) wird auf lange Vokale gesetzt, (-) wird benutzt, wenn der Artikel sich an den Nomen angleicht. In der Standardordnung erhält man also: **‘, a/â, b, c, d, e/ê, f, g, h, i/î, j, k, l, m, n, ny, o/ô, p, r, s, t, tc, u/û, w, x, y, z.**

Das deutsche Alphabet besteht hingegen aus 30 Buchstaben. Es sind:

-22 Konsonante: **b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, y, z, ß.**

-08 Vokale: **a, e, i, o, u, ä, ö, ü.**(aus Ihr und Wir Plus I, Textbuch 1, S.29).

4.2 Zur untersuchten Population

Insgesamt werden zwanzig Klassenarbeiten von Schülern der „1^{ère} A4 All“ und „Tle A4 All“ Klasse von Lycée Mixte de Kousséri analysiert. Auf die Frage, welcher Sprachhintergrund diese Lernenden haben, kann nicht geantwortet werden, denn es gibt keine gelieferten Daten darüber. Die Adressaten dieser beiden Klassen sind ungefähr 17 und 18 Jahre alt. Da die Klassen heterogen sind, werden nicht nur die Arabe-Choa-Schüler geprüft, sondern auch andere Schüler, die zu den anderen Stämmen gehören.

4.3 Darstellung des Arabe-Choa

Das Arabe-Choa wird ursprünglich eine Sprache des Handels. Allmählich wurde sie die Sprache der Kommunikation zwischen allen Gemeinschaften und auch selbst zwischen den Kotoko⁸, deren scheinbare ethnische Einigkeit in der Wirklichkeit eine dialektische Vielfalt verbirgt. Diese Information wird auch von Kamdem Edouard (1979) nachgeprüft. In seiner Arbeit hat er zwar nur auf die verschiedenen Kotoko Dialekten studiert, aber er hat etwas Interessantes herausgefunden: Alle Kotoko Dialekten sind unabhängig, d. h. es gibt eine linguistische Distanz zwischen den Kotoko Dialekten. Das impliziert, dass die Kotoko keine einheitliche Sprache haben. Das Arabe-Choa wird in der Logone und Chari Departement gesprochen. Dieses Departement beträgt 12.130 Km². Man schätzt die ganze Bevölkerung dieses Departement auf 580.568 Leuten. (Vgl. Boulet, J./ Beauvilain, A./Gubry, P., 1972, zit. nach Tanang, T. P. u. a. 2013,S.64).

Ich versuche die Informationen zu wiedergeben, die von Kamdem Edouard geschrieben wurden, als er 1979 seine Memoire-Arbeit verfasste. Die Memoire-Arbeit ist betitelt: « *L'Arabe Choa et son environnement linguistique : Contribution à la carte linguistique du Cameroun* »

« Notre objectif est de présenter la situation géolinguistique du département du Logone et Chari. Notre étude sera donc menée suivant une double dimension, linguistique et géographique. La situation linguistique du département du Logone et Chari se présenterait à deux niveaux distincts ; au niveau de tout le département, circulerait une langue de communication partout comprise et parlée de façon homogène, c'est « l'arabe choa » ou « suwa », mais à côté de cette langue véhiculaire ou « lingua franca » circulerait une variété de dialectes distincts les

⁸ Ein der wichtigsten Stämme des Logone et Chari Departements.

uns des autres et tous distincts de l'arabe choa, ce sont les variétés du kotoko. Voilà un bref aperçu que nous avons voulu vérifier. »

« L'arabe choa est parlé partout dans le département du Logone et Chari et compris de la même façon sans avoir aucune ressemblance avec les dialectes avec lesquels il est en contact. Les dialectes du kotoko sont des parlers urbains alors que l'arabe choa est plutôt installé dans les zones rurales et dans les petites agglomérations. Il « n'y a pas à proprement parler de grands foyers arabes, mais ils ont une forte densité dans tout le nord du département. »

« L'arabe chao n'a de ressemblance avec aucun autre dialecte du département de Logone et Chari, or il est le plus parlé en ce sens qu'il est parlé d'une part, d'un bout à l'autre du département, et d'autre part par la presque totalité des habitants de ce département. C'est la langue de communication et de commerce, la langue véhiculaire. Les Annales de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Yaounde, 1970, p. 122 indique vaguement que leur implantation remonte au XVIIe siècle. » (Kamdem, E., 1979, S. 2 f)

Patrice Jullien de Pommerol hat wichtige Ergänzungen in seinem Buch betitelt: „L'arabe tchadien. Émergence d'une langue véhiculaire.“ (1997, S.25) hinzugefügt: Wir erfahren, dass nicht nur das Arabe-Choa Volk, wie es sich in der Logone et Chari Departement etabliert hat, zu einer der verschiedenen arabischen Stämmen gehört, sondern auch dass die Arabe-Choa Sprache und l'arabe tchadien gleich sind. In diesem Zusammenhang schieb er:

„Les Hassaouna se disent les descendants de Hassan al Saghîr al Gharbi (Hassan le Petit, l'Occidental). Ils tiennent ce nom du fait qu'avec leur ancêtre, ils auraient suivi l'Égypte jusqu'à la Tripolitaine en marchant vers l'ouest et seraient ensuite descendu vers le sud, dans la région du lac Tchad, ou ils ont reçu le nom d'Arabes « Choa » ou « Shuwa » qui vient de « Shawiat » qui désigne celui qui possède beaucoup de moutons.” » (Pommerol, 1997, S.25).

4.4 Darstellung, Analyse und Interpretation der Wirkungen des Französischen und des Englischen auf den Erwerbsprozess des Deutschen bei den Arabe-Choa-Schülern

Bei der Analyse von den zwanzig Kopien von Schüler der „1^{ère}A4 All“ und „TleA4 All“ Klasse von Lycée de Kousséri, ergibt sich, dass Französisch und Englisch einen großen Einfluss auf dem DaF-Unterricht ausüben. Die Schüler benutzen unbegrenzt englische und französische Wörter, um ihre Ideen ausdrücken. Diese Wörter sind manchmal zwar richtig und ermöglichen einen positiven Transfer, aber am häufigsten führen sie zu Interferenzfehlern, die einen negativen Transfer verursachen.

4.4.1 Negative Transfer: Interferenzfehler

Die französische Sprache ist die Sprache, die negative Einflüsse auf das Erlernen des Deutschen bei den Arabe-Choa-Schülern am meisten ausübt, denn sie ist die von ihnen am meisten gesprochene Zweitsprache. Diese Tatsache ist auch selbstverständlich, denn diese Schüler sind in einer frankophonen Zone. Zudem gilt Französisch als Brückensprache zu Deutsch, weil Deutsch immer parallel mit dem Französischen unterrichtet wird und die Lehrwerke sind so konzipiert, dass sie interkulturell funktionieren. Bei der Übertragung erhält man eine Menge von „ungläubigen“ Fehlern. Im Folgenden werden einige dargestellt.

4.4.1.1 Negative Wirkungen des Französischen

Man kann nicht im Rahmen dieser Untersuchung alle Typen von Interferenzen zwischen L1 und L2 auflisten bzw. behandeln, denn die Daten beschränken sich nur auf 20 Kopien. Hier sind einige Beispiele:

A) *grammatische Interferenzen*

-Stellung des attributiven Adjektivs und Inversion des Subjekts

„Der Wissenschaft hat eine Rolle **important**“ statt „Die Wissenschaft hat eine **wichtige** Rolle“. Das ist eine Übertragung des Französischen „un rôle **important**“.

Es geht um den falschen Gebrauch des attributiven Adjektivs und zugleich einen orthographischen Fehler. Auf Französisch kann das attributive Adjektiv vor oder nach dem Bezugswort stehen, aber auf Deutsch kommt das Adjektiv immer vor dem Bezugswort vor.

-Stellung des Verbs im Nebensatz und Endstellung des Partizip Perfekt

„Der Wissenschaft hat **löst** verschiedene Problem **von** gesund den Mann.“ statt „Die Wissenschaft hat verschiedene Probleme **der** Gesundheit der Menschen **gelöst**.“

„Wir müssen im sozialen leben, weil Sport **ist** important“ statt „Wir müssen in Gesellschaft leben, weil Sport wichtig **ist**.“

„Wir sagen, dass der Wissenschaft **hat** viele Vorteile, aber sie hat ob viele Nachteile“ statt „Wir sagen, dass die Wissenschaft viele Vorteile **hat**, aber sie hat auch viele Nachteile.“

Es geht nochmals hier um einen Interferenzfehler bei der Übertragung vom Französischen zum Deutschen. Auf Französisch folgt das Partizip Perfekt dem Hilfsverb und das Verb wird

nicht im Nebensatz ans Satzende gestellt. Das ist das Gegenteil auf Deutsch. In Nebensätzen werden Verben ans Satzende gestellt.

-Gallizismen

Wahrig (1986, S.516) definiert den Gallizismus als eine „in eine andere Sprache übernommene französische Spracheigentümlichkeit (nach der lateinischen Bezeichnung Gallia für Frankreich).“

„...**in** die Welt“, „**in** der Welt“ sind Übersetzungen des Französischen „**dans** le monde“.

„Erste, Sport ist ein Faktor des Friedens zwischen den Menschen“ ist eine Übersetzung des Französischen „**Prémièrement**, le sport est un facteur de paix entre les hommes“

„Die Nachteile der Wissenschaft sind zwischen andere:“ ist eine Übersetzung des Französischen „**Les inconvénients** de la science sont entre autres:“

„Die Antwortung auf diese Frage machen sie l'Ossatur von meiner Arbeit“ ist eine Übersetzung des Französischen „**La réponse** à cette question fera l'ossature de mon travail“

Die Fehler werden von den Schülern begangen, weil sie ihre Ideen erst auf Französisch formulieren. Danach versuchen sie ins Deutsche zu übersetzen.

-die Kleinschreibung

Wir haben Wörter herausgefunden, die normalerweise groß geschrieben müssen werden:

multiplikation, technologie, pollution, telefon, der wissenschaft, der medikamente, die medikamenten, der Wissenschaftstatt **Multiplikation, Technologie, Pollution, Telefon, die Wissenschaft**. Die Großschreibung ist für die deutsche Sprache kennzeichnend und ist eine der schwierigen Aufgabe für die Schüler. Deshalb muss sie intensiv von der Lehrkraft unterrichtet werden.

-falsche Relativpronomen

„In der Gesellschaft gibt es Probleme, **wer**...“ statt „In der Gesellschaft gibt es Probleme, **die**...“. Es geht um die falsche Übersetzung des Relativpronomens „**qui**“ aus dem Französischen und die falsche Übersetzung des Frageworts „**wer**“ aus dem Deutschen.

-Satzabfolge

„Der Wissenschaft hat **ausbruch** in XIXe S. **für lossen** den Problem von arm **in** der Welt.“
statt „Die Wissenschaft hat Fortschritte in dem 19. Jahrhundert **gemacht**, um die Probleme von Armen **auf** der Welt zu **lösen**“.

Es geht um den Einfluss der französischen Verbabfolge im Satz, wo das Partizip Perfekt unmittelbar nach dem Hilfsverb vorkommt während im Deutschen das Partizip Perfekt die Endstellung nimmt. (**pour+verbe**) auf Französisch wird immer im Deutschen mit „**um... zu**“ wiedergibt. „...**in** die Welt“ ist auch eine Übersetzung des Französischen „**dans** le monde“.

B) orthographische Interferenzen

Diese Wörter haben die Schüler falsch geschrieben aufgrund der Übertragung von dem Französischen zum Deutschen.

„**mikrobiologikte**“ statt „Mikrobiologie“, „**rezolu**“ statt „gelöst“, „**alles Produüits**“ statt „alle Produkte“, „**remarquieren**“ statt „bemerken“, „**protektieren**“ statt „schützen“, „**Continant**“ statt „Kontinent“, „**Utilisationen**“ statt „Gebrauch“, „**utilisieren**“ statt „gebrauchen“, „**Ossatur**“ statt „Gerippe“, „**agrikultur**“ statt „Ackerbau/Landwirtschaft“, „**etudiert**“ statt „studiert“, „**okupiert**“ statt „besetzt“, „**Kause**“ statt „Ursache“, „**Competition**“ statt „Wettkampf“, „**nommen**“ statt „nennen/ernennen“, „**Kommunication**“ statt „Kommunikation“, „**kontribiert**“ statt „beitragen“, „**importanten**“ statt „wichtig“.

Im Allgemeinen haben die Schüler die Tendenz *Internationalismen* zu benutzen und versuchen immer das zu übergeneralisieren. Sie laufen Gefahr, denn nicht alle Wörter in anderen Sprachen immer ähnlich sind. Die Lehrkraft muss bei der Wortschatzvermittlung viel Akzent auf die typischen deutschen Wörter intensiv legen.

4.4.1.2 Negative Wirkungen des Englischen

Wie die französische Sprache übt Englisch negative Einflüsse auf das Erlernen des Deutschen bei den Arabe-Choa-Schülern aus. Hier sind einige negative Wirkungen des Englischen auf das Deutsche.

„Die Weltgesundheitsorganisation, **who**...“ anstatt „Die Weltgesundheitsorganisation, **die**...“,
„... in der **domain**...“ anstatt „...in dem **Bereich** von...“

„**cann**“ statt „kann“, „**protect**“ statt „schützen“

„Fussballspiel gabe **title** von Held“ statt „Das Fußballspiel verleiht den **Titel** des Helden“

„Sport ist ein Faktor des Friedens zwischen Menschen, **because** er **ist** nutzbar für lebend.“
statt „Sport ist ein Faktor des Friedens zwischen Menschen, **weil** er für das Leben nutzbar **ist**.“

„**the beauty**“ statt „**die Schönheit**“

„Am **End**...“ statt „Am **Ende**...“

„Das ist **good** Faktor **in** Sport“ statt „Das ist ein **guter** Faktor **im** Sport“

Diese Fehler können auch erscheinen, wenn die Schüler ihre Ideen erst auf Englisch formulieren. Die Schüler denken, dass Englisch und Deutsch verwandte Sprachen sind. Folglich können sie ein englisches Wort anstelle eines deutschen Wortes benutzen. Beim Aufsatz muss der Schüler sein Ideen direkt mit eigenen einfachen Wörtern auf Deutsch formulieren.

4.4.1.3 Negative Wirkungen des Arabe-Choa

Die Arabe-Choa-Schüler können ihre Sprache gut sprechen, aber sie können sie nicht schreiben. Deshalb werden keine Arabe-Choa Wörter auf die Klassenarbeiten geschrieben. Es wird hier eine Eigenschaft interpretiert, die zu Interferenzfehler führen kann.

Im Arabe-Choa wie in den meisten afrikanischen Sprachen gibt es manchmal nur eine einzige Präposition, um die Ortsergänzung auszudrücken. Im Deutschen hingegen gibt es unterschiedliche Präpositionen: in, nach, zu, bei. Alle diese Präpositionen werden im Arabe-Choa mit einem einzigen Wort gedrückt: „**fi**“. Beispielsätze: „**fi** sük“ = „**auf dem** Markt“, „**fi** bet“ = „**zu/nach** Hause“, „**fi** Maroua“= „**nach** Maroua“.

4.4.2 Positive Transfer

Zum Glück haben einige Wörter eine richtige Entsprechung in der deutschen Sprache und führen demzufolge zu positiven Transfer. Diese Wörter werden manchmal von den Schülern klein geschrieben, was fehlerhaft ist. Hier sind einige Beispiele, die wir herausgefunden haben. Es geht um die sogenannten *Internationalismen*: (Wörter, die in zwei oder mehrere Sprachen fast identisch sind) **Demographie, Technologie, Demokratie, Korruption, Information, Pollution, Kampagne, Pornographie, Telefon, Medikamente, Multiplikation, Transport, Sekurität, reduzieren, Faktor, Konflikt, sensibilisieren**

Der Lehrer muss diese Gelegenheit ergreifen, um den Schülern die typischen deutschen Wörter beizubringen. Er soll auch den Lernenden über die Großschreibung aufmerksam machen.

Es ist klar, dass der Einfluss des Französischen wahrnehmbarer als die des Englischen und der Muttersprache ist, denn Französisch wurde bei den frankophonen Schülern seit den jungen Jahren in Kindergärten eingeführt. Deshalb erwerben einige Schüler Französisch schneller als ihre Muttersprache, die sie manchmal noch nicht schreiben können.

Deshalb werden auch im folgenden Kapitel gemeinsame und unterschiedene Strukturen der Arabe-Choa und deutschen Sprache, die berücksichtigt werden können, zwecks einer effizienteren Vermittlung des DUs. Aus dieser Analyse der Fehler, die Schüler von Lycée Mixte de Kousseri begangen haben, ergibt sich als Folge, dass die meistens Fehler durch Übertragung von der L1 (Arabe-Choa, Französisch, und Englisch) zur L2 (Deutsch) verursacht wird. Obwohl die *Internationalismen* einen positiven Transfer von der L1 zu der L2 ermöglichen, führt jedoch das Phänomen der Übergeneralisation zu Fehlern. Z.B.: „**protektieren**“ statt „**schützen**“. Die Schüler substituieren lediglich die deutschen Wörter durch die französischen Wörter, ohne sich zu fragen, ob die angewandten Wörter im Zusammenhang mit den deutschen Wörtern sind. Deshalb heißt es für die Lehrer wie das didaktische Prinzip des DaF-Unterrichts es besagt: Deutschlehrer muss „weniges Französisch wie nötig und viel Deutsch wie möglich“ im DU einführen. Deutsch muss für die Arabe-Choa-Schüler durch Dialoge, Workshops, usw. mehr kommunikationsorientiert, praktisch und anwendbar sein.

KAPITEL 5: ZU DEN GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDEN ZWISCHEN DEM ARABE-CHOA UND DEM DEUTSCHEN

Im Folgenden versuche ich, einige der wichtigsten Gemeinsamkeiten zwischen dem Arabe-Choa und dem Deutschen herauszuarbeiten, die zum positiven Transfer führen können und die wesentlichen Unterschiede hervorzuheben, die zu Interferenzfehlern führen können.

5.1 Zu den Ähnlichkeiten

Deutsch und Arabe-Choa sind keine verwandte Sprachen: Deutsch gehört zur westgermanischen Sprache (Salgo 2000, zitiert nach Kenne, 2013, S.292) während das Arabe-Choa eine chamito-semitische Sprache ist und gehört zur afro-asiatischen Sprachfamilie (Tanang u.a., 2013, S.5). Zwar gibt es eine kulturelle sowie linguistische Distanz zwischen den beiden Sprachen, aber einige grammatische Ähnlichkeiten zwischen Arabe-Choa und Deutsch werden in dieser Untersuchung geforscht. Diese Tatsache erklärt sich dadurch, dass es sprachübergreifende grammatische Gesetzmäßigkeiten gibt, die in fast allen Sprachen vorhanden sind, wie die Universalgrammatik es andeutet (Siehe Kapitel 3). Diese Ähnlichkeiten können der Lehrkraft helfen, den Unterricht effizient zu vermitteln und den Lernenden den Unterricht leicht zu bewältigen. Jedoch ist die Bedingung, dass die Lehrkraft selbst diese Sprache gut sprechen oder meistern muss.

5.1.1 Die Zahlen

Einige Charakteristiken der Zahlen auf Deutsch werden auch im Arabe-Choa annähernd gefunden. Verglichen werden nicht die formale Ähnlichkeit, sondern die strukturelle. Ab der Zahl 13 wird dieselbe Konstruktionen zwischen Arabe-Choa und Deutsch beobachtet. Man liest die Einer bevor die Zeichner und es gibt ähnlicherweise die Präposition (**und**), die die beiden Glieder verbindet und deren Äquivalenz ins Arabe-Choa (**wa**, auch **be**) ist. Also 13= 3, das zu zehn hinzugefügt wird. Ab 21 wiederholt sich dasselbe Phänomen. Man kann bemerken, dass als gleichwertige und konstante Vergleichselemente für die deutschen Endungen „**zehn**“ und „**-zig**“ im Arabe-Choa die Endungen „**-acara**“ und „**-în**“ gelten. Die folgende Tabelle lässt dieses Phänomen deutlich illustrieren.

Arabe-Choa		Deutsch	
Einerstelle	Zehner	Einerstelle	Zehner
wâyid	wâyidwa'acara	eins	elf
tinên	tinênwa'acara	zwei	zwölf
talâta	talâtawa'acara	drei	dreizehn
arba'a	arb'awa'acara	vier	vierzehn
xamsa	xamsawa'acara	fünf	fünfzehn
sitte	sittewa'acara	sechs	sechzehn
sab'a	sab'awa'acara	sieben	siebzehn
tamâne	tamânewa'acara	acht	achtzehn
tis'a	tis'awa'acara	neun	neunzehn
acara	icirîn	zehn	zwanzig
	tinêntwa'icirîn		zweiundzwanzig
	talatîn		dreißig
	talatawa'talatîn		dreiunddreißig
	arba'în		vierzig
	arbawa'arba'în		vierundvierzig
	xamsîn		fünzig
	xamsawa'xamsîn		fünfundfünzig
	sitîn		sechzig
	siitewa'sitîn		sechszehn
	sab'în		siebzehn
	sab'awa'sab'în		siebenundsiebzehn
	tamânîn		achtzig
	tamânewatamânîn		achtundachtzig
	tis'în		neunzig
	tis'awa'tisi'în		neunundneunzig
	miya		(ein) Hundert
	miyawâhid		Hunderteins
	mitten		(ein) Tausend
	mittenwâyid		Tausendeins

Quelle: Kontrastive Analyse auf Grundlage des Arabe-Choa Wörterbuchs, 1990, S.27ff.

Als Folge kann der Lehrer diese Eigenschaften in Betracht ziehen, um eine Lektion über die Zahlen im DU zu vermitteln. Natürlich müssen im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts Ausnahmen geübt, damit die Lernenden die Regeln am besten meistern.

5.1.2 Die Bildung des Femininums

Im Arabe-Choa wird die Feminin wie im Deutschen mit einem konstanten deutlichen Suffix gebildet. Die Ausnahme besteht jedoch darin, dass die Feminin nicht vom Maskulin abgeleitet wird.

Deutsch		Arabe-Choa	
Maskulinum	Femininum	Maskulinum	Femininum
Bauer	Bäuer in	harrâti	harrâta
Lehrer	Lehrer in	oustass	assaida
Dieb	Dieb in	sarrâg	sarrâga
Tänzer	Tänzer in	la'ab	la'aba
Spieler	Spieler in	ra'as	ra'assa

Quelle: Kontrastive Analyse auf Grundlage des Arabe-choa Wörterbuchs, 1990, S.27ff.

Es wird jedoch bemerkt, dass das Femininum auf Arabe-Choa mit einer festen Suffix (-a) gebildet wird. Der Lehrer kann den Zusammenhang mit der Bildung des Femininums im Deutschen machen und damit einen positiven Transfer ermöglichen.

5.1.3 Internationalismen

Internationalismen sind Wörter, die in zwei oder mehrere Sprachen fast identisch sind. Aufgrund des Kontakts mit den europäischen Sprachen, Kultur und Zivilisation werden viele Wörter in der heutigen arabischen Sprache eingenommen. Diese Wörter können die Lernenden ermutigen, die Fremdsprache zu lernen. Sie sind u.a.:

Dimukratiyya (Demokratie), **râdyû** (Radio), **âsbirîn** (Aspirine), **istratijiyya** (Strategie), **tik-nulujiyya** (Technologie) usw.

Der Lehrer muss jedoch darauf achten, dass die Schüler keine orthographischen Interferenzfehler während des Transfers begehen. Er muss deshalb die Ausspracheschulung des Deutschen gut behandeln.

Quelle: Patrice Jullien de Pommerol (1997, S. 47).

5.2 Zu den Unterschieden (Syntaktische Beziehung)

Die Unterschiede zwischen Deutsch und Arabe-Choa werden durch die Komposita und die Satzbildung verdeutlicht. Es ergibt sich, wie die darauffolgenden Tabellen illustrieren, dass das Arabe-Choa eine lockere Sprache ist, d.h. es fehlt an Kohäsion und Kohärenz in der Satz-

bildung. Das ist selbstverständlich, denn das Arabe-Choa als Dialekt des Standardarabisch ist. (Vgl. De Pommerol, 1988, S. 56). Die Kohäsion betrifft den strukturell grammatischen Zusammenhang der Textteile und die Kohärenz betrifft die Aneinanderreihung von Wörtern bzw. Sätzen in einem Text, die syntaktisch, semantisch und pragmatisch abgestimmt sind.

5.2.1 Komposita

Das deutsche Kompositum wird inhaltlich und formal in der umgekehrten Form von Schülern betrachtet. Das Hauptwort nimmt im deutschen Kompositum die Endstellung ein. Da beim Schüler doch immer seine Muttersprache oder auch die französische Sprache im Kopf wirkt, kann diese Tatsache zu Interferenzfehler führen. Im Gegensatz zum Deutschen werden die Komposita im Arabe-Choa linear gebildet. Man benutzt dabei das Wort „**hana**“, das „für“ bedeutet und folglich leicht von den Arabe-Choa-Schülern durch das französische Wort „**pour**“ übersetzt werden kann. Die folgende Tabelle illustriert diese Phänomene am besten.

DEUTSCH	ARABE-CHOA	ÜBERSETZUNG ⁹
Schülertasche	Kitâb hana wilêd lêkol	sac pour écolier
Erdnussoße	Mulah hana fîl	sauce pour arachide
Erdnussöl	Dîn hana fîl	huile pour arachide
Okrasauce	Mulah hana darrâba	sauce pour gombo
Kinderzimmer	Bet hana wulâlîd	maison pour enfants

Die wortwörtliche Übersetzung am Rechten zeigt, die Komposita im Arabe-Choa Schwierigkeiten in der Hinübersetzung und in der Bildung der deutschen Komposita bereiten kann. Dementsprechend muss die Bildung der Komposita von den Arabe-Choa-Schülern intensiv geübt wird.

Quelle: Kontrastive Analyse auf Grundlage des Arabe-Choa Wörterbuchs, 1990, S.27ff.

5.2.2 Die Fragestellung

Die Fragestellung im Arabe-Choa kann Schwierigkeiten für das Lernen des DaF bereiten, wenn sie nicht bekannt gemacht ist. Im Arabe-Choa steht das Fragewort in Fragestellungen am Satzende, während das Fragewort in der deutschen Teilfrage die erste Position nimmt.

⁹ Diese Übersetzung wird auf Grundlage des Arabe-Choa Wörterbuchs herausgearbeitet. Es geht also um eine wortwörtliche Übersetzung.

ARABE-CHOA	DEUTSCH ¹⁰
Bagar be kam ?	Wie viel kostet die Kuh?
Râji l ki wên ?	Wo ist dein Mann?
Inta yâtu ?	Wer bist du?
Inta usumak yâtu ?	Wie heißt du?
Xidimintak cunû ?	Was bist du von Beruf?

Der Lehrer muss den Arabe-Choa-Schülern diesen Unterschied unbedingt beibringen, damit sie diesen Unterschied gut bewältigen können.

Quelle: De Pommerol, 1988, S.25.

5.2.3 Satzbildung

Das Arabe-Choa ist keine streng normierte Sprache. Im Gegenteil ist sie eine lockere Sprache mit vielen Abweichungen von den grammatischen Regeln. Sie ist das populäre Arabisch, das sich von dem literarischen unterscheidet. Die im Deutschen und Französischen kursiv geschriebenen Wörter sind Satzglieder, die formal gesehen, im Arabe-Choa fehlen. Deshalb erhält man manchmal arme Satzstrukturen. (Vgl. De Pommerol, 1997, S.121.)

DEUTSCH	ARABE-CHOA	ÜBERSETZUNG ¹¹
Ich bin krank	Anâ mardan ¹²	Je suis malade
Ich gehe zum Markt	Anâ maca (fil) sūk	Je vais (au) marché
Er sagt, er ist krank	Hû gal, (hû) mardan	Il dit qu' il est malade
Er sagt, dass er krank ist	Hû gal, (hû) mardan	Il dit qu' il est malade
Ich möchte Wasser trinken	Anâ ni yidôra-alme ni cirib	Je veux de l'eau je bois
Komm schnell zurück!	Tal yiggabil ajala!	Reviens vite!

Als Folge konnten auch falsche Übertragungen z. B. bei der Übersetzungsaufgabe von den Arabe-Choa-Schülern gemacht werden. Der Lehrer muss darauf achten. Man hört häufig in Kousseri den Satz: „Beaucoup de jours“ statt „Ça fait longtemps oder Il y a fait belle lurette „,

¹⁰ Diese Übersetzung wird auf Grundlage des Arabe-Choa Wörterbuchs herausgearbeitet. Es geht also um eine sinngemäÙige Übersetzung.

¹¹ Diese Übersetzung wird auf Grundlage des Arabe-Choa Wörterbuchs herausgearbeitet. Es geht also um eine sinngemäÙige Übersetzung

¹² Formal gesehen, fehlt das Prädikat in diesem Satz.

Das ist eine Übertragung des Arabe-Choa Satzes „yôm katîr“, der wortwörtlich „viele Tage“ bedeutet.

Quelle: De Pommerol, 1988, S.25 u. 37.

5.2.4 Falsche Freunde

Die falschen Freunde (engl. *False friends*, frz. *Faux amis*) sind formähnliche Lexeme oder Wendungen in zwei oder mehreren Sprachen, die total bedeutungsungleich sind. In dieser Tabelle geht es um die Darstellung fast ähnlich ausgesprochener und semantisch voneinander abweichender Wörter.

Deutsch		Arabe-Choa	
Wort	Bedeutung	Wort	Bedeutung ¹³
Bowle	jus de fruit	bol	urine
Bett	lit	bet	maison
ich	je	ish/ich	exclamation de dégoût
Mut	courage	mout	mort

Als Folge könnten die falschen Freunde für die Arabe-Choa-Schüler eine Fehlerquelle sein. Deswegen muss der Lehrer diese Eigenschaften intensiv im DU unterrichten und besonders auf falsche Freunde beachten.

Quelle: Kontrastive Analyse auf Grundlage des Arabe-Choa Wörterbuchs, 1990, S.27ff.

5.3 Zur Berücksichtigung von muttersprachlichen Kenntnissen im Deutschunterricht

Dieser Reflexion gehen einige Fragen voraus:

- Warum ist in unseren Schulen muttersprachliche Förderung wichtig?
- Warum findet gerade in unseren Schulen keine kontrastiven Reflexionen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie Interferenzen zwischen dem Deutschen, der Muttersprache und der Fremdsprache, um der Lernertrag zu sichern?
- Welche Möglichkeiten gibt es, um diese Situation zu verändern?

¹³ Diese Übersetzung wird auf Grundlage des Arabe-Choa Wörterbuchs herausgearbeitet. Es geht also um eine wortwörtliche Übersetzung

Die auf den theoretischen Analysen einerseits und auf praktischen Gesprächen mit Lehrkräften andererseits basierende Untersuchung zeigt, dass der Erstspracherwerb und damit auch der muttersprachliche Unterricht vor allem für die betroffenen Kinder aber auch für allen anderen Beteiligten nur Vorteile mit sich bringt, und dies gleichermaßen im Primär- wie im gesamten Sekundarschulbereich. Die Vorteile des muttersprachlichen Unterrichts sind:

- Erstens hat das Beherrschen der Erstsprache Einfluss auf das Erlernen jeder Zweit- und Fremdsprache sowie allgemeine kognitive Entwicklung der betroffenen Kinder. Zweitens sind gute und gefestigte Kenntnisse in der Muttersprache die Voraussetzung für einen gelungenen Zweitspracherwerb. Der muttersprachliche Unterricht kann den Kindern dabei helfen, ihrer Erstsprache als Ressource anzuerkennen und das affektive Selbstbild gegenüber ihrer ethnischen Herkunft steigern. Diese Standpunkte haben wir versucht, mit den Theorien und Hypothesen zum Erst- und Zweitspracherwerb zu überprüfen. (Vgl. Kapitel 3)
- Die Kinder können lernen, wie ihre Muttersprache geschrieben wird und dass ihre Muttersprache genau so viel wert ist, wie Deutsch oder jede andere Sprache, und dass es auch wichtig ist, diese Erstsprache tief zu erlernen und zu pflegen.
- Der muttersprachliche Unterricht bietet die Möglichkeit dazu, eine bereits vorhandene Ressource optimal zu nutzen und die Mehrsprachigkeit jener Kinder, die grundsätzlich schon bi- oder multilingual sind, zu festigen und auszubauen.
- Die Geringschätzung des muttersprachlichen Unterrichts führt auch dazu, dass von behördlicher Seite wenig Initiativen ergriffen werden, um die Situation zu verändern.

KAPITEL 6: ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG UND VORSCHLÄGE ZUR BESSEREN UNTERRICHTSPRAXIS IN DER ARABE-CHOA GEGEND.

In diesem Teil stelle ich die Ergebnisse der Untersuchungen dar und davon ausgehend, Lösungen für eine bessere Unterrichtspraxis zu den verschiedenen Erziehungsakteuren vorschlagen.

6.1 Ergebnisse der Untersuchung

Das Arabe-Choa wie andere Sprachen hat auch sein Alphabet, wie es im Kapitel 5 bezeichnet wird. Das war aber keine leichte Arbeit für die Forscher, denn das Arabe-Choa ist eine Variante des Arabischen und die Frage des Schreibmodells des Arabe-Choa wurde heftig diskutiert. Wird es anhand des klassischen arabischen Alphabets oder nach dem Muster des A.P.I (Internationale Lautschrift) geschrieben? Die Konservativen wollten, dass das Arabe-Choa nach dem Muster des Arabischen geschrieben wurde, aber endlich hat man sich dann für das Schreiben nach dem Muster des A.P.I (Internationale Lautschrift) entschieden.

In meiner Arbeit wollte ich prüfen, ob die Arabe-Choa Muttersprache den Lern- bzw. Lehrprozess im DU beeinflussen könnte. Wichtig auch war zu wissen, wie die Lehrkraft ausgehend von der Muttersprache am besten verfahren konnte, um den Schülern in Logone und Chari Departement den DU effizienter beizubringen. Bei der Analyse von Klassenarbeiten von zwanzig Schülern von Lycée Mixte de Kousseri wird entdeckt, dass die bereits erlernten Sprachen, nämlich Französisch und Englisch, die auch offizielle Sprachen sind, am meisten Schwierigkeiten für die Deutschlernenden in der Arabe-Choa Gegend bereiten. Nur die *Internationalismen* (Wörter, die in zwei oder mehrere Sprachen fast identisch sind) haben die Schüler dazu geholfen, einen positiven Transfer zu machen. Das Französisch und Englisch üben negative Wirkungen auf das Erlernen des DaF aus, denn diese Sprachen seit der früheren Kindheit der Schüler in den Kindergärten schon gelehrt und gelernt wurden. Für einige von diesen Schülern gelten sie sogar als ihre Erstsprache bzw. Muttersprache. In manchen Aufsätzen von Deutschlernenden sind z.B. Fehler wie „Ich habe 12 Jahre alt“ häufig, weil das ein Einfluss des französischen Satzes „J'ai 12 ans“ ist. Ins Französische wird das Hilfsverb „haben“ benutzt, wenn man sein Alter sagen will. Im Deutschen und sogar im Englischen wird jedoch das Hilfsverb „sein“ benutzt und diese Tatsache führt zur Interferenz. Auf Arabe-Choa benutzt man das Hilfsverb „haben“, was also zur Interferenz mit Deutschen führen kann. Beispielsatz: „Ana **indi** talatîn sinnîn“= „Ich **bin** dreißig Jahre alt.“ Das Hilfsverb „**in-**

di“ bedeutet „**haben**“ (Übersetzung auf Grundlage des Arabe-Choa Wörterbuchs, 1990, S.27ff.). Die Benutzung der Präpositionen z.B. kann auch zu Interferenzfehlern führen: Die Präpositionen für Ortsangabe werden im Arabe-Choa mit einem einzigen Wort gedrückt: „**fi**“. Im Deutschen hingegen gibt es unterschiedliche Präpositionen: **in, nach, zu, bei** usw. Beispielsätze: „**fi** sük“ = „**auf dem** Markt“, „**fi** bet“ = „**zu/nach** Hause“, „**fi** Maroua“= „**nach** Maroua“.

Wir haben auch orthographische Einflüsse dieser Sprachen in den Arbeiten der Arabe-Choa-Schüler gefunden:

- „**is**“ statt „ist“. Z.B.: Unser Land **is** ein Entwicklungsland, weil...; Die Korruption in Kamerun **is** ein großes Problem für die Entwicklung, denn...
- „**and**“ statt „und“. Beispiele: Mein Vater **and** meine Mutter geben mir Geld...; Es gibt die Vorteile **and** die Nachteile.... (Quelle: Arbeiten von Schülern der 1^{ère}A4 All und TleA4 All von Lycée Mixte de Kousséri.).
- „**has**“ statt „hat“. Beispielsätze: Die Wissenschaft **has** verschiedene Probleme der Gesundheit der Menschen gelöst; Wir sagen, dass die Wissenschaft viele Vorteile **has**, aber sie **has** auch viele Nachteile.

Als sonstige Interferenzen, die wir in Arbeiten von Schülern auf der orthographischen Ebene gefunden haben, gelten u.a.: „**veil**“ statt „weil“, „**flasch**“ statt „falsch“, „**him**“ statt „him“, „**Bruther**“ statt „Bruder“, „**Muther**“ statt „Mutter“, „**Vather**“ statt „Vater“, „**when**“ statt „wenn“. (Quelle: Arbeiten von Schülern der 1^{ère}A4 All und TleA4 All von Lycée Mixte de Kousséri.).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen auch, dass das Arabe-Choa, prinzipiell, ernsthafte Schwierigkeiten für die Deutschlernenden in der Arabe-Choa Gegend darstellt. Das ist selbstverständlich, denn es gibt eine linguistische und kulturelle Distanz zwischen den beiden Sprachen. Jedoch kann das Arabe-Choa im DU hilfreich sein, weil es die linguistische Basis für die Deutschlernenden bildet. Die Lehrkraft, die diese Sprache beherrscht, kann auf sie zurückgreifen, wenn nötig, um etwas auf Deutsch zu erklären. Das ist zum Beispiel der Fall mit den Zahlen: Man liest die Einer bevor die Zeichner und es gibt ähnlicherweise die Präposition (**und**), die die beiden Glieder verbindet und deren Äquivalenz ins Arabe-Choa (**wa**, auch **be**) ist. Also 13= 3, das zu zehn hinzugefügt wird. Ab 21 wiederholt sich dasselbe Phänomen. Man kann bemerken, dass als gleichwertige und konstante Vergleichselemente für die deut-

schen Endungen „**zehn**“ und „**-zig**“ im Arabe-Choa die Endungen „**-acara**“ und „**-în**“ gelten. (Siehe Tabelle auf Seite 47).

6.2 Überprüfung der Forschungshypothesen

Die Ergebnisse meiner Untersuchung weisen auf, dass alle meine Hypothesen, die ich am Anfang meiner Arbeit (Siehe. 0.2) formuliert habe, sich verifizieren lassen. Es ist kaum denkbar, dass einige Lehrer, wenn sie die Möglichkeit haben, keine kontrastive Vermittlung der Sprache im DU berücksichtigen. Bereits schrieb 1973 der kongolesische Linguist und Literaturwissenschaftler Makouta Mbouka, J.P. (1973, S.97) Folgendes:

Ständige Klagen der Lehrer regten uns auf. In Europa sind die Ergebnisse erfolgreich. Aber in Afrika, mit den Lehrern, die dieselbe Ausbildung wie die europäischen Lehrer bekommen haben, und dieselben Methoden brauchen, sind die Ergebnisse mangelhaft. Die Erklärung ist einfach: In Europa, Englisch, Deutsch, Spanisch lernen ja Schüler, die schon ihre Muttersprachen schreiben und sprechen. Diese Muttersprache ist auch von Lehrern bekannt und fungiert auch als Hinweise, wenn sie nur geistig wären.

Einerseits fordert er daher, kontrastiv an jeweiligen Muttersprachen der Schüler zu arbeiten, andererseits erkennt er, dass in Afrika, wo die meisten Länder viele Sprachen haben, ist es unmöglich für den Lehrer diese Sprachen zu meistern. Wenn ein Lehrer in einer Gegend versetzt wird, kommt es häufig vor, dass er die Muttersprache dieser Gegend nicht versteht oder schreibt. Zudem sind die Klassen heterogen, d.h. die Schüler kommen aus unterschiedlichen Stämmen.

Mein Interesse an dieser Arbeit bestand darin zu untersuchen, ob und inwiefern die Arabe-Choa-Muttersprache ein Störfaktor oder eine Bereicherung für den Deutschunterricht sein kann. Als Ergebnis haben wir entdecken können, dass es auch im Arabe-Choa sprachübergreifende ähnliche grammatische Elemente existieren, die das Erlernen des DaF erleichtern können. Strukturell gesehen, gibt es zwar divergierende Spracheinheiten zwischen den beiden Sprachen, die zu Interferenzen führen können, aber diese Fehler können vermieden werden, wenn die Lehrkraft diese divergierenden Elemente mit den Schülern intensiv übt. Die Arabe-Choa-Schüler begehen Fehler, weil sie ihre Ideen zuerst in den Erstsprachen (Französisch, Englisch oder die Muttersprache ausdrücken. Nur danach versuchen sie diese Ideen ins Deutsche zu übersetzen. Während dieses Prozesses entstehen Interferenzfehler. Eine andere Ursache ist die Übergeneralisierung: Wenn ein Lernender beispielsweise ein Phänomen wie die regelmäßige Bildung des Präteritums erworben hat, dann wird er eventuell auch an unregelmäßige Verben die Endung „**-te**“ anfügen. Beispielsatz: „Mein Vater gebte mir 100 Fran-

ken und ich **gehte** zur Schule. Ich kaufte Kuchen in der Pause“ statt, „Mein Vater **gab** mir 100 Franken und ich **ging** zur Schule. Ich kaufte Kuchen in der Pause.“ (Vgl. Rösler, 2012, S.163)

Wir haben gesehen, wie die Arabe-Choa Muttersprache oder die bereits erlernten Sprachen Aspekte enthalten, die Fehler beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache bereiten. Nur durch intensives Üben kann diese Fehler vermieden werden. Diese Fehler stehen in Zusammenhang mit dem negativen Transfer und das ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass es Kontraste von einigen Strukturen zwischen L1 und L2 gibt und, dass sich die Deutschlernenden dessen unbewusst sind. Einerseits enthalten das Arabe-Choa oder die bereits erlernten Sprachen Aspekte, die den Erwerb der deutschen Sprache erleichtern könnten. Andererseits gibt es Unterschiede zwischen Deutsch und Arabe-Choa, die einen negativen Transfer verursachen könnten. Aber man kann als Ergebnis festhalten, dass die Muttersprache bzw. die Erstsprache des Lernenden die Grundlage bzw. den Bezugspunkt bildet, auf dem das Erlernen weiterer Sprachen sich beruht. Die Muttersprache bzw. die Erstsprache bietet die artikulatorische Basis für das Kleinkind, sonst wird sich das Kind im schulischen Alter ohne Sprachfähigkeit befinden und daher ohne Möglichkeit eine Fremdsprache zu lernen.

Wir haben die Fehler analysieren können, die am meisten von den Arabe-Choa-Schülern begangen sind und Ursachen für diese Fehler haben wir untersuchen können. Wir haben auch Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen Arabe-Choa und Deutsch identifizieren können. Zwar war das keine erschöpfende Arbeit, aber anhand dieser Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede kann die Lehrkraft Strategien entwickeln, um Aspekte herauszuarbeiten, die das Erlernen des DaF erleichtern können. Wir haben auch den Deutschlehrenden faktische und praktische Informationen über die Besonderheiten der Arabe-Choa-Muttersprache zur Verfügung stellen können. Lehrer, die in dem Logone und Chari Departement versetzt werden, können Aspekte zwischen der Muttersprache bzw. Erstsprache und den bereits erlernten Sprachen (Französisch, Englisch oder eine andere Sprache) herausarbeiten, die zu Interferenzfehlern führen, um diese Interferenzfehler bewusst zu machen und Fehler beim Lernen des Deutschen zu vermindern.

6.3 Vorschläge

Es handelt sich um die Beiträge bzw. Vorschläge zur besseren Unterrichtspraxis in der Arabe-Choa Gegend. Wir haben Ideen sowohl auf der Ebene der Lehrerausbildung als auch auf den Ebenen der Lehrwerkkonzeption und der Unterrichtspraxis vorgeschlagen.

6.3.1 Vorschläge auf der Ebene der Lehrerausbildung

Es ist lobenswert, dass Lehrer für ausgewählte kamerunische Muttersprachen an der ENS ausgebildet werden. Das ist ein großer Sprung auf den langen Weg der Einbeziehung der muttersprachlichen Kenntnisse im DaF-Unterricht insbesondere und im Bildungswesen im Allgemeinen. Kurzfristig kann dann irgendeine Sprache als Wahlsprache im Schulwesen eingeführt werden und daher denselben Status als die deutsche Sprache erlangen. Bei der Ausbildung könnten auch Fächer mit irgendeiner Muttersprache gekoppelt. Das heißt, jeder Lehrer sollte neben seinem Studienfach, eine beliebige Muttersprache lernen. So können den Muttersprachen die „Chance,, gegeben werden, eines Tages als Vermittlungssprache für wissenschaftliche Kenntnisse zu werden.

6.3.2 Vorschläge auf der Ebene der Lehrwerkkonzeption

Was die Vorschläge der Lehrwerkkonzeption angeht, handelt es sich um die Tatsache, dass muttersprachliche Wörter in den schulischen Lehrwerken nicht thematisiert und eingesetzt werden. Es sollte hervorgehoben werden, dass Lehrwerke in Kamerun nämlich „Ihr und Wir Plus“ von deutschen Organisationen, und zwar unter Mitarbeit von afrikanischen Autoren elaboriert werden, aber afrikanische Realitäten sowie Nationalsprachen finden in diesen Büchern keinen Platz. Obwohl diese Lehrwerke Themen einschließen, die die afrikanischen Realitäten betreffen, werden sie jedoch nicht in der lokalen Sprache dargestellt. Was hiermit vorgeschlagen ist, ist die Tatsache, dass die in Lehrwerken behandelten Themen die Muttersprachen des Landes berücksichtigen sollten, das heißt, methodische Ansätze müssen entwickelt werden, so dass diese Themen auch in den Nationalsprachen dargestellt werden. Viele kamerunische Sprachen sind von den europäischen Sprachen in Gefahr gesetzt. Tatsächlich sind diese Sprachen allmählich nicht mehr richtig gesprochen und von Amtssprachen ersetzt. Viele Wörter der Muttersprachen werden aus diesen Amtssprachen entlehnt zu Ungunsten von echten einheimischen bzw. muttersprachlichen Wörtern. Deswegen sollten nationale Lehrwerke konzipiert werden, die unsere Muttersprachen beinhalten.

Im Lehrwerk „Ihr und Wir Plus“ sind kontrastive Sprachvergleiche und interkultureller Austausch nur für Sprachen (Deutsch – Französisch, Deutsch – Englisch) möglich, die keine Muttersprachen der Schüler sind. Die Autoren müssen beim Konzipieren von Lehrwerken die muttersprachlichen Kenntnisse in Betracht ziehen. Eine interkulturelle Konzeption von Lehrwerken mit der Berücksichtigung ausgewählter repräsentativer, d.h. dominantester Sprachen in Kamerun wäre eine gute Förderung für den FSU sein.

6.3.3 Vorschläge für eine gute Unterrichtspraxis in der Arabe-Choa Gegend.

Unter Unterrichtspraxis versteht man alles, was den Unterricht und seinen Verlauf betrifft. In einer Gegend, wo die erste Spracherfahrung der Kinder vor allem mit der Koranschule geschieht, müssen die Deutschlehrer Strategien und Unterrichtsmethoden entwickeln und einsetzen, um Deutsch besser zu unterrichten, denn sie allein haben das Geheimnis dieser Sprache. Das größte Problem betrifft den Mangel an Deutschlehrenden. Wenn es einen gibt, unterrichtet er allein von der 4^{ème} bis in der Tle Klasse. Manchmal wird der DU von unqualifizierten Studenten oder von den sogenannten „professeurs vacataires“ (engl. Partime teachers) unterrichtet. Zudem herrscht in vielen „CES“ und Gymnasien, die in den ländlichen Zonen liegen, einen großen Mangel an Deutschlehrern und die Schüler sind dazu gezwungen, die Fremdsprache (Deutsch, Spanisch, Arabisch) manchmal zu wechseln je nach der Verfügung über einen Fremdsprachenlehrer. Außerdem gibt es ein Mangel an Infrastrukturen: es gibt wenige Klassenzimmer, deshalb besuchen Deutschlernende und Spanischlernende die „cours de tronc commun“ in demselben Klassenzimmer, und wenn es DU gibt, suchen die Deutschlernenden nach leeren Klassenzimmern.

SCHLUSSBETRACHTUNGEN

Die vorliegende Arbeit bestand darin, den Einfluss der Arabe-Choa Muttersprache auf die deutsche Sprache zu untersuchen. Das Ziel war, ein Erwerbsmodell zu entwickeln, das sich auf die Vermittlung des DaF durch die muttersprachlichen Kenntnisse basiert. Zur großen Relevanz waren dabei die Phänomene Mutter- bzw. Erstspracherwerb und Fremdsprachenlernen als zwei unterschiedliche Lernwege, die theoretischen Ansätze, die sprachlichen Besonderheiten und vor allem die linguistische und kulturelle Distanz, d.h. die Verwandtschaft bzw. Nicht Verwandtschaft der untersuchten Sprachen. Zu Beginn bin ich intensiv auf die wissenschaftlichen Begriffe Mutter-, Erst-, Zweit-, Fremd-, und Tertiärsprache sowie auf die Begriffe Mehrsprachigkeit und Multilingualism eingegangen. Diese Begriffe haben einen großen Stellenwert in der Forschungsliteratur, insofern als sie zu den neueren Forschungsthemen gehören. Anschließend habe ich versucht, die Spracherwerbstheorien so präzise wie möglich, zu analysieren. Dabei bin ich auch auf die Faktoren eingegangen, die den DaF-Unterricht beeinflussen. Daraus ergibt sich, dass sich beide Teilprozesse (Mutter- bzw. Erstspracherwerb und Fremdsprachenlernen) in einigen Punkten unterschieden wie den Lernkontext, das Alter des Lernenden, usw. Es gibt aber auch Berührungspunkte zwischen ihnen wie den Wiederholungsprozess und die Nachahmung. In diesem Zusammenhang greife ich auf die Identitätshypothese zurück. Dies besagt, dass beide Prozesse identisch sind trotz der beobachteten Unterschiede. Das alles war nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch.

Die Ergebnisse haben zwar gezeigt, dass die Muttersprache bzw. Erstsprache eine Quelle für Fehler während des Fremdsprachenlernprozesses ist, aber zugleich bildet sie eine Basis für das Erlernen weiterer Sprachen. Diese Fehler müssen nur bewusst gemacht werden und Strategien für Vermeidung gefunden. Das Arabe-Choa bereitet viele Lernschwierigkeiten für die Deutschlernenden. Das ist verständlich, denn es gibt eine große linguistische sowie kulturelle Distanz zwischen den beiden Sprachen. Zudem gehören sie nicht zur selben Sprachfamilie (Siehe 5.1). Wahrscheinlich können die meisten Arabe-Choa-Schüler das Arabe-Choa noch nicht schreiben. Deshalb haben wir kein einziges Wort auf Arabe-Choa auf die analysierten Arbeiten gefunden. Deshalb bin ich zum Schluss gekommen, dass nicht die muttersprachlichen Kenntnisse an sich ein Hindernis für den DaF-Unterricht bilden, sondern die Nicht-Kodifizierung unserer Muttersprachen und der Mangel an adäquaten Techniken und Materialien zur effizienteren Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache. In diesem Zusammenhang habe ich konkrete Vorschläge dafür gemacht, wie Erziehungsakteure, das heißt der Staat, die Eltern und die Lehrkraft, diese Situation verändern können. Die Relevanz meiner

Arbeit für den Kameruner DU leitet sich also daraus, dass sie dem Deutschlehrer in der Arabe-Choa Gegend dabei helfen kann, die Lernschwierigkeiten der Arabe-Choa-Schüler zu antizipieren und Strategien dafür im Voraus zu planen. Die vorliegende Arbeit anzufertigen, ist für mich eine große Erfahrung. Am Anfang dieser Arbeit wusste ich selbst nicht, wie man das Arabe-Choa schreibt. Auch die Arabe-Choa-Schüler haben keine Ahnung davon, wie ihre Muttersprache geschrieben wird. Für mich bin ich davon überzeugt, dass die Einführung der Muttersprache im DU zugleich das Lehren bzw. Lernen des DaF erleichtern wird und die Ausbildung guter mehrsprachigen Schüler ermöglichen wird. Dies ist keine erschöpfende Arbeit. Sie kann also als Wegweiser für die Untersuchung weiterer Themen gelten.

LITERATURVERZEICHNIS

❖ BÜCHER

- APELTAUER, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*, Kassel.
- BARTSCHAT, B. (1996): *Methoden der Sprachwissenschaft*, Berlin.
- BAUSCH, K-R./HEID, M. (Hrsg.) (1990): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, Bochum.
- BAUSCH, K-R. /CHRIST, H. /KRUMM, H-J. (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel.
- BUTZKAMM, W. (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen.
- CORDER, S.P. (1967): *The significance of learner's errors*, Oxford.
- CORDER, S. P. (1981): *Error analysis and Interlanguage*, Oxford.
- DE POMMEROL, P.J. (1988): *DA HAYYIN. Méthode d'arabe véhiculaire parlé au Tchad. Éléments du cours. Tome I, Document CEFOD.*
- DE POMMEROL, P.J. (1990): *DA HAYYIN. Lexique Arabe- Français. Lexique Français-Arabe. Petit vocabulaire Médical. Méthode d'arabe véhiculaire parlé au Tchad, Tome III, Document CEFOD.*
- DE POMMEROL, P.J. (1997): *L'arabe tchadien. Émergence d'une langue véhiculaire*, Paris.
- DE POMMEROL, P.J. (1999): *Dictionnaire arabe tchadien-français. Suivi d'un index français-arabe et d'un index des racines arabes*, Paris.
- EDMONSON, W-J. (1999): *Twelve lectures on second language acquisition*, Tübingen.
- EDMONSON, W-J. /HOUSE, J. (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen und Basel.
- FTHEKANIS, W. u.a. (1985): *Bilinguale-bikulturelle Entwicklung des Kindes: Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*, München.
- GERT, H. / ZÖPFGEN, E. (1995): *Kontrastivität und kontrastives Lernen*, Tübingen.
- GÜNTHER, B. /GÜNTHER, H. (2007): *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung*. (2. Auflage), Weinheim und Basel.

- HAVRANEK, G. (2002): *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen: Lernen im Kontext*, Frankfurt am Main/Berlin.
- HELBIG, G. /GÖTZE, L./HENRICI, G. /KRUMM, H-J. (2001) (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin / New-York.
- HUFEISEN, B. (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache-Empirische Untersuchung zur zwischensprachlichen Interaktion*, Frankfurt am Main.
- KENNE, A. (2013): *Spracherwerb und Sprachvermittlung. Eine Untersuchung zu den Lehr- und Lernprozessen der Tertiärsprachen in Kamerun am Deutsch unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungen früherer erlernter Sprachen*, Jaunde.
- KLEIN, W. (1984): *Zweitspracherwerb- Eine Einführung*, Königstein.
- KOEPPPEL, R. (2013) (2., überarbeitete Auflage): *Deutsch als Fremdsprache- Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*, Heidelberg.
- KÖNIGS, G. F. (1995): *Lernen im Kontrast- was heißt das eigentlich?*, Tübingen.
- KRASHEN, S. (1981): *Second Language Aquisition and Second Language Learning*, Oxford
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford.
- KRASHEN, S. / TERREL, T. (1983): *The natural approach: LA in the classrooms*, New-York.
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New-York.
- MAKOUTA MBOUKA, J.P. (1973): *Le français en Afrique noire*, Paris
- MARYING, P. (5. Aufl.1988): *Qualitative Inhaltsanalyse*, Weinheim.
- MARYING, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Weinheim.
- MERTENS, S. (1997): *Wie man Sprache lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitsprachenerwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch*, Frankfurt am Main.
- NGATCHA, A. (1991): *Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts an Kameruner Sekundarschulen: Bestandsaufnahme und zukünftige Möglichkeiten der interkulturellen Kommunikation*, Hamburg.
- OKSAAR, E. (2003) :*Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*, Stuttgart.

RÖSLER, D. (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Weimar.

TANANG, T. P. u. a. (2013) : *les dynamiques démolinguistiques au Cameroun de 1960 à 2005 : un éclairage à travers les données des recensements*, Québec.

WAHRIG, G. (1985) : *Universal Wörterbuch der deutschen Sprache*, München.

❖ ARTIKEL / ZEITSCHRIFTEN

ARONIN, L. /O'LAOIRE, M. (In Vorbereitung): Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality. In: Hoffmann, C. Leeuwarden, Clevedon, N. L. et al. (ed.): *Multilingual Matters...*

DECHERT, H.W. /RAUPACH, M. (1989): Introduction. In: Derchert, H.W. /Raupach, M. (Hrsg.) (1989): *Transfer in Language Production*. Norwood, New Jersey, S. 11-17.

EDMONSON, W-J. (2004): We only learn language once. The role of the Mother Tongue in FL classrooms: Death of a Dogma. In: *Language Learning Journal* 28/2003, S. 29-39.

HAMMERBERG (2001b): *the activation of background languages in L3 production. Ein Vortrag auf dem 3. International Symposium on Bilingualism, Bristol/UK, S.22*

HOFFMAN, C. (2001): The status of trilingualism on bilingualism studies: In Ceng, J./Hufeisen, B. /Jessner, U. (Hrsg.): *Looking beyond second language acquisition, studies in Tri- und Multilingualism*. Tübingen, S.13-25

HUFEISEN, B. (2000b): How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism? In: Dentler, S. /Hufeisen, B./Lindemann. (Hrsg.): *Tertiär- und Drittsprachen, Projekte und empirische Untersuchungen*, Tübingen, S. 23-56.

HUFEISEN, B. /GIBSON, M.(2003): *Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahme eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachlernens*, Published in *Bulletin VALS*, S. 25-39

HUFEISEN, B. (2003): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische lerninterne und lernexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, N. / Böttger, C. / Motz, M. / Probst, J. (Hrsg.): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung- Das Leben mit mehreren Sprachen*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Darmstadt, S.1-13

HUG, T. (2001c): Erhebung und Auswertung empirischer Daten: Eine Skizze für Anfänger und leicht Fortgeschrittene. In: Hug, T.(Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?*, Band2: Einführung in die Forschungsdidaktik und Forschungspraxis, Hohengehren, S.11-29.

KLEIN, W. (2001): *Typen und Konzepte des Spracherwerbs*. In: Helbig u.a.(Hrsg.), S. 606.

MAY, B. F. (1975): *Second Language learning: An examination of two Hypotheses*. In: IRAL 12, S.327-342.

MUNDZECK, F. (1665):*Schüler machen Fehler Überlegungen aus pädagogischer und fremdsprachendidaktischer Sicht*. In: Die Neueren Sprachen, Diesterweg, S. 585f.

VOLTERRA, V. /TAESCHNER, T. (1978): *The acquisition and development of language by bilingual children*. Journal of child language 5(2), S.311-326.

❖ **MEMOIRE-ARBEITEN**

CHEUFFA POSSIE, C. L. (1999): *Ein Glück, dass Schüler Fehler machen: Nachdenken über Fehlergenese und Fehlertherapie im Kameruner Deutschunterricht*, Jaunde.

FOTEPONG TEUMENE, F. B. (2014): *Interaktion von Erstsprache, Zweitsprache und Interimsprache beim Lernen des Deutschen als Tertiärsprache aufgezeigt am Beispiel der Analyse von Schülertexten*, Jaunde.

OBEDA EKOMBA, T. C. (2008):*Der Deutschunterricht im Nordkamerun: Bestandsaufnahme und Perspektiven. Aufgezeigt am Beispiel von Garua*, Jaunde.

MOUTHE, C. (2010): *Einfluss der Umwelt auf das Erlernen einer Fremdsprache: Am Beispiel des Deutschunterrichts in einigen Sekundarschulen in Jaunde*, Jaunde.

TEKOUA KAMTA, E. (2010): *Zur Rolle der Muttersprache im Prozess des Lehrens bzw. Lernens der deutschen Sprache an Kameruner Sekundarschulen*, Jaunde.

❖ INTERNETQUELLEN

http://www.diss.fuberlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000011812/BellerxDissertationxonlinexaugx2012.pdf Quelle von 23/04/2016 um 03:59

http://www.unibielefeld.de/lili/personen/ssahel/theorien_modelle1/prinzipien_parameter_modell.pdf. Quelle von 23/04/2016 um 03:59

http://www.freeweb.hu/nemetszak/krashen_monitorhypothese-beres_brigitte.ppt. Quelle von 21/04/2016 um 00:31

<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/23051/14801>. Quelle von 21/04/2016 um 00:31

<http://www.die-bonn.de/doks/2002-fremdsprachenunterricht-01.pdf>. Quelle von 21/04/2016 um 00:31.

<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/23051/14801>. Quelle von 21/04/2016 um 00:31

<http://www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/1991-dorneyi-etf.pdf>. Quelle von 21/04/2016 um 00:31

<http://socling.genlingnw.ru/files/ya/interlanguage%20Tarone.PDF>. Quelle von 21/04/2016 um 00:31

http://www.linguistik-online.org/13_01/pfeiffer.pdf. Quelle von 15/02/2016 um 10:06.

https://ksurep.kyoto-su.ac.jp/dspace/bitstream/10965/1098/1/AHSUSK_HS_47_353.pdf. Quelle von 29/02/2016 um 11:18.

<http://www.grin.com/e-book/22049/fremdsprachenlernen-im-hoeheren-erwachsenalter>. Quelle von 23/02/2016 um 21:35

<http://www.forumderkulturen.de/bilder/dokumentationen/Prof.%20Dr.%20Havva%20Engin%2018.06.10.pdf>. Quelle von 06/03/2016 um 21:24

ANHANG

