

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE  
SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE LANGUES  
ÉTRANGÈRES



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

HIGHER TEACHER TRAINING  
COLLEGE

DEPARTMENT OF FOREIGN  
LANGUAGES

**AUSSPRACHESCHULUNG VON DEUTSCH MIT  
RÜCKSICHT AUF DIE GHOMÁLÁ'-AUSSPRACHE: EINE  
FALLSTUDIE AM LYCÉE BILINGUE DE YOM III**

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

**Par**

**KENGNE SOFO Josiane**

Licenciée ès Lettres

**Sous la direction de**

**Alexis NGATCHA**

Professeur Titulaire des Universités

Année académique: 2015-2016

**AUSSPRACHESCHULUNG MIT RÜCKSICHT AUF DIE  
GHOMÁLÁ'-AUSSPRACHE: EINE FALLSTUDIE AM  
LYCÉE BILINGUE DE YOM III**

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

**Par**

**KENGNE SOFO Josiane**

Licenciée ès Lettres

**Sous la direction de**

**Alexis NGATCHA**

Professeur Titulaire des Universités

Année académique: 2015-2016



***DER FAMILIE SOFO***

## Vorwort

Das Projekt einer Ausspracheschulung mit Ghómálá' als L1 geht auf Anregung in verschiedenen Lehrveranstaltungen von Didaktikern der pädagogischen Hochschule Yaoundé I zurück, die während der Diskussionen meine Aufmerksamkeit auf die neuen entwickelten Theorien sowie auf die Problematik der Nutzung der Muttersprache im Deutschunterricht gelenkt haben. Darüber hinaus habe ich während meines Schulbesuchs und Praktikums an Gymnasien festgestellt, dass die Vermittlung der Aussprache zugunsten deren der Grammatik und des Wortschatzes vernachlässigt wird. Wissenschaftlich wurde ich von den Aussagen von Professor Wolfgang Butzkamm beeinflusst, die die Notwendigkeit betonen, Vorwissen der Lernenden über die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht anzuwenden.

Die Durchführung dieser Untersuchung war nicht leicht, denn nach der zweiten Reise reichten die Daten nicht aus und einige gingen verloren, deshalb sollte ich noch mal reisen, um diese zu ergänzen. Da diese Arbeit heute vorliegt, danke ich einigen Personen:

Herr Prof. Alexis Ngatcha sei herzlich gedankt für seine Unterstützung, Verständlichkeit, und Ratschläge sowie für die einschlägige Literatur, die er mir zur Verfügung gestellt hat.

Mein Dank gilt auch den Lehrenden von „Lycée bilingue de Yom III“: Herrn Leopold Tabue, der mir alle Ghómálá'-Bücher angeboten hat, die ich für diese Untersuchung benötigte; Herrn Lambert Tagne, Samuel Bogning und Njofang für ihre Hilfe und Verfügbarkeit.

Danken möchte ich auch Herrn Bertrand Toumi und meinem Kommilitonen Valerie Noe Tafre, die mir durch die Diskussionen geholfen haben, diese Untersuchung bis zu Ende zu führen; Mein Dank gilt auch Cedric Kana, Silas Aboubakar, Liliane Kengne, die diese Arbeit lektoriert haben sowie Benson Nkongho, der sich mit dem Brennen der CD beschäftigt hat.

Mein besonderer Dank gilt meinem Vater Martin Sofo, für seine unermüdliche, großzügige Unterstützung, und der alle Kosten meiner ganzen Ausbildung und dieser Forschungsarbeit übernommen hat; Meinen Vormündern Tagne Michel und Ponoue Tchetché Fleurette, meiner Mutter Jacqueline Sofo, meinen Geschwistern Gervis Romeo Tueguem Sofo und Joelle Mebopda Sofo bin ich für ihre moralische Unterstützung und Verständlichkeit zum Dank verpflichtet.

## Résumé

Dans un contexte multilingue comme celui du Cameroun, la langue allemande est encore enseignée comme si en dehors du Français et de l'Anglais, les apprenants ne connaissent aucune autre langue. Pourtant depuis quelques années, l'Etat Camerounais, ainsi que des théories élaborées, mettent l'accent sur la nécessité d'introduire les langues maternelles dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. Sans oublier le fait que la phonétique joue un rôle primordial dans le processus d'acquisition d'une langue. Ainsi le présent travail de recherche a pour objectif de démontrer que la phonétique de nos langues maternelles est proche de celle des langues européennes et qu'elles devraient faire partie des pré requis à prendre en compte lors du processus d'apprentissage d'une langue nouvelle. En outre, il s'agit de montrer comment ces langues maternelles pourraient être intégrées de manière systématique dans l'enseignement de l'Allemand comme langue tertiaire et, enfin proposer des solutions pour l'optimisation du cours d'allemand en prenant appui sur la langue maternelle. Une enquête menée auprès des élèves de la classe de quatrième allemande du lycée bilingue de Yom III, ainsi que les données recueillies lors de l'expérimentation de deux cours ont permis d'appliquer les théories sur le plurilinguisme. Ce qui a conduit à prouver que la langue locale est plus utile que la langue française dans l'apprentissage des langues tertiaires, et qu'elle est un véritable stimulant de motivation des apprenants.

Néanmoins, il en ressort également qu'elle ne saurait à elle seule, satisfaire la demande en termes de pré requis, car même si les autres langues ne sont pas utilisées, elles influencent tout aussi, soit positivement ou négativement l'apprenant. En effet, les résultats de la recherche menée au lycée de Yom III montrent que la langue maternelle est certes un atout, mais le nombre de sons bien lus est moins élevé que le nombre d'erreurs commises par les apprenants. D'autre part, lorsqu'elle n'est pas bien pilotée, les apprenants courent le risque de s'exprimer plus dans la langue maternelle que dans la langue cible. C'est pourquoi l'enseignant ne devrait avoir recours à ces langues que lorsque nécessité s'impose. Toutefois, il est recommandé d'introduire dans la formation des élèves-professeurs des Ecoles Normales Supérieures un cours qui leur permettrait de savoir comment utiliser ces langues et par conséquent l'enseignement d'une langue maternelle standard par niveau ou par cycle ; il faudrait également sensibiliser les enseignants actifs sur la nécessité d'appliquer les méthodes et stratégies adéquates, véritables facteurs de motivation pour les apprenants.

**Mots clés :** plurilinguisme, langue maternelle, langue tertiaire, formation, processus d'acquisition, motivation, méthodes et stratégies

## **Abstract**

Within a multilingual context such as is the case of Cameroon, the German language is still being taught as if it French and English apart, learners do not master any other language. Whereas for some time now, Cameroon, as well as some laid down theories, place emphasis on the necessity to introduce Mother Tongue in the teaching of Foreign Languages. While reiterating the fact that phonetics plays a leading role in the acquisition process of a language, this work aims at proving that the phonetics of our mother tongue is connected to that of European languages and should be one of the elements of previous knowledge to be taken into consideration in the learning process of a new language. More so, the work also aims at proving how these mother tongue can be systematically integrated in the teaching of German as a third language and lastly, to propose solutions to improve on the teaching of German while making use of mother tongue. A survey carried out on German Learner of Form 3 in Government Bilingual High School Yom III and data obtained during the teaching of two lessons helped us apply the theories on multilingualism. This helped us to prove that Local Languages are more useful than French in the teaching of German as third languages and is a real motivation for learners.

Nevertheless, findings reveal that it does not meet all the previous knowledge requirements because even if the other languages are not used, they also either negatively or positively, influence the learner. Results show that it is an added advantage but the teaching level is lower than the number of errors committed by the learners. On the other hand, when this situation is not well handled, learners run the risk of expressing themselves more in the Local than in the Target Language. This explains why the teacher should only use these languages when it is very necessary. Nevertheless, one recommendation is that in the training of student teachers, classes should be introduced that enable them to be able to use these languages. It is also recommended to teach a standard Local Language per level or cycle. Teachers should also be sensitized on the necessity to apply new methods and strategies, which are true motivation factors for learners.

**Keys words:** multilingualism, mother tongue, third language, teachers training, acquisition process, motivation, methods and strategies

## Tabellenverzeichnis

Tabelle i: artikulatorische Beschreibung der im Deutschen unterscheidbaren Vokale (Pelz, S.74).....	30
Tabelle ii: Deutsche Konsonanten (Koeppel, S.93) .....	31
Tabelle iii: Gemeinsame Konsonanten der deutschen und Ghomálá'-Sprache.....	39
Tabelle iv: Antworten auf offene Fragen.....	63
Tabelle v: Erzielte Laute in Wörtern.....	66
Tabelle vi: Erzielte Laute in den Sätzen .....	67
Tabelle vii: Anzahl der Probanden, die in den beiden Gruppen Wörter richtig vorgelesen haben.....	68

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung i: Prozentzahl der Probanden, die Laute der Anwendungsübungen richtig markiert und genannt haben.....	65
Abbildung ii: Anzahl der Probanden je nach richtigen und falschen ausgesprochenen Lauten in Wörtern.....	66
Abbildung iii: Anzahl der Probanden je nach richtigen und falschen ausgesprochenen Lauten in Sätzen.....	67
Abbildung iv: Anzahl der Probanden, die in den beiden Gruppen Wörter richtig vorgelesen haben.....	69



# Inhaltsverzeichnis

Widmung .....	iii
Vorwort.....	iv
Résumé .....	v
Abstract.....	vi
Tabellenverzeichnis .....	vii
Abbildungsverzeichnis .....	viii
Inhaltsverzeichnis .....	ix
<b>KAPITEL 0: EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
0.1 Motivation .....	1
0.2 Gegenstandsbeschreibung.....	1
0.3 Problematik.....	2
0.4 Arbeitshypothesen.....	3
0.5 Stand der Forschung.....	3
0.6 Theoretisches und Methodologisches.....	5
0.7 Forschungsziele.....	6
0.8 Aufbau der Arbeit .....	6
<b>TEIL I: THEORETISCHES.....</b>	<b>8</b>
<b>KAPITEL 1: ÜBERBLICK ÜBER DIE FREMDSPRACHENDIDAKTISCHEN KONZEPTE .....</b>	<b>9</b>
1.1 Begriffsbestimmung .....	9
1.1.1 Muttersprache vs. Erstsprache.....	9
1.1.2 Erwerben vs. Lernen .....	10
1.1.3 Fremdsprache vs. Zweitsprache/ Tertiärsprache.....	10
1.2 Die Mehrsprachigkeitsdidaktik .....	11
1.2.1 Sprachtheoretische Grundlage: der behavioristische Ansatz.....	11
1.2.2 Der Mehrsprachigkeitsbegriff.....	13
1.2.3 Ziele und Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik .....	13
1.2.4 Die Rolle der Muttersprache (L1) und des muttersprachlichen Unterrichts für L3 .....	15
1.3 Die Tertiärsprachendidaktik.....	16
1.3.1 Ziele der Tertiärsprachendidaktik.....	16

1.3.2	Transfer als Ausgangspunkt der Tertiärsprachendidaktik .....	17
1.3.3	Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik .....	18
1.4	Theoretische Grundsätze zum mehrsprachigen Lernen : das Faktorenmodell und das Rollen-Funktionsmodell .....	20
1.4.1	Das Faktorenmodell von Britta Hufeisen.....	20
1.4.2	Das Rollen-Funktionsmodell von Björn Hammarberg und Sarah Williams .....	22
1.5	Zusammenfassung .....	23
2.1	Status von Sprachen und zu Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachlauten .....	25
2.1.1	Status von Sprachen.....	25
2.1.2	Zu Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachlauten .....	26
<b>2.2</b>	<b>Überblick über die deutschen und Ghómálá'-Laute.....</b>	<b>27</b>
2.2.1	Was ist Aussprache?.....	27
2.2.2	Zur Bildung der Sprachlaute: anatomische und physiologische Voraussetzungen.....	27
2.2.3	Überblick über die deutschen Sprachlaute .....	29
2.2.3.1	Die Vokale des Deutschen.....	29
2.2.3.2	Die Konsonanten des Deutschen .....	31
2.2.4	Überblick über die Ghómálá'-Sprachlaute.....	35
2.2.4.1	Das Toninventar.....	36
2.2.4.2	Vokale der Ghómálá'-Sprache .....	36
2.2.4.3	Konsonante der Ghómálá'-Sprache .....	37
2.2.5	Übereinstimmende Vokale und Konsonanten der deutschen und Ghómálá'-Laute .....	38
2.2.5.1	Übereinstimmende Vokale .....	38
2.2.5.2	Gemeinsame Konsonanten .....	39
2.3	Verfahren der Ausspracheschulung.....	39
2.3.1	Übungstypen.....	40
2.3.2	Zur Förderung der Lernautonomie.....	42
2.4	Zusammenfassung .....	43
<b>TEIL II: METHODOLOGISCHES .....</b>		<b>44</b>
<b>KAPITEL 3: METHODEN DER DATENERHEBUNG UND DER DATENAUFBEREITUNG .....</b>		<b>45</b>
3.1	Methoden der Datenerhebung: Die schriftliche Befragung .....	45
3.1.1	Warum die schriftliche Befragung (oder Fragebogen)?.....	45
3.1.1.1	Ziel des Fragebogens.....	45

3.1.1.2	Elemente eines guten Fragebogens und Fragetypen .....	46
3.1.2	Zielgruppe .....	48
3.1.3	Unterrichtsversuche .....	49
3.1.3.1	Auswahlkriterien der Probanden.....	49
3.1.3.2	Unterrichtsphasen mit der Untersuchungsgruppe .....	49
3.1.3.3	Unterrichtsphasen mit der Kontrollgruppe .....	51
3.1.3.4	Evaluationsaktivitäten der beiden Gruppen: Audioaufnahme als weitere Methode für die Datenerhebung.....	52
3.2	Methode der Datenaufbereitung .....	52
3.2.1	Allgemeine Darlegungen.....	53
3.2.2	Die phonetische Transkription.....	54
3.3	Zusammenfassung .....	54
<b>KAPITEL 4 : DATENANALYSE, DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE, PRÜFUNG DER HYPOTHESEN UND LÖSUNGSVORSCHLÄGE .....</b>		<b>56</b>
4.1	Darstellung der Antworten der Befragten und Datenanalyse .....	56
4.1.2	Antworten auf offene Fragen.....	57
4.1.3	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der Unterrichtsversuche.....	63
4.1.4	Darstellung der Ergebnisse der Audioaufnahme .....	65
4.2	Interpretation der Ergebnisse angesichts der Theorien .....	70
4.3	Überprüfung der Forschungsannahmen, Lösungsvorschläge zum Konzeptualisieren eines Deutschunterrichts mit der Muttersprache bzw. Ghómálá' als L1 .....	71
4.3.1	Überprüfung der Arbeitshypothesen .....	71
4.3.2	Lösungsvorschläge zum Konzeptualisieren eines Deutschunterrichts mit der Muttersprache bzw. Ghómálá' als L1 .....	73
<b>SCHLUSS .....</b>		<b>76</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>		<b>77</b>
<b>ANHANG.....</b>		<b>81</b>

# KAPITEL 0: EINLEITUNG

## 0.1 Motivation

Meine Anregung für die Beschäftigung mit diesem Thema liegt darin, dass ich während meiner vielfältigen Lektüren von den Aussagen des emeritierten Professors für englische Sprache und Didaktik namens Wolfgang Butzkamm zur Rolle der Muttersprache stark beeinflusst wurde. Er schreibt:

„Die Muttersprache ist das Instrument zur Erschließung fremder Sprachen, ihrer Bedeutungen, ihrer grammatischen Formen und Funktionen, [die Muttersprache ist]<sup>1</sup> der Dechiffrierschlüssel, der den schnellsten, den sichersten, den genauesten und vollständigsten Zugang zur Fremdsprache bildet– solange bis diese selbst weiterbauen kann“ (Butzkamm, 1973, S.7).

Durch diese Aussagen hebt Butzkamm die Wichtigkeit der Muttersprache beim Erwerb bzw. Lernen einer Fremdsprache hervor. Auch die Tatsache, dass die kamerunische Regierung seit einigen Jahren einen großen Wert auf das Lehren und Lernen von kamerunischen Muttersprachen legt, hat mein Interesse an diesem Thema verstärkt. Da die Ghòmálá'-Aussprache vor der deutschen Aussprache in Lycée Bilingue de Yom III gelehrt wird, will ich im Rahmen dieser Arbeit prüfen, ob die Berücksichtigung der Ghòmálá'-Aussprache im Deutschunterricht zur Konsolidierung des Erlernens der deutschen Aussprache beitragen könnte.

## 0.2 Gegenstandsbeschreibung

Ghòmálá' ist eine Semi-bantu-Sprache in der kamerunischen Westregion. ALCAM<sup>2</sup> (Atlas linguistique du Cameroun) beschreibt sie als eine linguistische Ära mit sechzehn Dialekten und vier Unterära, nämlich Ghòmálá' von Norden, Süden, West- und Zentralghòmálá' (Vgl. Domchie, 2012, S.9f). Was uns im Rahmen dieser Arbeit interessiert, ist Zentralghòmálá' und besonders der Dialekt „Jo“. „Jo“<sup>3</sup> ist nach ALCAM und UNESCO<sup>4</sup> die Standardsprache<sup>5</sup> für die ganze linguistische Ära Ghòmálá'.

Nono Kamga (2014) erkennt in seinen Arbeitshypothesen zwar die Beeinflussung der Muttersprache, besonders der Ghòmálá'-Sprache bei dem Erwerb von deutschen Lauten, aber stellt diesen Einfluss als ein Hindernis dar. Im Gegensatz zu ihm versuche ich im Rahmen

---

<sup>1</sup>Hervorhebung von mir.

<sup>2</sup>Sprachatlas in Kamerun

<sup>3</sup>„Jo“ ist auch der Name des Dorfes Bandjoun in dem Koung-khi

<sup>4</sup>Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur

<sup>5</sup>Hier wird gemeint „dialecte de référence standard“

dieser Arbeit aufzuzeigen, dass die von den Lernenden früher erworbene bzw. erlernte Muttersprache, und zwar die Ghòmálá'-Sprache den Erwerb der deutschen Sprache beeinflusst und, dass ihre Berücksichtigung im DaF-Unterricht sehr hilfreich sein kann. Es geht hier nicht darum, Ghòmálá' und Deutsch allgemein zu untersuchen, aber ich befasse mich mit der Aussprache der beiden Sprachen. Es geht in dieser Arbeit auch nicht darum, die Ghòmálá'-Sprache allgemein zu untersuchen, sondern ich beschränke mich auf die Aussprache. Die folgende Arbeit ordnet sich vor allem in das Hauptgebiet artikulatorische Phonetik ein. Tatsächlich besteht "Jo" aus fünfundvierzig Lauten, die sich in sieben Kategorien einordnen lassen. Zwar werde ich ein Phoninventar dieser Laute darstellen, aber den Akzent werde ich auf die Laute legen, die eine Entsprechung im Deutschen haben.

### 0.3 Problematik

Trotz der Tatsache, dass es mehrere Arbeiten gibt, die den Einsatz der Muttersprache im DaF-Unterricht<sup>6</sup> in Kamerun rechtfertigen, habe ich als Schülerin und Praktikantin festgestellt, dass viele Deutschlehrer nur Französisch und Englisch verwenden, um die deutsche Sprache zu vermitteln. Sie legen auch mehr Wert auf die Vermittlung der Grammatik und des Wortschatzes, aber weniger auf die der Aussprache. Außerdem hat Arnaud Nono Kamga in seinem Beitrag hervorgehoben, dass es Artikulationsprobleme bei Germanistikstudierenden mit Ghòmálá' als L1 gibt. Er hat eben festgestellt, dass diese Artikulationsprobleme aufgrund der bereits erworbenen Muttersprache in Form von Interferenzen entstehen und als ein Hindernis für diese Ghòmálá'-Sprecher erscheinen. Ebenso sind manche Deutschlehrer auch der Meinung, dass die Muttersprachen ein Nachteil für Deutschstudierenden sind? Oder sie wissen nicht, wie sie die Muttersprachen im Unterricht systematisch einsetzen können. Von dieser Schlussfolgerung ausgehend interessiere ich mich dafür, ob die Muttersprache wirklich ein Hindernis bei dem Aneignungsprozess des Deutschen wäre und inwiefern sie als Hilfe bei der Beherrschung der deutschen Aussprache eingesetzt werden kann. Aus diesem Problem ergibt sich diese Fragestellung: Wie kann das Wissen der Lernenden über die Ghòmálá'-Aussprache zur Schulung der deutschen Aussprache eingesetzt werden? Anders ausgedrückt,

- Wie kann die Ghòmálá'-Aussprache die Aussprachefehler im Deutschen auf ein Minimum reduzieren?
- Wie kann die Integrierung der Ghòmálá' in den DaF-Unterricht dazu beitragen, dass die Schüler deutsche Wörter und Texte gut vorlesen und aussprechen?
- Wie verhalten sich die Lernenden im Lernprozess?

---

<sup>6</sup> DaF: Deutsch als Fremdsprache

## 0.4 Arbeitshypothesen

Diese Arbeit geht davon aus, dass die von den Lernenden früher erworbene und erlernte Muttersprache, und zwar die Ghomálá'-Sprache, den Erwerb der deutschen Sprache beeinflusst. Wenn der Deutschlehrer dieses Vorwissen beim Lehren der deutschen Sprache in Betracht zieht, dann kann sich die Aussprache der Lernenden bezüglich der deutschen Sprache verbessern. Sozusagen, dass

- die deutsche Aussprache nicht ausreichend in Gymnasien gelehrt wird, denn viele LehrerInnen konzentrieren sich auf die Vermittlung des Wortschatzes und der Grammatik, aber legen weniger Wert auf die Vermittlung der Aussprache;
- die Ghomálá'-Aussprache beim Artikulieren deutscher Wörter mehr hilfreich ist : geht man von der Muttersprache aus, dann lesen und sprechen die Lernenden deutsche Sätze besser vor und aus;
- die Lehrstrategien nicht die Motivation der Lernenden fördern und die Muttersprache kaum im DaT-Unterricht<sup>7</sup> berücksichtigt wird;
- die Lernenden sehr motiviert sind, die deutsche Aussprache ausgehend von der Ghomálá'-Sprache zu lernen.

## 0.5 Stand der Forschung

Wie schon angedeutet, ist die Beschäftigung mit dem Stellenwert der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht keine Erfindung dieser Forschungsarbeit.

Wolfgang Butzkamm (1973) in seiner Arbeit betitelt *Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie* hat versucht, die Wichtigkeit der Muttersprache bei der Beherrschung von Fremdsprachen hervorzuheben. Er schreibt:

„Ich lege eine Theorie vor, die der Muttersprache, die ihr zustehende Rolle als Bezugsbasis der Fremdsprache zuweist [...] Die Muttersprache ist bei allen Schulfächern, auch dem Fremdsprachenunterricht, der stärkste Verbündete des Kindes und ist darum systematisch zu nutzen.“ (Butzkamm, 1973, S.6)

Dazu hat er eine Theorie entwickelt, die sich in zwölf Thesen aufgliedern lässt. Es sind Thesen, in denen er das Prinzip der Einsprachigkeit des Unterrichts kritisiert und die Anwendung der Muttersprache rechtfertigt. Ihm zufolge ist es zwar äußerlich möglich einsprachig zu unterrichten, aber innerlich unmöglich einsprachig zu lernen; und muttersprachliche Verstehenshilfen erlauben einen Verzicht auf die grammatische Progression der Lehrtexte und erleichtern die Wahl authentischer Texte.

---

<sup>7</sup> DaT: Deutsch als Tertiärsprache

Bouchara (2009) in seiner Arbeit betitelt *Der Einfluss des Erwerbs des Französischen (L2) als Motivation für den Erwerb des Deutschen (L3) in Marokko* versucht an Beispielen auf der Ebene der Aussprache und der Grammatik zu erklären, dass „die vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse in einer L2 für das Erlernen einer L3 von großer Bedeutung sind und auf jeden Fall genutzt werden sollten [...]“ (Vgl. Kenne, 2013, S.6).

Augustin Kenne (2013) in seiner Dissertation betitelt *Spracherwerb und Sprachvermittlung: eine Untersuchung zu den Lehr- und Lernprozessen der Tertiärsprachen in Kamerun am Beispiel Deutsch unter Berücksichtigung der Wirkungen früher erlernter Sprachen* hat gezeigt, dass Deutsch in Kamerun vermittelt wird, als ob die Kameruner keine andere Muttersprache erworben hätten, und dass die Berücksichtigung der von Lernenden früher erlernten Sprachen (Französisch, Englisch und lokale Sprachen) erfolgreich für den Erwerbsverlauf des Deutschen im Bereich der Fertigkeiten Lesen, Sprechen, Schreiben, Übersetzen, Hören ist. Und ferner dass die Berücksichtigung dieser Sprachen sinnvoll für das Lehren und Lernen von Deutsch ist.

In der Forschungsarbeit von Arnaud Nono Kamga (2014) betitelt *Artikulationsprobleme bei Germanistikstudierenden mit Ghòmálá' als L1-Sprache: eine experimentelle Untersuchung bei Studierenden der 1., 2. und 3. Jahrgänge* ist der Meinung, dass Germanistikstudierenden mit Ghòmálá' als L1 Probleme mit der deutschen Aussprache haben. Er hat also festgestellt, dass diese Artikulationsprobleme aufgrund der bereits erworbenen Muttersprache in Form von Interferenzen entstehen und ein Hindernis für Studierenden darstellt.

Zwar sind bei Kenne Französisch und Englisch nicht nur die L1 bei mehreren Lernenden, sondern auch notwendig zur Vermittlung des Deutschen. Aber wir gehen davon aus, dass Muttersprachen mehr zur Verbesserung der Fertigkeiten Lesen und Sprechen als die offiziellen Sprachen dienen, obwohl diese manchmal Erstsprachen der Lernenden sind. Andererseits ist die Berücksichtigung der Erstsprache der Lerner erfolgreich und sinnvoll, aber diese betrifft nicht alle Adressaten. Es hängt mehr von den Kenntnissen ab, die die Lernenden früher erworben haben. Tatsächlich wird die Ghòmálá'-Sprache in Lycée bilingue de Yom III ab der Sixième Klasse gelehrt und die Mehrheit der Lernenden sprechen diese Sprache, und das Alphabet der Ghòmálá'-Sprache entspricht auch dem von vielen anderen kamerunischen Sprachen. Wie Bouchara, werde ich auch der Aussprache einen großen Wert beimessen.

## 0.6 Theoretisches und Methodologisches

Die Mehrsprachigkeit als Teilbereich der Didaktik ist eine relativ neue Theorie, die sich anfangs des 21. Jahrhunderts entwickelte (Vgl. Rösler, 2012, S.29). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik richtet sich auf das Lehren und Lernen von neuen Sprachen und geht davon aus, dass die von den Lernenden bereits erworbenen/erlernten Sprachen eine wichtige Rolle beim Erlernen weiterer Sprachen spielt. Ihr Ziel ist es, Synergien zwischen Sprachen zu fördern (Vgl. Krumm 2001,13. Zitiert nach Rösler, 2012, S.82) oder ein wirksames Fremdsprachenlernen zu ermöglichen durch „Transferbrücken zwischen den Sprachen, Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Sprachen mittels Sprachvergleich, Nutzung der Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen“ (Sauer & Saudan 2008, 4. Zitiert nach Rösler, ebd.). Im Aneignungsprozess dieser neuen Sprachen lassen sich vielfältige Modelle unterscheiden. Diese Arbeit stützt sich auf das von Britta Hufeisen entwickelte Faktorenmodell, sowie auf das Rollen-Funktionsmodell von Björn Hammarberg und Sarah Williams. Tatsächlich dienen diese Modelle als Erklärungsversuche des Aneignungsprozesses neuer Sprachen, sowie zur Auswertung und Interpretation der empirischen Daten.

Was die Methode anbelangt, geht es hier um:

➤ Die Erstellung eines Fragebogens für Deutschlernenden:

Ich arbeite mit den Schülern von einer quatrième Klasse. Die Fragen dienen zur Sammlung statischer Angaben (Angaben zur Person, Sprachbesitze, Lehrstrategien, Lerner- und Lehrerverhalten).

➤ Identifizierung der Auswahlkriterien der Probanden :

Mit Hilfe dieses Fragebogens werde ich die Probanden für die Unterrichtsversuche auswählen und dies angesichts folgender Kriterien. Die Probanden sollen:

- Ghomálá' als L1 haben, oder Vorwissen über die Ghomálá'-Aussprache besitzen (Gruppe 1); eine kamerunische offizielle Sprache als L1 haben (für die 2.Gruppe).
- Schwierigkeiten mit der deutschen Aussprache haben (Diagnosefragen),
- homogen sein:10 Mädchen und 10Jungen,
- wenn möglich aus unterschiedlicher Herkunft stammen,
- keine Sprechstörung haben.



➤ Unterrichtsversuche:

Es geht hier darum, zwei Gruppen zu bilden: 10 Probanden pro Gruppe. Die erste Gruppe ist die Untersuchungsgruppe und die zweite die Kontrollgruppe. Ich mache dann eine Sitzung pro Gruppe. Dann wähle ich einige Lektionen aus Ihr und Wir Plus Band 1 in der Rubrik „Elemente“ aus und ergänze mit Hilfe anderer Bücher Laute, die fehlen. Ich plane dann einen Unterricht mit denselben Inhalten, aber mit unterschiedlichen Lehrstrategien. In der ersten Gruppe greifen wir auf die Ghomálá'-Aussprache zurück, aber in der zweiten Gruppe beschränken wir uns nur auf die deutsche Aussprache und Französisch. Schließlich entwerfe ich zwei mündliche Übungen, wobei die Probanden deutsche Wörter aussprechen, Sätze und einen kurzen Text vorlesen werden.

➤ Darstellung und Bewertung der Ergebnisse:

Nach der Systematisierung des Gegenstandes des Unterrichts und den Anwendungsübungen lesen die Probanden die Wörter, Sätze und den Text der Übungen vor. Um die Daten zu erheben, benutze ich ein Handy und registriere die Stimmen. Dann versuche ich die Daten mit dem IPA-Alphabet zu transkribieren. Die Ergebnisse werde ich dann auf das Faktorenmodell von Hufeisen und das Rollen-Funktionsmodell von Björn Hammarberg und Sarah Williams hin auswerten.

## **0.7 Forschungsziele**

Im Rahmen dieser Arbeit will ich aufzeigen, dass die deutsche Aussprache der Ghomálá'-Aussprache näher ist, und dass ihre Berücksichtigung im Deutschen als Fremdsprachenunterricht hilfreich sein kann. Ziel ist es also zu untersuchen, wie Ghomálá' im DaF-Unterricht integriert werden kann, damit die Schüler Deutsch gut aussprechen und besser vorlesen. Es geht auch darum, den Lehrenden neue Strategien vorzuschlagen, damit der Unterricht optimal abläuft. Im Bereich der Linguistik ist diese Untersuchung ein neuer Beitrag zu den bisher erschienenen Arbeiten bezüglich der kontrastiven Phonetik. Kulturell dient diese Arbeit zur Entmystifizierung und Aufwertung unserer nationalen Sprachen sowie für die Erstellung zweisprachiger Wörterbücher.

## **0.8 Aufbau der Arbeit**

Diese Arbeit ist folgendermaßen gegliedert: im Kapitel 1 wird einen Überblick über Fremdsprachendidaktische Konzepte dargestellt. Der erste Teil behandelt das Ziel, die Konzepte und Prinzipien der Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik. Es werden im

zweiten Teil zwei Modelle dargestellt: das Faktorenmodell von Britta Hufeisen und das Rollenfunktionsmodell von Björn Hammarberg.

Der erste Teil des Kapitels 2 gibt einen Überblick über das Inventar der Ghómálá'- und deutschen Laute. Zunächst werden die entsprechenden Laute je nach Sprachen dann die übereinstimmenden Laute der beiden Sprachen dargestellt. Der zweite Teil beschreibt das Verfahren der Ausspracheschulung. Es handelt sich um Übungstypen und Konzepte, die berücksichtigt werden sollen, wenn man die Aussprache schult.

Das Kapitel 3 beschreibt, wie die Daten erhoben und aufbereitet werden. Im ersten Teil werden die beiden Methoden der Datenerhebung dargestellt, und zwar die Fragebögen und Unterrichtsversuche. Hier wird auch ein Rückgriff auf die Theorien und Modelle gemacht, um das Verlaufen der Unterrichtsversuche und die Inhalte der Fragebögen zu erklären. Der zweite Teil stellt die phonetische Transkription oder Lautschrift als Methode der Datenaufbereitung dar.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit der Datenanalyse und der Darstellung der Ergebnisse, die durch die Fragebögen und die Unterrichtsversuche erzielt wurden. Dann werden diese Ergebnisse angesichts der behandelten Theorie interpretiert. Schließlich werden die Hypothesen überprüft und einige Lösungen zum Konzeptualisieren eines optimalen Deutschunterrichts vorgeschlagen.

**TEIL I:**  
**THEORETISCHES**

# **KAPITEL 1: ÜBERBLICK ÜBER DIE FREMDSPRACHENDIDAKTISCHEN KONZEPTE**

In diesem Kapitel beschäftige ich mich mit den theoretischen Grundlagen meiner Untersuchung. Dabei gehe ich auf einige Aspekte der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und besonders in Kamerun ein. Die Darstellung der Mehrsprachigkeitsdidaktik beziehungsweise Tertiärsprachendidaktik sowie die Auseinandersetzung mit ihren Prinzipien und ihren Anwendungsmöglichkeiten im kamerunischen Deutschunterricht sind ebenfalls Gegenstände dieses Kapitels.

## **1.1 Begriffsbestimmung**

Es werden im Folgenden einige Begriffe erläutert, die in der Fremdsprachenforschung und Sprachwissenschaft verwendet werden. Denn dem Soziologen Emile Durkheim zufolge soll sich der Wissenschaftler am Anfang jeder Arbeit mit den Begriffen auseinandersetzen, die er behandelt, damit man genau weiß, worum es geht (Vgl. Durkheim, 1968. Zitiert nach Tsafack, 1998, S.17).

### **1.1.1 Muttersprache vs. Erstsprache**

Den Begriff Muttersprache bezeichnet Pons Wörterbuch als „die Sprache, die man als Kind von seinen Eltern lernt“ (PONS Großwörterbuch, 2011, S.983; 464). Sie verweist also auf die Sprache der Mutter, der Eltern. In diesem Sinn wird Sprache biologisch verortet. In verschiedenen Arbeiten wird die Muttersprache mit dem Begriff Erstsprache (L1) gleichgesetzt. Das Kind erwirbt die Sprache im Kontakt mit seinen Eltern und seiner Umgebung. Da die Eltern und Umgebung zwei verschiedene Sprachen sprechen können, kann ein Kind gleichzeitig zwei Muttersprachen, beziehungsweise mehrere Erstsprachen haben. Ausgehend von dieser Definition kann man sagen, dass Französisch und/oder Englisch die Erstsprache bei mehreren Kamerunern sind /ist.

Aber in der folgenden Arbeit wird der Begriff Muttersprache nicht als ein Synonym des Begriffs Erstsprache gebraucht, sondern als Bezeichnung für lokale Sprachen, besonders für nationale kamerunische Sprachen. Davon ausgehend kann die Muttersprache entweder erworben oder gelernt werden und als L1 oder L2 gelten. Dies ist auch der Fall mit meinen Probanden, wobei Ghómálá' die Erstsprache(L1) bei den einen und die Zweitsprache(L2) oder Tertiärsprache (L3) bei den anderen ist.

### 1.1.2 Erwerben vs. Lernen

Verschiedene Autoren haben sich mit dieser Dichotomie auseinandergesetzt, obwohl dieses Begriffspaar sich nicht klar unterscheiden lässt. Der Sprachwissenschaftler Salifou Traoré schreibt Stephen Krashen die Vaterschaft dieser Begriffe zu, deren Unterscheidung noch eine These bleibt (Vgl. Traoré, 2008, S.45; 51). Andere Autoren wie Ellis verwenden Synonyme wie ‚implizites Lernen‘ für das ‚Erwerben‘ und ‚explizites Lernen‘ für das ‚Lernen‘ (Helbig; Götze; Heinrich & Krumm, 2001, S.677). Während das Erste beiläufig erfolgt, sozusagen am Rande anderer Aktivitäten wie dem Spielen, bezeichnet das Zweite die bewusstseinspflichtige Informationsverarbeitung.

Diese Arbeit stützt sich auf diese Unterscheidung von Stephen Krashen. Er schreibt:

„Language acquisition is a subconscious process [...] the result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired.[...] 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.“  
(Krashen, 1982, S.10).

Zusammengefasst erfolgt das Erwerben in natürlicher Situation und verweist auf einen unbewussten, außerunterrichtlichen Aneignungsprozess. Das Lernen erfolgt in einer Institution und bezieht sich auf einen bewussten, unterrichtlichen Aneignungsprozess. Im Gegensatz zu Salifou Traoré werden die Begriffe ‚gesteuert/ungesteuert‘ in dieser Unterscheidung nicht miteinbezogen, zumal ein natürlicher Erwerb nicht unbedingt ungesteuert stattfinden kann.

### 1.1.3 Fremdsprache vs. Zweitsprache/ Tertiärsprache

Die Unterscheidung zwischen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist nicht immer eindeutig. Dietmar Rösler versucht, diese Konzepte folgenderweise zu differenzieren: „Deutsch als Zweitsprache wird überwiegend im deutschsprachigen Raum stattfindet und gesteuert und natürlich erworben, während Deutsch als Fremdsprache überwiegend gesteuert erworben wird und innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums stattfinden kann.“ (Rösler, 2012, S. 31). Tatsächlich bringt diese Definition zwei Aspekte zum Ausdruck, und zwar den Lernort (innerhalb oder außerhalb des deutschsprachigen Raums) und die Erwerbssituation (natürlich oder gesteuert). Davon ausgehend kann man sagen, dass Deutsch in Kamerun keine Zweitsprache ist, sondern eine Fremdsprache. Da wir uns nicht im

deutschsprachigen Raum befinden und weil die Aneignung der deutschen Sprache gesteuert ist:

„Deutsch als Fremdsprache bezieht [...] auf das Lehren und Erlernen des Deutschen außerhalb des deutschsprachigen Raums, also sozusagen ‚jenseits der Grenze‘ (der politischen, sprachlichen, kulturellen Grenze). Deutsch als Zweitsprache dagegen bezieht sich auf das Lehren und Erlernen des Deutschen innerhalb einer fest umrissenen sozialen Gemeinschaft, deren Mehrheitsprache Deutsch ist“. (Neuner, 2009)

Britta Hufeisen ihrerseits hat der Begriff Fremdsprache näher betrachtet, um den Begriff Tertiärsprache zu entwickeln. Ihr zufolge verweist die Tertiärsprache auf „diejenigen Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache, das heißt als 2., 3., 4., etc. erlernt werden“ (Hufeisen, 1991, S.5).

In der vorliegenden Arbeit werden Französisch und Englisch nicht als Muttersprache betrachtet, sondern als Fremdsprache, obwohl sie kamerunische offizielle Sprachen und zugleich die Erstsprache von vielen Kamerunern sind. Sie gelten also als die erste Fremdsprache der Kameruner und Deutsch als ihre zweite Fremdsprache, beziehungsweise ihre Tertiärsprache.

## **1.2 Die Mehrsprachigkeitsdidaktik**

In diesem Teil geht es darum diese Theorie, deren Konzepte und Prinzipien kurz darzustellen sowie welche Rolle sie im Fremdsprachenunterricht spielt.

### **1.2.1 Sprachtheoretische Grundlage: der behavioristische Ansatz**

Der Behaviorismus ist eine psychologische Theorie, deren Hauptvertreter John Broadus Watson und Burnus Skinner sind. Diese Theorie beruht auf beobachtbaren Phänomenen und verzichtet auf kognitivistische Erklärungsmuster. Sie beeinflusste in den fünfziger Jahren die Diskussion um lernpsychologische und fremdsprachdidaktische relevante Aspekte innerhalb der Linguistik. Aber wichtig dabei war der Begriff „Gewohnheiten“ und das Lernen galt als „ein Prozess der Herausbildung von Gewohnheiten“ (Helbig; Götze; Heinrich & Krumm, 2001, S.654). Man verfährt also durch Nachahmung und Verstärkung eines richtigen Verhaltens, sowie durch Bestrafung oder Belohnung nach einer Reaktion/Antwort, indem erwartete oder richtige Verhalten belohnt, während falsche Verhalten bestraft werden. Für den Fremdspracherwerb bedeutete die behavioristische Lerntheorie, dass mutter- bzw. erstsprachliche Gewohnheiten auf die Fremd-bzw. Zweitsprache übertragen werden. Tatsächlich führen erstsprachliche Gewohnheiten zu Fehlern, wo die Struktur der Zielsprache

von der Struktur der Erstsprache abwich. Von dieser Grundlage ausgehend wurde also die Kontrastivhypothese formuliert.

Als Teilbereich des Strukturalismus versucht die kontrastive Linguistik sprachliche Strukturen zu beschreiben und zu vergleichen. Sie basiert auf zwei Kernaussagen

„Stimmen Ausgangs- und Zielsprache in Regeln und Strukturen überein, kann der Lerner seine muttersprachlich automatisierte Gewohnheiten ohne Probleme analog auf die Ziel- bzw. Zweitsprache übertragen. Es kommt dann zu positivem Transfer<sup>8</sup>. Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache führen hingegen zu negativem Transfer oder Interferenz [...] positiver Transfer erleichtert das Lernen, während negativer Transfer oder Interferenz es erschwert“ (Vgl. Helbig ; Götze ; Heinrich & Krumm, 2001, S.655).

Die Ergebnisse dieser linguistischen und psychologischen Untersuchungen wurden meist in der Fremdsprachendidaktik gebraucht, so dass Änderungen in diesen Bereichen zu Änderungen in der Fremdsprachendidaktik führten. Tatsächlich wurde aufgrund dieser Interferenzquellen das Prinzip der Einsprachigkeit des Unterrichts eingesetzt. Darunter verstehen Hufeisen und Neuner „d[ie] strikte Ausklammerung der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen“ (Hufeisen & Neuner, 2003, S.16). Ausgehend von Unterrichtsbeobachtungen und Erfahrungen, sowie den Befunden der Gedächtnisforschung, die davon ausgeht, dass es eine grundlegende menschliche Sprachfähigkeit gibt, gab es Zweifel über diese Theorie der Einsprachigkeit des Unterrichts. In der Psychologischen Forschung spricht Jean Piaget seinerseits von den Begriffen „Assimilation“ und „Accommodation“, während Hufeisen und Neuner es wie folgt zum Ausdruck bringen. Sie schreiben, dass

„Neues Wissen nur dann dauerhaft im Gedächtnis gespeichert wird, wenn es in vorhandene Wissensbestände integriert und verankert werden kann. Was keinen Halt findet, verschwindet aus unserem Gedächtnis schnell wieder bzw. es „taucht ab“ und wir können darauf nicht mehr unmittelbar zurückgreifen“ (Ebd., S.16).

Aber Menschen wachsen mehrsprachig auf und können zwei oder mehrere Sprachen gleichzeitig beherrschen, so dass man heute nicht nur von der Ausgangssprache wie in den 1960<sup>er</sup> Jahren spricht, sondern auch von den anderen bereits erworbenen/erlernten Sprachen. Da diese vorher erwähnten Theorien stark relativiert wurden, führte diese Relativierung in den 80<sup>er</sup> Jahren zu ihrer Widerlegung. Im Bereich der Fremdsprachendidaktik wurde die

---

<sup>8</sup> Charles Fries (1945) und Robert Lado (1957) haben dieses Transferkonzept in der Linguistik eingeführt.

Beschäftigung mit den frühen erlernten/erworbenen Sprachen unter dem Namen Mehrsprachigkeit neu entdeckt. Sie postuliert,

„dass Lernende einer Fremdsprache vielleicht bereits mehrere Sprachen ungesteuert bzw. in einer Mischung aus gesteuertem und ungesteuertem Lernen erworben haben und dass unabhängig von der Art und Weise, wie die vorhandenen Sprachen eines Lerners einer neuen Sprache in seinen Kopf gekommen sind, diese alle einen Einfluss auf die neu zu lernende Sprache haben.“ ( Rösler, 2012, S.247)

### **1.2.2 Der Mehrsprachigkeitsbegriff**

PONS Wörterbuch definiert die Mehrsprachigkeit als „der Umstand, dass man sich über die Muttersprache hinaus mindestens eine weitere Sprache angeeignet hat“ (PONS Wörterbuch, 2011, S.941). Von dieser Definition aus ist Bilingualismus mit Mehrsprachigkeit gleichzusetzen: beherrscht man nur zwei oder mehr als zwei Sprachen, dann ist man zwei- oder mehrsprachig. Meissner, Krumm und Bausch versuchen ihrerseits den Unterschied zwischen der Mehrsprachigkeit und dem Bilingualismus (Zweisprachigkeit) aufzuheben, indem sie die Mehrsprachigkeit als Oberbegriff bestimmen. In diesem Sinne ist man bilingual, dann spricht man zwei Sprachen, aber ist man mehrsprachig, dann spricht man mindestens drei Sprachen (Vgl. Edmonson, 2004, 39. Zitiert nach Rösler, 2012, S.77).

Diese Arbeit stützt sich auf diese Auffassung von Trim et al., die die Mehrsprachigkeit wie folgt bestimmt:

„Mehrsprachigkeit ... betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse [oder] Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“ (Trim et al., 2001, S.17. Hufeisen & Neuner, 2003, S.17)

### **1.2.3 Ziele und Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik**

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik verfolgt das Ziel, Transferbrücken zwischen den schon erworbenen/erlernten Sprachen und der neu zu lernenden Sprache herzustellen, um den Fremdsprachenunterricht optimal zu gestalten. Britta Hufeisen und Neuner unterscheiden einige Aspekte, die für die lernerorientierte Forschung und die Entfaltung der Fremdsprachendidaktik relevant sind: Sprachbesitz und Sprachkenntnisse,



Sprachlernerfahrung, Sprachprofile und Sprachlernbewusstsein. Es geht hier nicht darum, auf die Einzelheiten dieser Begriffe einzugehen, sondern nur einige Aspekte, die für diese Untersuchung relevant sind, kurz zu behandeln.

Wie schon angedeutet, verfolgt die Mehrsprachigkeit einen lernorientierten Unterricht. Also welche Konzepte sollen zu diesen einzelnen Bereichen des lernorientierten Unterrichts in Betracht gezogen werden?

### ➤ **Sprachbesitz und Sprachkenntnissen**

Es geht hier um die Antwort auf die Frage: Was bringen die Lernenden an Vorerfahrungen und -kenntnissen mit? Man geht davon aus, dass der Lerner im Unterricht mindestens eine Sprache schon beherrscht. Er hat Kenntnisse über seine eigene Sprache und darüber hinaus kann er mehrere andere Sprachen lernen. Sozusagen, dass dieses Vorwissen eine bedeutende Rolle bei dem Erlernen einer weiteren Sprache spielt. Mario Wandruska spricht von ‚innerer‘ und ‚äußerer Mehrsprachigkeit‘; während die Erste auf Kenntnissen über Sprachvarianten innerhalb derselben Sprache oder auf Varianten der eigenen Sprache wie Dialekte beruht, verweist die Zweite auf die Fremdsprache, die Sprache der anderen. (Ebd., S.14f)

Königs unterscheidet drei Arten von Mehrsprachigkeit, und zwar:

- die retrospektive Mehrsprachigkeit: der Lerner ist zweisprachig. Er bringt seine Mehrsprachigkeit in dem Unterricht und hat Kenntnisse über die Sprache, die der Gegenstand des Unterrichts ist.
- die retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit: der Lerner ist zwar zweisprachig, aber keine dieser Sprachen ist der Gegenstand des Unterrichts, sondern eine dritte Sprache.
- die prospektive Mehrsprachigkeit: der Lerner kommt monolingual und baut seine Mehrsprachigkeit auf und aus dem Unterricht.

Im Gegensatz zu Hufeisen und Neuner, die von dem Konzept der prospektiven Mehrsprachigkeit in ihrer Arbeit ausgehen, da ihre Lernenden nur Deutsch beherrschen, geht diese Untersuchung vom retrospektiv-prospektiven Mehrsprachigkeitskonzept aus. Der Grund dafür ist, dass die Probanden schon mindestens zwei Sprachen beherrschen (Siehe Fragebogen Frage 3), und zwar Französisch und ihre Muttersprachen. Aber keine dieser

Sprachen ist der Gegenstand des Unterrichts, sondern eine weitere Fremdsprache, und zwar die deutsche Sprache.

➤ **Sprachlernerfahrung**

Welche Lernerfahrungen waren bisher prägend für das bisherige Lernverhalten beim Erlernen von Fremdsprachen? Wie kann man diese Lernerfahrungen bewusst machen und neue Lernerfahrungen für ein effizienteres Fremdsprachenlernen vermitteln? (Ebd., S.14) Die Mehrsprachigkeitsdidaktik berücksichtigt die Lernperspektive, sowie Lernstrategien, die von dem Lerner entwickelt werden. Der Lerner hat Erfahrungen in seiner Muttersprache, und jedes Mal, wenn er etwas Neues lernt, versucht er, diese mit Elementen, die er schon beherrscht, in Beziehung zu setzen.

➤ **Sprachprofilen und Sprachlernbewusstsein**

Es handelt sich um Antwort auf die Frage: Welche pragmatischen Vorstellungen haben die verschiedenen Lerngruppen bzw. individuelle Lernenden von den Verwendungsmöglichkeiten der Fremdsprache, die sie lernen? (Ebd., S.14) Anders ausgedrückt, besteht immer eine Absicht, wenn man eine Sprache lernt. Der Lehrer soll Informationen über die Erwartungen und Interessen der Lernenden haben. Die Lernenden sollen auch wissen, wozu sie die neue Sprache brauchen. Es geht auch um pädagogische Leitvorstellungen, die zur Entfaltung der Persönlichkeitsbildung führen sollen.

Das Sprachlernbewusstsein verweist auf prozedurales Wissen, auch prozedurale Fertigkeiten. Es handelt sich um automatisierte Anwendung sprachlicher Regeln. Diese Profilbildung und Sprachlernbewusstsein bekommen wir in dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen durch die Fertigkeitsbereiche in Form von Kann-Beschreibungen. Diese Kann-Beschreibungen werden zur Beschreibung von Kompetenzen als auch zur Formulierung von Lernzielen genutzt<sup>9</sup>; es handelt sich um Erwartungen, die beobachtbar sind oder, die sich auf allgemeine Kompetenzen beziehen. (Ende, 2013, S.144)

#### **1.2.4 Die Rolle der Muttersprache (L1) und des muttersprachlichen Unterrichts für L3**

Wie schon angedeutet, spielt die Muttersprache eine wichtige Rolle beim Aneignungsprozess neuer Sprachen, besonders einer Fremdsprache. Hufeisen und Neuner stellen in ihrer Arbeit

---

<sup>9</sup>Obwohl die Teilziele nicht immer in Form von Kann-Beschreibungen erscheinen.

nicht nur die Rolle der Muttersprache dar, sondern auch die der ersten Fremdsprache für das Erlernen einer dritten Sprache. Ihnen zufolge soll die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht bewusst und aktiv einbezogen werden. Tatsächlich trägt die Muttersprache zur Entfaltung von Sensibilität für Sprache und Sprachen und zur Entwicklung des Sprachlernbewusstseins (des prozeduralen Wissens) bei. Was die Entfaltung der Sensibilität anbelangt, können Schüler in der Primarstufe zum Beispiel Wörter aus anderen Sprachen wie Internationalismen nennen. Sie wissen auch, wie die Phonetik ihrer Muttersprache aussieht oder wie Wörter ausgesprochen werden. Bezüglich der Sprachlernbewusstseinsentwicklung, soll der Lehrer wissen, welches deklarative Wissen zu erarbeiten ist, und welches prozedurale Wissen, beziehungsweise Kompetenzen entwickelt werden soll.

Um Fremdsprachenlernen bewusst vorzubereiten, sind aus der Sicht der Tertiärsprachendidaktik diese Aspekte zu berücksichtigen. Da Deutsch in Kamerun eine Tertiärsprache ist, ist es auch wichtig, sich mit der Tertiärsprachendidaktik auseinanderzusetzen. Welches sind die Ziele und Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und was bedeuten diese für diese Arbeit?

### **1.3 Die Tertiärsprachendidaktik**

Wie schon erwähnt, ist Deutsch in Kamerun eine Tertiärsprache. Da die früher erworbenen Sprachen eine bedeutende Rolle für das Erlernen weiterer Sprachen spielt, so sind auch die Muttersprachen der Kameruner, sowie ihre offiziellen Sprachen, und zwar Englisch und Französisch, die richtigen Instrumente zur Erschließung der deutschen Sprache. Aber diese Arbeit beschränkt sich nur auf die Rolle der Muttersprache und berücksichtigt nicht die anderen erlernten Sprachen.

#### **1.3.1 Ziele der Tertiärsprachendidaktik**

Hufeisen und Neuner nennen zwei Hauptziele des Fremdspracheunterrichts in Europa, die auch in anderen Ländern im Fremdsprachenunterricht verfolgt werden: die Kommunikationsfähigkeit und die Interkulturalität. Ferner fassen sie in ihrem Beitrag das Ziel der Tertiärsprachendidaktik zusammen, wie folgt:

„Ziel des Tertiärsprachenunterrichts ist, die Lernenden als „aktiv Handelnde“ in das Lehren und Lernen einzubeziehen (und sie nicht als „leere Flaschen“ zu behandeln, die mit reproduzierbarem Wissen angefüllt werden müssen!). Die Lerner aktivieren bedeutet z.B. sie zum Nachdenken, Vergleichen, Diskutieren, Besprechen, Weiterfragen, Hypothesen bilden und -überprüfen,

Experimentieren, Ausprobieren, zu Selbstständigkeit im Lernen und zur Zusammenarbeit anzuregen. Das alles hat mit Motivation zu tun: Interesse an der „Sache“ zu gewinnen[...]“ (Ebd., S.32).

### **1.3.2 Transfer als Ausgangspunkt der Tertiärsprachendidaktik**

Die Tertiärsprachendidaktik geht davon aus, dass die Menschen eine grundlegende Sprachfähigkeit haben, und dass die früher erlernten/erworbenen Sprachen von großer Relevanz für die Aneignung weiterer Sprachen sind. Wie schon erwähnt, gab es im zwanzigsten Jahrhundert eine heftige Diskussion bezüglich der Interferenzquellen, die zur Widerlegung der Kontrastivhypothese führte, und zugleich zur Entwicklung des Prinzips der Einsprachigkeit des Unterrichts. Da man diesen Interferenzquellen die Fehler zugerechnet hat, gilt nicht die Interferenz als Ausgangspunkt der Tertiärsprachendidaktik, sondern der Transferbegriff. Deshalb steht bei der Unterrichtsplanung einer Tertiärsprache nicht die Frage nach den Unterschieden zwischen Sprachelementen, sondern die der Übereinstimmungen. Also wo kann man beim Fremdsprachenlernen an schon vorhandenem Sprachwissen und grundlegenden Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen anknüpfen und diese erweitern?

#### **➤ Erster Transferbereich**

Hufeisen und Neuner stellen in ihrem Beitrag einige Fragen, die als Ausgangspunkt für eine auf transferberuhende Tertiärsprachendidaktik gelten. Das erste wesentliche Element bezieht sich auf die Erweiterung des Sprachbesitzes; man konzentriert sich auf den Sprachvergleich:

„Welche Elemente, Einheiten, Strukturen der Muttersprache (L1) und der ersten Fremdsprache (L2) können mit den vergleichbaren Elementen, Einheiten und Strukturen der Tertiärsprache (L3) in Beziehung gesetzt und verbunden werden? Was löst bei der Beschäftigung mit der neuen Sprache einen Widererkennenstransfer aus?“ (Meißner 2000)

Für diese Arbeit bedeuten diese Fragen, dass die Elemente der Ghómálá'-Aussprache, die mit denen der deutschen Aussprache zunächst identifiziert werden sollen, sodass diese bei den Lernenden erkennbare Übergänge zwischen den Sprachen auslösen.

#### **➤ Zweiter Transferbereich**

Das zweite Element bezieht sich auf die Erweiterung des Sprachlernbewusstseins durch die Besprechung von Sprachlernprozessen und Sprachlernerfahrungen. Es geht hier besonders um die Entwicklung von Lernstrategien und -techniken. Man setzt sich mit der Frage auseinander, wie das mentale Lexikon beschaffen ist, und wie Lerninhalte vor sich gehen (Aufnahme,

Speicherung und Aktivierung von sprachlichen Bedeutungs-Einheiten). Transfer bedeutet hier:

„Sprachlernerfahrungen, die beim Erlernen der Muttersprache und insbesondere der ersten Fremdsprache gemacht werden, beim Tertiärsprachenlernen aufzugreifen, bewusst zu machen und ggf. zu erweitern und zu differenzieren. Hier geht es geht also um die Weiterentwicklung des Sprachlernbewusstseins“. ( Ebd., S. 26)

### **1.3.3 Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik**

Hufeisen und Neuner stellen fünf didaktische Prinzipien, die den jeweiligen regionalen und lerngruppenspezifischen Gegebenheiten des Tertiärsprachenunterrichts angepasst werden müssen. Es handelt sich um:

➤ **Das Prinzip des Kognitiven Lernens: Die Entfaltung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit**

Es geht hier um die Erweiterung des deklarativen Wissens und die des prozeduralen Wissens. Tatsächlich handelt es sich um:

Vergleich und Besprechen: der Lehrer soll die neue zu lernende Sprache mit den früher erworbenen/erlernten Sprachen (hier die Muttersprache) der Lernenden in Beziehung setzen. Er soll auch versuchen, wie man diese vergleichenden Elemente verankern kann und im Unterricht darüber reden. Schüler können darüber diskutieren oder Hypothesen formulieren. Die Lehr- und Lernstrategien sollen auch besprochen werden.

Bewusste Aktivierung von allem, was die Lernenden an Sprachwissen und Sprachlernerfahrungen „im Kopf“ haben: hier entdecken die Lernenden wie Sprachen aufgebaut sind, wie diese Sprachen zusammenhängen, wie man sie aktiviert/lernt sowie was man mit ihnen machen kann.

Auf die Frage zu wissen, ob die Lernenden für Fragen des Sprachvergleichs aufgeschlossen sind und ihren Lernprozess zu beschreiben und zu diskutieren in der Lage sind, haben Untersuchungen gezeigt, dass die Schüler im Grundschulalter es können. (Vgl. Herbert, 2001, S.9; Zitiert Ebd., S.29)

➤ **Das Prinzip des Verstehens als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens**

Verstehen ist die Grundlage und der Ausgangspunkt des Lernens im Allgemeinen und des Fremdsprachenlernens im Besonderen. Insofern als Verstehen ein ‚stummer Prozess‘ ist, soll

der Lehrer diesen sturmen Prozess ‚zur Sprache bringen‘ und die ‚Kultur des lauten Denkens im Unterricht‘ fördern. Verstehen bedeutet, sich bewusst mit dem eigenen Lernverhalten auseinandersetzen. Es bedeutet auch:

Informationsverarbeitung und Wahrnehmung: es geht hier um die Identifizierung und Beobachtung von ähnlichen und gegensätzlichen sprachlichen Phänomenen.

Integration und Verankerung des Neuen: Diese sprachlichen Elemente sollen dann eingeordnet und im Gedächtnis verankert werden, so dass sie wieder aktiviert werden können, wenn man sie braucht.

### ➤ **Das Prinzip der Inhaltsorientierung**

Beim Erlernen einer Tertiärsprache sind die Schüler älter als beim Erlernen der Muttersprache oder der ersten Fremdsprache. Man bemerkt auch (meistens bei Jugendlichen) ein verändertes Lernverhalten und eine erweiterte Lernerfahrung. Damit diese motiviert sind, sollen die Inhalte ihre Interessen wecken und die Themen sollen ihrem Alter entsprechen. Die Lernenden erfahren so, was mit der eigenen Sprache ähnlich und was anders ist.

Was die Grammatik anbelangt, soll der Lehrer induktiv verfahren, damit die Lerner selbst die neue Struktur entdecken; er soll auch die Lernautonomie fördern. Die Lerner sollen auch wissen, wozu sie die neue Sprache brauchen. Die Aufgaben sollen auch interessant sein und sie motivieren. Einige Aktivitäten sind: sich ein Sprachphänomen selbständig erarbeiten; kombinieren; Hypothesen bilden und überprüfen; Ergebnisse präsentieren; usw.

### ➤ **Das Prinzip der Textorientierung**

Dieses Prinzip ergibt sich aus den Prinzipien der Verstehens- und der Inhaltsorientierung. Die Texte sollen die fremde Sprache und Welt beinhalten. Deshalb haben die Textarbeit und die Aufgaben, die sich darauf beziehen eine besondere Bedeutung.

Hufeisen und Neuner meinen hier:

- eine induktive Erarbeitung von Sprachsystemen (zur Wortschatz- und Grammatikarbeit; zur Aussprache und Rechtschreibung) in der neuen Sprache aus der vergleichenden Analyse von L1–L2–L3-Texten.
- Eine Entwicklung von globalen Verstehensstrategien an authentischen Texten, die z.B. aus Themenbereichen genommen werden, in denen viel von dem gemeinsamen Verstehens-Wortschatz/Internationalismen/Anglizismen vorfindbar ist.

### ➤ **Das Prinzip der Ökonomisierung des Lernprozesses**

Die Unterrichtsstunde reicht nicht immer aus, um die neue Sprache zu lernen. Deshalb wird sie immer kompakter (abstrakter) dargestellt. Manchmal konzentrieren sich sogar die Lehrer auf einige Aspekte des Lehrstoffs und vernachlässigen die anderen Aspekte. Für die Tertiärsprachendidaktik bedeutet diese Situation eine neuartige Herausforderung: nämlich, ökonomische, d.h. zeitsparende und effiziente Lehr- und Lernverfahren zu entwickeln. Zum Beispiel kann das bewusste vergleichende Besprechen von Unterschieden und interferenzanfälligen Bereichen dazu dienen, Zeit zu sparen und das Lernen effizienter zu gestalten.

## **1.4 Theoretische Grundsätze zum mehrsprachigen Lernen : das Faktorenmodell und das Rollen-Funktionsmodell**

In Anlehnung an Lüdi (1996) steht der Begriff „Mehrsprachigkeit“ für mehrere Bezeichnungen, so dass wir zwischen individueller, gesellschaftlicher, sozialer und territorialer Mehrsprachigkeit unterscheiden. Was uns im Rahmen dieser Arbeit interessiert, ist die ‚individuelle Mehrsprachigkeit‘. Darunter wird die Fähigkeit eines Individuums gemeint, zwei oder mehrere Sprachen bzw. Sprachvarietäten zu beherrschen (Vgl. Olariu, S.301). Es gibt also in der Mehrsprachigkeitsdidaktik mehrere Modelle, die unterschiedliche Aspekte der individuellen Mehrsprachigkeit behandeln. Es handelt sich unter anderen um das DMM (Dynamische Modell des Multilinguismus) von Ulrike Jessner, das Rollen-Funktions-Modell von Sarah Williams und Björn Hammarberg, das FLAM (Foreign Language Acquisition Modell) von Maria Groseva, das Ecological Model of Multilinguality von Larissa Aronin und Muiris Ó Laoire und das Faktorenmodell von Britta Hufeisen. Tatsächlich gehen alle diese Modelle davon aus, dass je mehr ein Individuum unterschiedliche Sprachen beherrscht, desto einfacher fällt es ihm, weitere Sprachen zu lernen; Sie stellen auch einige Faktoren dar, die das Erlernen einer Sprache beeinflussen. (Kummenecker, 2011, S.22). Diese Arbeit berücksichtigt nicht alle diese Modelle, sondern beschränkt sich auf das Faktorenmodell und das Rollen-Funktions-Modell.

### **1.4.1 Das Faktorenmodell von Britta Hufeisen**

Unter dem Begriff „Modelle“ versteht Hufeisen

„Erklärungsversuche, die aufgrund von ersten empirischen Datenerhebungen den Hypothesenstatus überwunden haben, für deren Verifizierung bzw. Falsifizierung jedoch noch weitere empirische Nachweise und theoretische Herleitungen ausstehen“ (Hufeisen, 2003, S.3).

Einige Arbeiten stellen dieses Faktorenmodell als das nützlichste Modell für das gesteuerte Tertiärsprachenlernen dar, denn es berücksichtigt die meisten Einflussfaktoren, die beim

Fremdsprachenlernen von Bedeutung sind. Es geht um ein angewandt-linguistisches Verlaufsmodell, das davon ausgeht, dass die Lerner beim Erlernen einer L3 älter als beim Erlernen der L2 sind; sie haben schon Strategien zum Sprachenlernen entwickelt und wissen auch, wie sie am besten lernen. Dieses Modell von Hufeisen besteht aus Faktoren, die das Sprachenlernen beeinflussen. Je mehr Sprachen betroffen sind, desto komplexer sind die Faktoren, die dem Erlernen beeinflussen; und diese Faktoren nehmen zu, je nach dem Status der Sprache (L1, L2, L3, oder LX).

Hufeisen stellt also einige Faktoren dar, die das Tertiärsprachenlernen beeinflussen. Es handelt sich um (Vgl. Hufeisen, 2010, S.203-204):

➤ **Neurophysiologische Faktoren**

Sie betreffen das Alter der Lernenden und das Universalien. Unter Universalien wird die generelle Spracherwerbsfähigkeit des Menschen verstanden.

➤ **Lernerexterne Faktoren**

Hufeisen zufolge sind sie diejenigen, die nicht aus dem Individuum heraus gebildet werden, sondern die von der Außenwelt ausgelöst und an das Individuum herangetragen werden. Zu einem späteren Zeitpunkt können diese Faktoren zu lernerinternen werden. Sie verweisen auf die Lernumwelt(en), Art und Umfang des Inputs, L1-Lerntradition(en), sowie auf das kulturelle Erbe.

➤ **Emotionale Faktoren:**

Es geht hier um Elemente der Affektivität wie die Motivation, (Lern)Angst, Einschätzung der eigenen Sprachliteralität, empfundene Nähe/Distanz zwischen den Sprachen, Einstellung(en) zu den Sprachen, zu den zielsprachigen Kulturen, zum Sprachenlernen, individuelle Lebenserfahrungen, Lerntyp(en) usw. Alle diese Faktoren wirken auf den Verlauf des Spracherwerbs.

➤ **Kognitive Faktoren**

Sie betreffen das Lernbewusstsein und das Wissen um den eigenen Lerntyp, die Lernstrategien und individuellen Lernerfahrungen, das Sprachbewusstsein und metalinguistische Bewusstsein. Darunter versteht man nicht nur die sprachlichen, sondern auch die kognitiven Kompetenzen der Lerner, seine Fähigkeit über den Bau der Sprache Bescheid zu wissen, darüber reflektieren und sprechen zu können, die eigene Sprache



entsprechend diese Überlegungen analysieren und kreativ verändern zu können (Vgl. Hufeisen, 2003, S.14)

➤ **Linguistische Faktoren**

Diese Faktoren verweisen auf die von den Lernenden schon erworbenen/erlernten Sprachen (L1 und L2).

➤ **Fremdsprachenspezifische Faktoren**

Es geht um individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien wie zum Beispiel interlinguale Vergleichs-, Transfer- und Rückbezugsfähigkeit, Interlanguage der vorher gelernten Fremdsprachen, Interlanguage der jeweiligen Zielfremdsprache.

Tatsächlich hat der Lerner Kenntnisse über die L1(neurophysiologische und lernerexterne Faktoren); beim Erlernen der L2 wirken die Vorwissen mit den Spracherfahrungen und -Strategien zusammen und entwickeln sich. Das Sprachlernen erfolgt nach unterschiedlichen Etappen und die bisher gemachten Erfahrungen werden in jeder neuen Sprache integriert; die Sprachlernstrategien können sowohl bewusst also auch unbewusst auf den Erwerb der neuen Sprache wirken. Caspar bringt es zum Ausdruck, wie folgt:

„Beim Mutterspracherwerb gibt es zwei Einflussfaktoren, die generelle Spracherwerbsfähigkeit eines Menschen und die Lernumwelt. Beim gesteuerten L2-Erwerb spielen einerseits affektive Faktoren (Motivation, Unlust, Angst, Ähnlichkeit der L2 zur L1 etc.) eine Rolle und andererseits kognitive Elemente, wie die individuellen Lernerfahrungen. Diese kognitiven Faktoren werden beim L3-Erwerb vom Lerner weiterentwickelt, und individuelle Fremdsprachenlernstrategien angeeignet. Der kompetente L3-Lerner kann auf seine Erfahrungen, sein Vorwissen und die Interimsprache der L2 zurückgreifen.“ (Vgl. Martinelli Gudrun, 2013, S.26)

Die Wichtigkeit dieses Modells für diese Arbeit ist, dass der L3-Lerner sein Wissen über die L1 und L2 benutzen kann; er kann auch seine eigenen Strategien zum Erlernen der L2 beim Erlernen der L3 einsetzen. So erscheinen das Lernen einer L3 und das von weiteren Sprachen nicht mehr anstrengend (Vgl. Hufeisen 2000a: 214. Zitiert nach Kummenecker, 2011, S.25).

#### **1.4.2 Das Rollen-Funktionsmodell von Björn Hammarberg und Sarah Williams**

Das Rollen-Funktionsmodell beschäftigt sich mit dem Prozess der Sprachproduktion bei mehrsprachigen Lernenden und versucht auf die Frage: „wie wird der Sprachproduktionsprozess beeinflusst, wenn Sprechende mehr als zwei Sprachen sprechen

können“. Es ist also ein psycholinguistisches Modell, das die individuellen Lernprozesse in den Vordergrund stellen und deren Dynamik und Variabilität betont.

Das Rollen-Funktionsmodell geht davon aus, dass jede Sprache eine besondere Rolle beim Erlernen weiterer Sprachen spielt, und diese Funktion kann sich ändern, je nach dem Stoff des Erlernens. Aber alle diese Sprachen übernehmen nicht die gleiche Rolle. Nur eine der schon beherrschten Sprachen ist dominant und wird deshalb als „External-supplier-Sprache“ oder „default supplier“ bezeichnet. Diese External-supplier-Sprache, die meistens eine Fremdsprache ist, dient als Input für die Erleichterung der Aneignung der Zielsprache (Internal-supplier-Sprache). Björn Hammarberg bringt es wie folgt zum Ausdruck:

„Die verschiedenen Sprachen von Lernenden, die mehrere Fremdsprachen gelernt haben, scheinen dem Rollen-Funktions-Modell zufolge unterschiedliche Rollen bei der Produktion in der Zielsprache einzunehmen. Die Haupteckdaten dieser Studie ist, dass eine starke Tendenz dafür besteht, dass eine Sprache eine dominante Rolle bei der L3-Produktion einnimmt und deutlich häufiger aktiviert wird als andere Sprachen. Diese dominante Sprache beim L3-Erwerb wird als External Supplier bezeichnet[...]“. (Vgl. Hammarberg 2001: 30-38; Zitiert nach Kummenecker, 2011, S.2)

Die Auswahl der „External-supplier-Sprache“ hängt von einigen Kriterien ab. Es handelt sich um:

➤ **Gemeinsamkeit** (typological similarity): ist die Verwandtschaft am Höchsten? sind die Struktur der „Default-supplier-Sprache“ und die der Internal-supplier-Sprache“ beziehungsweise Zielsprache gleich? Ist der Lerner über diese Unterschiede und Entsprechungen bewusst? Oder ist er auch der Meinung, dass diese Sprachen in Strukturen oder Einheiten übereinstimmen?

➤ **Literalität und Abrufbarkeit** (proficiency und recency): hat der Lerner Kenntnisse über diese External-supplier-Sprache? Wie oft spricht er diese Sprache? In welcher Intensität?

➤ **Status**: ist die zu erlernende Sprache eine L1, L2, L3 oder L4? Denn meistens hilft die L1 zum Erlernen der L2 und die L2 zum Lernen der L3.

## 1.5 Zusammenfassung

Am Anfang dieses Kapitels wurden einige Begriffe bestimmen, um Verwirrung in der Auseinandersetzung mit dem Thema zu vermeiden. Die Tatsache, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht, Synergien zwischen Sprachen zu fördern, führt dazu, dass die früher erlernten Kenntnisse eine besondere Bedeutung für den

Fremdsprachenunterricht hat. Deshalb ist auch die Berücksichtigung der Muttersprache von großer Relevanz. Diese Notwendigkeit der Muttersprache sieht man in Zielen und Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie in denen der Tertiärsprachendidaktik. Tatsächlich trägt die Muttersprache zum Beispiel zur Entfaltung von Sensibilität für Sprache und Sprachen bei, und zur Entwicklung des Sprachlernbewusstseins (des prozeduralen Wissens). Diese Entfaltung des prozeduralen Wissens ist ein zentrales Ziel der Tertiärsprachendidaktik und zugleich des Fremdsprachenunterrichts. Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass es beim Tertiärsprachenunterricht nicht darum geht, ein völlig neues didaktisch-methodisches Konzept zu entwickeln, sondern darum, es im Hinblick auf die Besonderheiten des Lehrens und Erlernens von Folgefremdsprachen zu präzisieren und zu differenzieren. Deshalb soll der Lehrer im Fremdsprachenunterricht Lernstrategien und Techniken entwickeln, die zur Lernautonomie und optimalen Gestaltung des Lehrstoffs führen sollen. Sozusagen soll der Lerner im Tertiärsprachenunterricht aktiv handeln und motiviert werden.

Außerdem wurde in einigen vergleichenden Untersuchungen festgestellt, dass Lernende, die bereits eine Fremdsprache oder Fremdsprachen gelernt hatten, beim Lernen einer weiteren Sprache als L3 oder LX höhere und schnellere Leistungen erzielten als Lernende, für die die betreffende Fremdsprache erst die L2 war. Da die früher erlernten Sprachen als sehr relevant im Tertiärsprachenunterricht erscheinen, gehen auch die Modelle davon aus, dass die schon beherrschten Sprachen das Erlernen der neuen Sprache stark steuern. Diese Steuerung hängt von vielen Faktoren ab und die Auswahl der Ausgangssprache<sup>10</sup> von einigen Kriterien ab. Bedeutend für die Weiterführung dieser Arbeit ist, dass diese Modelle als Erklärungsversuche für die erhobenen Daten dienen. Zwar erfüllt meistens eine Fremdsprache die Funktion der „Default-supplier“, aber die L1 gilt hier als Ausgangssprache, nämlich die Ghómálá'-Sprache. Der Grund ist, dass diese Untersuchung davon ausgeht, dass die Muttersprache im Bereich der Phonetik mehr Gemeinsamkeiten mit der deutschen Sprache (Internal-supplier-Sprache oder Zielsprache) aufzeigt. Außerdem kann auch der kulturelle Faktor, und zwar die Beschäftigung mit der Ghómálá'-Sprache die intrinsische Motivation der Ghómálá'-Sprecher wecken. Denn der nichtmotivierte Lerner erscheint langsamer zu sein und macht deswegen weniger Fortschritte. Wichtig ist auch zu notieren, dass der L1-Erwerb unterschiedlich von dem L2- und L3-Lernen erfolgt, und dass die Faktoren, die das Erlernen der L3 beeinflussen, komplexer als die dem L1- oder L2-Erlernen sind. Alle diese Faktoren, besonders die Sprachlernstrategien tragen zur Beschleunigung des Aneignungsprozesses bei.

---

<sup>10</sup>Hier als External-supplier-Sprache bezeichnet.

## KAPITEL 2 : VERFAHREN DER AUSSPRACHESCHULUNG

In diesem Kapitel geht es darum, die Ghómálá'- und die deutsche Sprache kurz darzustellen, besonders ihre Laute. Ein besonderer Akzent wird auf die Laute gelegt, die ihre Entsprechung in den beiden Sprachen haben. Danach wird ein Blick auf das Verfahren der Ausspracheschulung geworfen. Ziel ist es zu wissen, was damit gemeint ist, und wie man die Aussprache schult beziehungsweise lehrt.

### 2.1 Status von Sprachen und zu Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachlauten

Alle Sprachen der Welt haben nicht denselben Status. Das ist auch der Fall von Deutsch und Ghómálá', die politisch, gesellschaftlich, kulturell, territorial unterschiedliche Status haben sowie unterschiedliche Lautdistributionen zeigen. Zentrale Frage in diesem Unterteil ist es, ob Deutsch und Ghómálá' als Standardsprachen oder nur als Dialekte zu betrachten sind?<sup>11</sup>

#### 2.1.1 Status von Sprachen

Der Begriff ‚Sprache‘ ist nicht einfach zu bestimmen. Die Vielfalt von Definitionen unterscheidet sich je nach Autoren. Diese Arbeit stützt sich auf die Definition von Ulrich Schmitz und Ralf Pörings, die die Sprache als einen Teil des kognitiven Systems betrachten und infolgedessen als eines der wichtigsten Mittel, mit denen Menschen Ideen ausdrücken und sich gegenseitig austauschen können (Vgl. Pörings & Schmitz, 2003,S.1).

Mit einer Gesamtbevölkerung von etwa 3000 Millionen Menschen in den 1960<sup>er</sup> Jahren zählt man ca.3000 Sprachen in der Welt, das heißt ungefähr so viele Sprachen auf der Erde, wie die Erdbevölkerung nach Millionen zählt (Vgl. Wängler, 1967, S.1). Heutzutage lässt sich die Anzahl der Sprachen in der Welt noch nicht genau bestimmen. Man schätzt ihre Zahl auf Ca. 5000-6000 Sprachen (Vgl. Pörings & Schmitz, 2003, S.246). René Dirven und Marcello Soffritti (2003) unterscheiden im 10. Kapitel des Buches *Sprache und Sprachwissenschaft: eine kognitiv orientierte Einführung* eine Reihe von Gründen für diese Unmöglichkeit die Anzahl der in der Welt gesprochenen Sprachen genau zu bestimmen. Nur zwei Gründe werden in dieser Arbeit erwähnt. Es handelt sich erstens um die Nichterforschung einiger Teile der Welt wie Afrika und Australien. Zweitens geht es um die Unklarheiten in der Unterscheidung zwischen Sprachen. Tatsächlich lässt sich nicht genau bestimmen, ob zwei benachbarte

---

<sup>11</sup>**Dialekte:** regionale Variante einer Sprache, die in einem bestimmten Gebiet gesprochen wird # **Standard-** bzw **Hochsprache:** Form einer Sprache, die keine regionalen oder sozialen Merkmale aufweist. (Vgl. PONS Großwörterbuch, 2001, S.354; 1302)

sprachliche Varietäten als voneinander abzugrenzende, eigenständige Sprachen anzuordnen sind, oder ob es sich um Dialekte einer einzigen Sprache handelt (*Ebd.*, S.246)

Wie schon angedeutet ist Deutsch in Kamerun eine Fremdsprache (Vgl. Kapitel 1); die Beziehung zwischen Deutsch und Kamerun geht auf das 19. Jahrhundert zurück, als Kamerun noch ein deutsches Schutzgebiet war (von 1884 bis 1919). Deutsch ist Amtssprache in fünf europäischen Ländern, und zwar Deutschland, Schweiz, Österreich, den Niederlanden, Lichtenstein. Politisch gesehen ist Deutsch im 20. Jahrhundert die zwölfte meistgesprochene Sprache der Welt hinter Französisch (*Ebd.*, S.253). Zwar gibt es in deutschsprachigen Ländern auch deutsche Dialekte, aber was uns in dieser Arbeit interessiert, ist das Hochdeutsch.

Was die kamerunischen einheimischen Sprachen anbelangt, werden sie meistens in bestimmten Regionen und von den Muttersprachlern derselben ethnischen Gruppen gesprochen. Ghòmálá' ist eine Bantu Sprache in der kamerunischen Westregion. Zum Zentral-Ghòmálá' gehören den Dialekten „jo“, „yɔgam“, „hɔm“ und „wɛ“. „Jo“ (Bandjoun) ist nach ALCAM und UNESCO die Standardsprache. (Vgl. Domchie, 2012, S.9f) Mit der Zeit und wegen der Globalisierung spricht die heranwachsende Generation immer weniger diese einheimischen Sprachen. Obwohl die kamerunische Regierung seit einigen Jahren den Ton auf das Lehren dieser lokalen Sprachen legt, haben diese Sprachen nicht die erste Priorität in der Sprachpolitik Kameruns, sodass sie die Amtssprachen und Fremdsprachen unterliegen bleiben (Vgl. Moutombi, 2015, S.13). Deshalb erscheint auch diese Arbeit über die Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht als der Weg, diese einheimischen Sprachen wiederzuentdecken.

### **2.1.2 Zu Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachlauten**

In Anlehnung an Wängler (1967) ist jede einzelne der drei Milliarden Sprachen von jeder anderen verschieden. In der Tat hat zum Beispiel jede Sprache nach Art und Anordnung verschiedene Sprachlaute und diese Laute folgen einer bestimmten Lautkombination, die sich von einer Sprache zu einer anderen unterscheidet. Der Grund ist, dass jede Sprache nur eine begrenzte Menge von Lautkombinationen zulässt. Andererseits weist jede Gesellschaft eine unterschiedliche Denkweise auf. Zum Beispiel ist die Lautkombination [bv] im Ghòmálá' möglich, aber im Deutschen nicht, während die Lautbildung [spr] im Deutschen möglich ist, was nicht der Fall in der Ghòmálá'-Sprache ist.

Was die Gemeinsamkeiten zwischen Sprachlauten anbelangt, kann man sagen, dass alle Lautbildungsmöglichkeiten ausnahmslos gesprochen werden. Außerdem sind alle Laute Konstitutionselemente der Bedeutungsträger und bilden ein bestimmtes, organisiertes System, so dass sie dem Miteinanderverstehen zwischen Menschen dienen (Vgl. Hans-Heinrich

Wängler, 1967, S.1). Tatsächlich werden auch manchmal diese Lautkombinationen je nach Sprachen unterschiedlich geschrieben, aber gleichermaßen ausgesprochen, was die Wichtigkeit der Transkription betont. Im vorliegenden Fall ist die Orthographie „sh“ im Ghomálá' eine Entsprechung der deutschen Orthographie „sch“ oder auch die Ghomálá'-Orthographie „c“, die der deutschen Schreibung „tsch“ entspricht.

## **2.2 Überblick über die deutschen und Ghomálá'-Laute**

Die Beschäftigung mit der phonetischen Ebene ist ein sehr breites Feld. In dieser Arbeit werden alle diese Ebenen nicht berücksichtigt, und zwar die Satz- und Wortakzente, die Prosodie des Deutschen, die Tonhöhe und Auslautverhärtung. Wie schon angedeutet beschränkt sich diese Untersuchung auf die Laute des Deutschen, die ähnlich wie die Laute der Ghomálá'-Sprache klingen oder ausgesprochen werden.

### **2.2.1 Was ist Aussprache?**

Die Aussprache verweist auf die Realisierung von Sprachlauten bzw. die Art und Weise zu sprechen. (Vgl. PONS Großwörterbuch, 2011, S.184). Wängler (1967, S.1) definiert diese Sprachlaute einerseits als Konstitutionselemente der Bedeutungsträger und andererseits als ein bestimmtes, streng organisiertes System. Als System sind Sprachlaute Kommunikationsmittel, die dem Miteinanderverstehen zwischen Menschen dienen. Sprachlaute treten in Kombinationen und sind Träger von Informationen. Diese Lautkombinationen sind sprachenspezifisch und erfolgen nicht willkürlich: sie sind einzelsprachlich geregelte Arrangements. Sozusagen eine Lautkombination, die im Deutschen zum Beispiel existiert, konnte in der Ghomálá'-Sprache nie vorkommen.

### **2.2.2 Zur Bildung der Sprachlaute: anatomische und physiologische Voraussetzungen**

Die Sprachlautbildung ist ein komplexer Prozess. Um einen einzigen Laut zu erzeugen, kommen verschiedene Organe ins Spiel und diese Organe spielen bei der Lautproduktion bestimmte Funktionen. Wie werden also Sprachlaute gebildet? Welche Elemente kommen ins Spiel, wenn diese Laute erzeugt werden?

Während die Anatomie auf die Wissenschaft von der Beschreibung des Körperbaus verweist, beschäftigt sich die Physiologie mit deren Funktionen (Vgl. Das BARMER LEXIKON, 1994, S. 26f; 415). In der Sprachlautbildung spielen allgemein drei Organe eine wichtige Rolle. Es handelt sich um: die Atmungsorgane, das Stimmorgan und das Ansatzrohr.

### ➤ **Atmungsorgane**

Hier nehmen die Lungen und der Thorax den größten Teil des Brustraumes. Man unterscheidet zwischen der linken und der rechten Lunge; Diese beiden Lungen umschließen das Herz. Zusammen mit dem Brustkorb tragen die Lungen zum Einatmungs- und Ausatemungsprozess bei. Durch die Physiologie erkennt man auch, dass es ohne Atmung keine Stimme und zugleich kein uns bekanntes Leben gibt. Es besteht auch ein bedeutender Unterschied zwischen der ruhigen Atmung, und der Phonationsatmung<sup>12</sup>. Tatsächlich bleibt der Mensch ruhig, dann sind die Ein- und Ausatmung fast gleich lang, aber wenn er Laute produziert oder spricht, dann ist die Einatmung verkürzt, während die Ausatmung verlängert wird.

### ➤ **Stimmorgane und das Gehirn**

Zu den Stimmorganen zählen unter anderen der Kehlkopf, durch den die Luft beim Ausatemungsprozess geht, der Ring-, Schild- und der Kehlknochen. Ein zentrales Element im Lautbildungsprozess ist das Gehirn. Tatsächlich ist

„die Sprachlautbildung ein zerebraler Prozess, dessen Aufgabe des Gehirns ist es: jene Erregungsleitungen, die von den Nerven gebildet werden, umzuformen und vernünftig zu koordinieren. Das Rückenmark vermittelt zwischen den Nerven und dem Gehirn und bildet mit diesem zusammen das zentrale Nervensystem“ (Wängler, 1967, S.73).

Das Gehirn besteht aus dem Kleinhirn und dem Großhirn. Im Großhirn haben wir die graue und weiße Substanz sowie die linke und rechte Hemisphäre oder Halbkugeln. In den 70<sup>er</sup> Jahren schrieben Hirnforscher diesen beiden Hemisphären unterschiedliche Funktionen zu; So beschäftigt sich zum Beispiel die linke Hemisphäre mit dem Sprechen (Vgl. Kast & Jenkins, 1999, S.127).

### ➤ **Das Ansatzrohr**

Die Sprachlautbildung entsteht im Ansatzrohr, der den Rachenraum, den Nasenraum und die Mundhöhle umfasst. Das Organ, das die Passage des Luftstroms in diesem Dreierweg regelt, ist das Gaumensegel. Diese verschiedenen Teile wirken auf vielfältige Weise zusammen, besonders beim Sprechen oder bei der Artikulation von Lauten. Aber der wichtigste Teil des Ansatzrohres ist die Mundhöhle. Dazu gehören unter anderen die Lippen, die Zähne, der harte und weiche Gaumen, die Zunge, der Unterkiefer. Was den letzteren betrifft, bestimmt er den

---

<sup>12</sup> Hier geht es um den Rhythmus der Atmung, wenn ein Laut ausgesprochen wird.

Öffnungsgrad der Laute, besonders, was die Vokale angeht. Die Lippen ihrerseits tragen mehr zur Gespanntheit von Lauten bei und die Zunge ist das aktivste Sprechorgan, besonders die Zungenspitze, die weisen hin, wenn ein Laut vorne, mitten oder hinten ausgesprochen wird; sie bestimmen auch die Hebung und Senkung von Lauten. Außerdem kann zwar der Nasenraum nicht selbständig zur Erzeugung von Sprachlauten beitragen, aber er nimmt wesentlichen Einfluss auf die Sprachlautbildung. Ohne diesen Nasenraum könnte man beispielsweise die Laute [m], [n], [ŋ] nicht aussprechen.

### **2.2.3 Überblick über die deutschen Sprachlaute**

Wenn man von der deutschen Aussprache spricht, geht es normalerweise um die Phonetik und die Phonologie des Deutschen. Während die Phonetik sich mit der materiellen Seite der Sprachlaute, und zwar mit der Erzeugung (artikulatorische Phonetik), Übermittlung und Wahrnehmung (akustische Phonetik) sowie mit der Überprüfung der Sprachlaute (auditive Phonetik) befasst, verweist die Phonologie auf deren Funktionen (Vgl. Pelz, 2007, S.69). Die Phonologie beschäftigt sich sozusagen mit den bedeutungsunterscheidenden Lauten sowie mit deren Eigenschaften und Beziehungen zu anderen Phonemen. Diese Arbeit berücksichtigt nicht die Phonologie, sondern beschränkt sich auf die Phonetik, genauer gesagt auf die artikulatorische Phonetik. Tatsächlich beschreibt die artikulatorische Phonetik die Lautproduktion, und zwar den Ort und die Art der Lautbildung. Die deutschen Sprachlaute bestehen aus Vokalen und Konsonanten. Hier wird ein Überblick darüber dargestellt.

#### **2.2.3.1 Die Vokale des Deutschen**

Die Vokale des Deutschen sind stimmhafte geräuschlose Öffnungsvokale, die aus Monophthonge und Diphthonge bestehen; Sie sind auch Oralvokale (Vgl. Wängler, 1967, S.90); Sie entstehen, wenn der Luftstrom durch den Kehlkopf ohne Hindernis passiert, und entweicht durch den Mund. Der Kehlkopf bestimmt so, welche Laute stimmlos oder stimmhaft sind. Im Deutschen unterscheidet man zwischen offenen und geschlossenen (Zungenhöhe), langen und kurzen (Dauer), ungerundeten und gerundeten (Lippenstellung), gespannten und ungespannten (Muskeln), Vorderungs-, Mittelzungen-, und Hinterzungenvokalen (höchste Zungenpunkt). Diese Vokalen werden meistens in einem Vokalviereck dargestellt, aber hier erscheinen sie in einer tabellarischen Form.



Zungenstellung	Vorn	neutral	Hinten
Öffnungsgrad	ungerundet      gerundet		Gerundet
geschlossen	i:                      y: ɪ                      y e:                      ø: e                      œ	ə	u: u o: ɔ
offen	ɛ    ε:	a:                      a	
Variabel	aɪ	ɔɪ au	

Tabelle i: artikulatorische Beschreibung der im Deutschen unterscheidbaren Vokale (Pelz, S.74).

Wängler beschreibt sie wie folgt (Vgl. Wängler, 1967, S.90ff)<sup>13</sup>:

- **Monophthonge:**

-[i:] =lang-geschlossenen, gespannt; wie in: <Liebe, ihre>.

-[ɪ] =kurz-geschlossen, gespannt; wie in: <Bild, Vierzig>.

-[y] = kurz-geschlossen, ungespannt, wie in: <Hütte, Rhythmus>.

-[y:] = lang- halb geschlossen, gespannt; wie in: <Tür, fühlen, Duisburg, Psyche>.

-[e:] =lang- halb geschlossen, gespannt, wie in: <leben, leer, lehren>

-[ɛ] =kurz- halb offen, ungespannt; wie in: <Ende, älter>.

-[ɛ:] =lang- halb offen, ungespannt; wie in: <Käse>.

-[ø:] =lang-halb geschlossen, gespannt; wie in: <böse, Höhle, Goethe>.

-[œ] =kurz-offen, ungespannt; wie in: <zwölf>.

-[ə] = kurzer, gespannter, unbetonter e-Laut; wie in:<Ge'burt> (unbetonte Silbe), <beten>.

-[o:] =lang-halb geschlossen, gespannt; wie in: <Ofen, ohne, Boot, Voigt, Bülow, Itzehoe>.

<sup>13</sup> Aber es werden einige Elemente zur genauen Beschreibung der Laute hinzugefügt.

-[ɔ] = kurz-offen, ungespannt; wie in: <Sport, Sonne> (vor Doppel- und mehreren Konsonanten, die zum gleichen Stamm gehören), <Loch> (vor ch und sch)

-[u:] = lang- halb geschlossen, gespannt; wie in:<Ursache>

-[u] = kurz-halb geschlossen, ungespannt; wie in: <Mutter, Wucht>.

- [a] =vorn, kurz-offen; wie in: <Balle, Asche, machen>.

- [a:] =hinten, lang-offen; wie in: <Abend, Aal, Fahne>.

- **Diphthonge:**

[aɔ] wie in <Frau, rauh>.

[ɔi] wie in <Europa, läuten, Boiler, Lloyd>.

[ai] wie in <Zwei, Leihen, Mai, Meyer, Bayern>.

### 2.2.3.2 Die Konsonanten des Deutschen

Im Gegensatz zu Vokalen sind Konsonanten uneinheitlich und entstehen, wenn der Luftstrom durch eine Verengung oder Verschluss beeinflusst wird (mit dem Öffnungslaut [h] als Ausnahme). Konsonanten des Deutschen sind:

Artikulationsarten	Artikulationsorte							
	Bilabial	Labio-dental	Dental-Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Glottal
Plosive	p <sup>h</sup> b		t <sup>h</sup> d			k g		ʔ
Frikative		f v	s z	ʃ ʒ	ç	x	ʁ	h
Affrikaten	pf		tʃ	tʃ <sup>14</sup>				
Nasale	m		n			ŋ		
Laterale			l					
Vibranten			ʀ				R	
Halbvokal					j			

Tabelle ii: Deutsche Konsonanten (Koeppel, S.93)

<sup>14</sup>Dieser Laut existiert nicht in der Tabelle von Koeppel und wurde hier ergänzt. (In Anlehnung an Christina Noack. Zitiert nach Nono, 2014, S.42).

Wängler (1967, S.117ff) macht eine Unterscheidung dieser Konsonanten, wie folgt:

- **Die Labialen oder Lippenlaute:** Sie werden mit der Unterlippe und Oberlippe artikuliert.

-[b]= bilabialer Lenis<sup>15</sup>, orthographisch „b“ (Anfangsstellung und intervokalisch), „bb“. Beispiele sind: <Bahn> [ba:n], <geben> [ge:bən], <Ebbe> [ˈɛbə].

-[p]= bilabialer Fortis-Explosivlaut, orthographisch „p, pp, b“ in Endposition. Zum Beispiel: <Paar> [pa:r], <Suppe> [ˈzupə], <gibt> [gi:pt].

- **Die Alveolaren Verschlusslaute:** Bei der Artikulation solcher Laute trifft die Zungenspitze gegen den Zahndamm (Alveolen).

-[d]= alveolarer Lenis; orthographisch „d“ (Anlaut und Inlaut), „dd“. Beispiele: <dumm> [dum], <baden> [ˈba:dən], <Widder> [ˈvidər].

-[t]= Alveolarer Fortis; orthographisch „t“ (Anfangsstellung, intervokalisch, Endstellung), „th, tt, dt“ und „d“ in Endposition. Beispiele sind: <Tag> [ta:k], <heute> [ˈhɔitə], <Mut> [mu:t], <theater> [teˈa:tər], <Mutter> [ˈmutər], <Stadt> [ʃtat], <Tod> [to:t].

- **Die velaren Plosivlaute:** hier artikuliert der hintere Teil der Zunge mit dem Velum (weichen Gaumen).

-[g]= velarer Lenis; orthographisch „g“ (in Anfangsstellung und intervokalisch) und „gg“. Beispiele: <Geld> [gɛlt], <Vogel> [ˈfo:gəl], <Egge> [ˈɛgə].

-[k]= velarer Fortis; orthographisch „k, ch, ck, c“ (anlautend in Fremdwörtern und in älteren Schreibweisen einiger deutscher Wörter) und „g“ in Endposition. Beispiele: <Kuchen> [ku:xən], <Hacke> [ˈhakə], <klug> [klu:k]. Manchmal auch „qu“ für [kv], „chs und x“ für [ks]. Beispiele sind: <Quelle> [ˈkvɛlə], <Ochse> [ˈɔksə], <Hexe> [ˈhɛksə].

- **Nasallaute:** beim Artikulieren dieser Laute wird der Luftstrom bei geschlossenem Mund in Mundraum blockiert und entweicht dann durch den Nasenraum. Dazu zählen:

---

<sup>15</sup>Steht für „stimmhaft“ und „Fortis“ für „stimmlos“ (In Anlehnung an Wängler, 1967, S.120).

-[m]= bilabialer, stimmhafter Nasal; orthographisch „m“ oder „mm“. Beispiele: <Monat> [mo:nat], <Sommer> ['zɔmɐ].

-[n]= alveolarer, stimmhafter Nasal; orthographisch „n“ oder „nn“. Beispiele: <nehmen>['ne:mən], <Sonne> ['zɔnə].

-[ŋ]= velarer, stimmhafter Nasal; orthographisch „n“ vor velaren Konsonanten des gleichen Morphems<sup>16</sup> und „ng“. Beispiele: <Onkel> ['ɔŋkəl], <jung> [juŋ]-[juŋk]

- **Reibelaute/Frikative:** beim Artikulieren dieser Laute tritt der Luftstrom mit großem Druck durch die Lücke hindurch und es entsteht eine Friktion.

-[v]= labiodentaler, stimmhafter Laut; orthographisch „w“ (in Anfangsstellung und intervokalisches) oder „v“ in Fremdwörtern. Beispiele: <Wand> [vant], <Löwe> ['lø:və], <privat> [pri'va:t].

In Auslautstellung deutscher Wörter bleibt „w“ stumm. In Fremdwörtern gibt es Auslautverhärtung, so dass es [f] gesprochen wird. Beispiele: <Lützwow> ['lytso:], <Substantiv>['zupstanti:f].

-[f]= stimmloser, labiodentaler Laut; orthographisch „f, ff, ph“ bei griechischen Wörtern, „w“ in Endstellung bei Wörtern slavischer Ursprung, „v“ in Anfangs- und Mittelstellung deutscher Wörter und seit langem in deutschen heimischer Lehnwörtern und in Endstellung von Fremdwörtern. Beispiele sind: <fünf> [fynf], <Schiff> [ʃif], <Philosoph> [filozo:f], <Chruschtschow> [xru'ʃtʃɔf], <Vogel> ['fo:gəl], <Substantiv> ['zupstanti:f].

-[z]= stimmhafter Dentalalveolar; orthographisch „s“ vor Vokal. Beispiele <bremzen> ['brɛmzən].

-[s]= stimmloser Dentalalveolar; orthographisch „s“ in Auslautstellung, im Anlaut und in Verbindung mit Konsonanten, in Verbindung mit „t“ oder „p“ im In-oder Auslaut und „ss“

---

<sup>16</sup>**Morpheme:** die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten in einer Sprache. (In Anlehnung an Pörings & Schmitz (Hrsg.), 2003, S.54)

oder „ß“. Beispiele: <Haus> [haʊs], <Sklave> ['skla:və], <Wurst> [vʊrst], <lispeln> ['lɪspəlŋ] , <wissen> ['vɪsən] , <groß> [gro:s].

-[ʃ]=stimmloser, post-alveolarer Laut; orthographisch „sch“ und im Inlaut der Stammsilbe oder bei den Verbindungen „st“ und „sp“ durch den Buchstaben „s“ wiedergegeben. Beispiele: <Schule> ['ʃu:lə], <Stadt> [ʃtat], <Spiegel> ['ʃpi:gəl].

-[ʒ]= stimmhafter, post-alveolarer Laut; orthographisch „g“ in Fremdwörtern, wie in <Genie> [ʒe'ni:].

-[j]= palatal, stimmhaft; orthographisch „j“ bei Eigennamen und Fremdwörtern auch y, in Wörtern mit französischem Ursprung auch „gn“ und „ill“. Beispiele: <ja> [ja:], <Major> [ma'jɔ:r], <Yoga> ['joga], <champagner> [ʃam'panjər], <brouillon> [bru'jɔŋ].

-[ç]= stimmloser, palataler oder Vordergaumenlaut; orthographisch „ch“, wenn Vordervokale(i, e, ä, ü, ö, ai, äu, eu ) oder die Konsonanten „r“, „l“, „n“ im gleichen Morphem unmittelbar vorausgehen, und in der Diminutivsilbe „-chen“. Auch wenn die Buchstabe ein „s“ folgt, das zum Wortstamm gehört. Als Beispiele haben wir: <reich> [raɪç], <durch> [durç], <Männchen> ['mɛnçən], <Sprichwort> ['ʃpriçvɔrt].

-[x]= stimmloser Velar oder Hintergaumenlaut; orthographisch „ch“ nach „a-, o-,u- und au-“ Lauten. Beispiele: <lachen> ['laxən], <kochen> ['kɔxən], <Kuchen> ['ku:xən], <Bauch> [baʊx].

- **Das Laterallaut:** beim artikulieren dieses Lautes berührt die Zungenspitze den Zahndamm der oberen Schneidezähne. Das einzige Laterallaute im Deutschen ist

[l]= stimmhafter Dental-alveolar; orthographisch „l“ oder „ll“. Beispiele: <lesen> ['le:zən], <billig> ['bɪlɪç].

- **Die Schwinglaute oder Vibranten:** hier entsteht die Schwingung durch einen stimmhaften Phonationsstrom, der auch zur Bewegung der Zungenspitze führt.

-[r]= stimmhafter Dental-alveolar; sowie der Stimmhafte Uvular [R]; orthographisch „r, rr“ und „rh“. Beispiele: <Haar> [ha:r] - [ha:R], <Herr> [hɛr] - [hɛR], <Rhythmus> ['rytmus] - [ʀytmus].

- **Die Affrikaten:** sie sind eine Kombination zwischen einem Plosivlaut und einem Frikativ. Die häufigsten Affrikaten sind unter anderen:

-[pf] orthographisch „pf“; wie in <Apfel> ['apfəl], <Pfeifen> ['pfaifən].

-[ts] orthographisch „z, tz, ts“; wie in <Zahl> [tsa:l], <Hitze> ['hɪtsə], <Lotse> ['lo:tsə].

-[tʃ] orthographisch „tsch, c“; wie in <Deutsch> [dɔɪtʃ], <Cembalo> [tʃɛmbalo:].

-[dʒ] orthographisch „dsch“; wie in <Dschungel> [dʒuŋəl]

-[ks] orthographisch „ks, cks, gs, chs, x“; wie in <Keks> [ke:ks], <knicksen> ['knɪksən], <klagst> [kla:kst], <wachsen> ['vaksən].

-[kv] orthographisch „qu“; wie in <Quartett> [kvar'tet].

-[çt] oder [ʃt] wie in <nicht> [niçt], <wischt> [viʃt].

-[xst] wie in <machst> [maxst].

-[tsv] wie in <zwei> [tsvai].

- **Die Glottalen:**

-[h]= Öffnungskonsonant; orthographisch „h“ im Wort- oder Silbenanlaut vor Vokalen. Beispiele: <heiß> [hais], <behaupten> [be'hauptən].

-[ʔ]= in <Osten> ['ɔstən].

## 2.2.4 Überblick über die Ghɔmálá'-Sprachlaute

Im Gegensatz zum Deutschen, das eine flektierende Sprache ist, ist Ghɔmálá' wie die meisten afrikanischen Sprachen eine Tonsprache. Deshalb gibt es in dieser Sprache nicht nur Laute, die man in anderen Sprachen wie Deutsch oder Französisch finden kann, sondern auch Laute, die dem Ghɔmálá' beziehungsweise den kamerunischen Sprachen spezifisch sind. Vokale auch Konsonanten tragen Töne in manchen afrikanischen Sprachen, was nicht der Fall mit der

Ghómálá'-Sprache ist, denn nur Vokale Töne tragen können. Im Folgenden wird einen Überblick über die Töne, Vokale und Konsonanten der Ghómálá'-Sprache dargestellt.

#### 2.2.4.1 Das Toninventar

In der Ghómálá'-Sprache unterscheidet man zwischen Register- und Konturtönen. Es gibt drei Registertöne, und zwar den Hochton ( ´ ), den Mittelton ( - ) und den Tiefton ( ` ). Diese Töne sind auch als distinktive Merkmale zu betrachten, denn die Veränderung des Tones von einem Wort kann auch seine Bedeutung verändern. Wir haben zum Beispiel die Wörter: <Tá> (der Vater) und <Tâ> (der Wasserkrug) oder auch <Bāp> (das Fleisch) und <Báp> (erwärmen).

Wichtig hier ist auch zu notieren, dass der Mittelton gewöhnlich nicht auf den Vokal markiert wird. Beispielsweise steht <Bap> für <Bāp>).

Was die Konturtöne anbelangt, sind sie zu zweit. Es geht um den steigenden ( ^ ) und den fallenden Ton ( ˇ ). Als Beispiele haben wir <Tsõ> (der Name), <Gǎ> (das Gewehr); <Mû fõ> (der Sohn des Königs), <kâ> (der Spaziergang).

#### 2.2.4.2 Vokale der Ghómálá'-Sprache

Die Ghómálá'-Sprache hat zehn Vokale, die sich in zwei Gruppen unterteilen lassen, und zwar fünf fremdsprachenähnliche und fünf spezifische Vokale (Vgl. Domchie, 2012, S.20).

##### ➤ Sprachenähnliche Vokale:

-[a]: vorderer, offener Laut; wie in: <jáp> [dʒap] (Gemüse).

-[e]: vorn, halb geschlossen; wie in: <dé> [de] (beobachten).

-[ɪ]: vorn, geschlossen; wie in: <Gi> [gɪ] (die Stimme).

-[o]: hinten, halb geschlossen; wie in: <fõ> [fo] (der König).

-[u]: zentral, geschlossen; wie in: <Mú> [Mu] (das Kind).

##### ➤ Spezifische Vokale:

-[ɔ]: hinten, halb offen; wie in: <pɔ>[pɔ] (die Leute).

-[ə]: zentral, halb offen; wie in: <səkú> [səku] (die Schule).

-[ɐ]: hinten, geschlossen; wie in: <bvɐ>[bvɐ] (der Hund).

-[ɛ]: vorn, halb-offen; wie in: <kɛ>[kɛ] (der Keller).

-[aə]: ist eine andere Variante von [ə]; wie in <gaə> [gə] (ich).

### 2.2.4.3 Konsonante der Ghomálá'-Sprache

Hier unterscheidet man zwischen fremdsprachenähnlichen, spezifischen, Doppelkonsonanten und Halbvokalen.

#### ➤ Fremdsprachenähnliche Konsonante:

[b] wie in **B**ahn . Beispiel: <bò> [bo] (der Hass)

[d] wie in **d**umm. Beispiel: <dàp> [dap] (der Faden)

[f] wie in **S**chiff . Beispiel: <Fă> [fa] (das Loch)

[g] wie in **G**eld. Beispiel: <Gă> [ga] (das Gewehr)

[h] wie in **h**eiß . Beispiel: <há> [ha] (geben)

[k] wie in **K**uchen. Beispiel: <Kö> [ko] (das Bett)

[l] wie in **l**esen. Beispiel: <Lăm> [lam] (die Petroleumlampe)

[m] wie in **M**onat. Beispiel: <Má> [ma] (die Mutter)

[n] wie in **S**onne. Beispiel: <Nàm> [nam] (die Sonne)

[p] wie in **P**aar. Beispiel: <Pö> [po] (die Kinder)

[s] wie in **w**issen. Beispiel: <Sε> [sε] (der Stern)

[t] wie in **T**ag. Beispiel: <Tá> [ta] (der Vater)

[v] wie in **L**öwe. Beispiel: <Vàm> [vam] (der Bauch)

[r] wie in **H**err. Beispiel: <gεri> [gyri](esslustig)

#### ➤ Spezifische Konsonanten:

[tʃ] orthographisch „c“; wie in <co'> [tʃo'] (der Hut).

[ʃ] orthographisch „sh“; wie in <shù> [ʃu] (der Krieg).

[dʒ] orthographisch „j“; wie in <jap> [ja:p](Gemüse).

[ʒ] orthographisch „zh“; wie in <zhwòp> [ʒuop] (das Lied).



[y] orthographisch wie „gh“; wie in <Gho> [xo] (die Krankheit)

[ŋ] wie in <leŋ> [ləŋ] (der Küchenhocker).

[ʼ] wie in lo' [loʼ] (die Jamswurzel).

➤ **Doppelkonsonante:**

[bv] wie in <Bvʉ> [bvy] (der Hund)

[dz] wie in <dzʉ> [dzy] (essen)

[pf] wie in <pfʉ> [pfy] (sterben)

[nt] wie in <ntɔm> [ntɔm] (Kartoffel)

[ŋk] wie in <ŋkăp> [ŋkap] (das Geld)

[ts] wie in <tsö> [tso] (der Name)

➤ **Halbvokale:**

[w] Konsonant im Inlaut und Vokal im Auslaut; wie in <wì> [wi] (lachen), <Pwâ> [pwa] (Müdigkeit)

[y] Konsonant im Inlaut und Vokal im Auslaut; wie in <Yo'> [joʼ] (das Stroh), <Shyə> [ʃiə] (der Wasser).

## 2.2.5 Übereinstimmende Vokale und Konsonanten der deutschen und Ghómálá'-Laute

Eine Darstellung übereinstimmender Vokale und Konsonanten des Deutschen ist:

### 2.2.5.1 Übereinstimmende Vokale

Vokale des Deutschen		Vokale der Ghómálá'-Sprache
[a:] / [a]	—————→	[a]
[e:] / [e]	—————→	[e]
[i:] / [i]	—————→	[i]
[o:] / [o]	—————→	[o]
[u:] / [u]	—————→	[u]

[ɔ]	→	[ɔ]
[ɛ:] / [ɛ]	→	[ɛ]
[ə]	→	[ə] / [aə]
[y:] / [y]	→	[u]

### 2.2.5.2 Gemeinsame Konsonanten

Artikulationsarten	Artikulationsorte							
	Bilabial	Labio-dental	Dental-Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Glottal
Plosive	p <sup>h</sup> b		t <sup>h</sup> d			k g		ʔ
Frikative		f v	s z	ʃ ʒ				h
Affrikaten	pf		tʃ	dʒ				
Nasale	m		n			ŋ		
Laterale			l					
Vibranten							R	
Halbvokal					j			

Tabelle iii: Gemeinsame Konsonanten der deutschen und Ghómálá'-Sprache

## 2.3 Verfahren der Ausspracheschulung

Wie schon angedeutet (Vgl. Kapitel 2; 2.1 Was ist Aussprache?), verweist die Aussprache auf die Realisierung von Sprachlauten; wenn wir über Ausspracheschulung sprechen, handelt es sich um die Kenntnisse, die im Unterricht vermittelt werden sollen, damit die Aussprache optimal oder leistungsfähig integriert werden kann. Aber wie schult man eigentlich die Aussprache? Rolf Koeppel (2013, S.101) versucht auf diese Frage zu beantworten, indem er die Progression sowie die Übungstypologien in der Schulung der Aussprache darstellt.

Wie bei der Grammatik und einigen Sprachebenen gibt es auch bei der Ausspracheschulung Hinweise für eine bestimmte Progression. Tatsächlich soll das differenzierte Hören dem Sprechen den Vorrang haben; zugleich sollen Vokale vor Konsonanten behandelt werden, da Vokale als Träger der Silbe sind. Bei der Ausspracheschulung soll man auch vom Einfachsten zum Schwierigsten gehen.

Vor und nach dem Lehren gibt es eine Diagnose zu machen. Tatsächlich sollte der Lehrer schon am Anfang der Ausspracheschulung die vier wichtigsten Problembereiche seiner Lernenden beim Erwerb der deutschen Aussprache notieren. Rolf Koeppel stellt das in bestimmten Aufgabenteilen seines Beitrags dar, aber nur einige Aspekte dieser Diagnose werden in dieser Untersuchung berücksichtigt. Der Lehrer sollte identifizieren, welche dieser Probleme auf Interferenzen mit der Muttersprache beruhen sowie welche Probleme auftreten, weil es um markierte<sup>17</sup> Phänomene handelt. Schließlich kann der Lehrer Beispiele für Ausspracheprobleme seiner Lernenden sammeln, die ihre Ursache in der Übertragung muttersprachlicher Buchstaben-Laut-Beziehungen haben können. Der Lerner soll auch wissen, wo er Allophone<sup>18</sup> seiner Muttersprache übertragen kann, und wo nicht. (Koeppel, 2013, S.98ff)

Außerdem wurde bei der Beschäftigung mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik im ersten Kapitel erwähnt, dass die Bewusstmachung im Deutschen als Tertiärsprache eine wichtige Rolle spielt. Es ist auch der Fall in der Ausspracheschulung, denn diese Bewusstmachung von Ähnlichkeiten zwischen der Aussprache der Zielsprache mit der der Muttersprache könnte auch die Schüler ermutigen und motivieren. Koeppel zufolge ist auch die Kenntnis des Internationalen Phonetischen Alphabets zu empfehlen und Kontextabhängige Buchstaben-Laute-Zuordnungen sind auch bei der Vermittlung von Silben zu achten. (Koeppel, 2013, S.99). Beispielsweise ist die Aussprache von dem Laut [g] am Anfang, innerhalb und am Ende des Wortes.

Um die Frage nach der Schulung der Aussprache weiter zu beantworten werden im Folgenden zwei Aspekte berücksichtigt; einerseits die Art der vorzuschlagenden Übungen und andererseits die Förderung des autonomen Lernens.

### 2.3.1 Übungstypen

Die Integration von Übungen bei der Schulung der Aussprache könnte einen Motivationsfaktor für die Lernenden sein, insofern als sie nicht nur lernen, wie man Wörter ausspricht, sondern auch mit bestimmten Übungen aus anderen Bereichen einzugehen. Dazu gehören:

#### ➤ Hör- und Sprechübungen

---

<sup>17</sup>**Markierte Laute** sind zum Beispiel stimmlose ungerundete Laute, während **unmarkierte Laute** stimmhaft und gerundet sind. (Vgl. Koeppel, 2013, S.90f)

<sup>18</sup>**Allophone** sind die verschiedenen Realisierungsvariante eines **Phonems** (kleinste Bedeutungsunterscheidende Element des Sprachsystems); zum Beispiel die Laute [ç] und [x] sind zwei Phone, aber Allophone desselben Phonems /x/.

Hier soll der Lehrer die Lernenden erklären, wie die Prosodie des Deutschen funktioniert und ihnen Hinweise geben. Zum Beispiel:

- Hören Sie und markieren Sie die Intonation;
- Hören Sie und markieren Sie die Satzakzente/ Wortakzente;
- Hören Sie und kreuzen Sie den Laut [...];
- Hören Sie und sprechen Sie nach; Alle diese Hinweise können als Übungen gelten.

### ➤ **Kontrastübungen**

Diese Übungen berühren auf die Länge eines Lautes innerhalb eines Wortes. Solche Übungen kann der Lehrer mit dem Lehren des Wortschatzes kombinieren. Eine interessante Aufgabe dazu könnte eine Minimalpaarübung sein. Zum Beispiel (Vgl. Frey, 1995, S.34):

Sprechen Sie nach!

Gram - Gramm

Staat - Stadt

sagen - sacken

Wahn - wann

Nase - nasse

Bei der Besprechung können die Schüler selbst lesen, dann liest der Lehrer die Kontrastpaare und die Schüler sagen dann, welche Laute sie hören. Koepfel zufolge beschränken sich Kontrastübungen nicht auf Kontrastpaare, sondern können auch auf Unterschiede zwischen Sprachen aufmerksam machen sowie auf Internationalismen wie Euro, Telefon, Mode, Monolog, Zoo (Vgl. Koepfel, 2013, S.107).

### ➤ **Kombinierende Übungen**

Es handelt sich um Übungen, die Wissen und Können auf verschiedenen Sprachebenen integrieren und den Transfer erleichtern. Diese phonetischen Übungen können morphologische oder grammatische Übungen einbeziehen. Sie werden am meistens schriftlich bearbeitet, aber mündlich vorgetragen. Ein Beispiel mit der Pluralbildung und Ableitung ist (Ebd., S.113f):

#### ➤ **Pluralbildung:**

Wie lautet der Plural?

Die Burg - .....

Das Hemd - .....

Wie lauten Singular und Artikel?

..... - die Freunde

..... - Die Diebe.

➤ **Ableitungen:**

Von welchen Wörtern kommen die Adjektive?

göttlich kommt von ....

natürlich kommt von ...

fröhlich kommt von ...

stündlich kommt von ...

### **2.3.2 Zur Förderung der Lernautonomie**

Wie die Mehrsprachigkeitsdidaktik fördert auch die Ausspracheschulung die Autonomie des Lerners. Deshalb soll der Lehrer bestimmte Lernstrategien auswählen. Unter Lernstrategien versteht Bimmel mentale Handlungspläne, um ein Ziel zu erreichen (Vgl. Bimmel, 1993:5; Zitiert ebd., S.70). Diese affektiven, kognitiven und metakognitiven Strategien<sup>19</sup> sollen zu dieser Autonomie führen. Eine tiefe Erklärung dieser Strategien gewinnen wir durch Koeppel (Ebd., S.70ff).

Affektive Strategien haben mehr mit den Gefühlen zu tun, wie zum Beispiel die Belohnung, das Lachen oder die Einführung einer Entlastungsphase im Unterricht. Alle diese Elemente tragen zur Ermutigung und zum Abbauen des Stresses der Lernenden bei.

Kognitive Strategien sind solche Strategien, die direkt mit Bearbeitung bestimmter Lernaufgaben verbunden sind. Deshalb soll der Lehrer die Aufmerksamkeit des Lerners auf den Gegenstand der Unterrichtsstunde lenken, sowie Diagnosebögen und Selbstevaluierung einsetzen (Ebd., S.115). In der Tat erfährt der Lehrer durch die Diagnose, welche Schwierigkeiten die Lerner haben, auch was sie schon gelernt haben oder was er noch wiederholen soll. Die Antworten auf die Fragen sollen auch hierarchisch dargestellt werden, damit der Lerner nur ankreuzt. Ein Beispiel für solche Frage ist die Frage 7 des in dieser Arbeit hinzugefügten Fragebogens mit folgenden Grad: „Très bien, Bien, Assez bien, Pas du tout“. Kognitive Strategien lassen sich noch in Zwei unterteilen, und zwar in Gedächtnis- und

---

<sup>19</sup>Eine Dreiteilung von O'Malley & Chamot. Zitiert nach Helbig; Götze; Heinrich & Krumm, 2001, S.686

Sprachverarbeitungsstrategien. Beispiele dafür sind: Assoziationen, Verwendung von Bildern und Vokabelkartei, Nutzung von Lautverwandtschaften (als Gedächtnisstrategien); Markieren, Zusammenfassen, Sprachen miteinander vergleichen, Kenntnisse der Muttersprache nutzen (als Sprachverarbeitungsstrategien).

Die metakognitiven Strategien regulieren das Lernen durch Planen, Überwachen der Ausführung des Plans und Evaluierung des Lernens. Dazu gehören Zielsetzungsstrategien wie zum Beispiel die Kommunikation von Lernzielen an die Lerner; Planungsstrategien (was der Lehrer in welcher Reihenfolge, Wann und wie lange sollen die Handlungen ausgeführt werden, welche Hilfsmittel brauchen die Lernenden). Der Lehrer soll auf diese möglichen Strategien nachdenken, Partner- und Gruppenarbeiten in der Klasse einsetzen (Vgl. O'Malley; & Chamot. Zitiert nach Helbig; Götze; Heinrich & Krumm, S.689).

## **2.4 Zusammenfassung**

Zusammenfassend hat Deutsch einen hohen Status als Ghómálá', obwohl die beiden Sprachen Standardsprachen sind. Aber keine Sprache soll aufgrund ihres niedrigen Status vernachlässigt werden, besonders im Fremdsprachenunterricht, wo das Vorwissen der Lernenden eine relevante Rolle spielt. Was die Sprachlaute angeht, sind sie zwar einzelsprachlich und unwillkürlich, aber es gibt auch von einer Sprache zu einer anderen übereinstimmende Laute, und auf diese Laute werden wir einen besonderen Akzent legen. Bei der Arbeit mit den Sprachlauten spielt die Transkription eine wichtige Rolle, denn es gibt auch Laute, die zwar ähnlich klingen, aber eine unterschiedliche Schreibweise aufweisen. Genauso wie in der Mehrsprachigkeit ist die Bewusstmachung in der Ausspracheschulung von großer Bedeutung. Der Lehrer soll deshalb bestimmte affektive, kognitive und metakognitive Strategien und Übungen auswählen, die zur optimalen Gestaltung des Unterrichts beitragen sowie die Lernenden motivieren können. Er soll auch, wenn möglich, Diagnosebögen mit gezielten Fragen herstellen, damit die Lernenden ihre eigenen Schwierigkeiten beim Umgang mit dem Erlernen der Aussprache selbst identifizieren. Wie schon angedeutet, wird in dieser Arbeit kaum die Prosodie des Deutschen berücksichtigt. Hier ist es wichtig zu prüfen, ob die Probanden die behandelten Laute in Wörtern, Sätzen und Texten identifizieren und diese richtig aussprechen können.

**TEIL II:**  
**METHODOLOGISCHES**

## **KAPITEL 3: METHODEN DER DATENERHEBUNG UND DER DATENAUFBEREITUNG**

In diesem Kapitel beschäftige ich mich mit den empirischen Grundlagen meiner Untersuchung. Dabei gehe ich auf einige wichtige Methoden der Datenerhebung und – Aufbereitung ein, und zwar den Fragebogen, die Audioaufnahme und die phonetische Transkription. Die Auseinandersetzung mit dem Grund, weshalb diese Methoden ausgewählt werden, die Beschreibung der Auswahlkriterien der Probanden sowie die Art und Weise, wie alles verlaufen ist, sind Gegenstände dieses Kapitels.

### **3.1 Methoden der Datenerhebung: Die schriftliche Befragung**

Unter dem Begriff „Befragung“ verstehen Merten und Teipen „ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen [...] zu verbalen Reaktionen veranlasst werden soll“ (Vgl. Merten und Teipen, 1991: 110. Zitiert nach Settineri; Feldmeier; Karakoç & Riemer, 2014, S.103). Durch die Befragung versucht man, die Innensicht der Befragten zum Ausdruck zu bringen. Julia Daase, Beatrix Hinrichs und Julia Settineri unterscheiden drei Grundformen der Befragung, und zwar die mündlichen Befragungen (die Interview und Gruppendiskussion) und die schriftliche Befragung: den Fragebogen. Nur diese letzte Grundform der Befragung gilt als Erhebungsinstrument in dieser Arbeit.

#### **3.1.1 Warum die schriftliche Befragung (oder Fragebogen)?**

Die Auswahl eines Fragebogens erfolgt nicht zufällig. Schon während der ersten Reise nach Bandjoun im März 2015 wurde festgestellt, dass es keinen ruhigen Raum gibt, um ein Interview oder eine Gruppendiskussion durchzuführen. Auch im Lehrersaal gab es nicht genug Platz und es war auch unmöglich, den Saal allein mit den Probanden zu besetzen.

Der weitere Grund liegt auf dem Zeitmanagement, denn Fragebögen sind zeitökonomisch. Ich hatte nur wegen des Praktikums in Yaoundé drei Tage in Yom zu verbringen und die Probanden bereiteten sich auch schon auf die letzte Evaluation des Schuljahres vor.

Der letzte Grund liegt auf der Subjektivität der Lernenden: sie könnten Angst haben, sich mündlich zu äußern oder nur positive Antworten geben. Durch den Fragebogen hatten sie mehr Zeit, die Fragen zu reflektieren und alle Fragen zu beantworten.

##### **3.1.1.1 Ziel des Fragebogens**

Es gibt insgesamt zwei Fragebögen und diese werden nur für Deutschlernenden erstellt. Der erste Fragebogen beinhaltet zwölf Fragen und die Lernenden beziehungsweise die ganze Klasse



sollen diese Fragen vor dem Unterrichtversuch beantworten. Oberstes Ziel dieses Fragebogens ist es, die Probanden auszuwählen und ihre Einstellungen zur Anwendung der Muttersprache im Deutschunterricht zu haben; beispielweise sind die Fragen 3, 10, 12. Andererseits erfüllt dieser Fragebogen eine Beschreibungs- und Bewertungsfunktion, insofern als die Schüler auch Angaben zu ihrer Person geben sollen (Fragen 1, 2, 12), die Strategie des Lehrers und ihr eigenes Lernverhalten beschreiben (Fragen 5, 7, 10) und diese auch bewerten (Fragen 6, 8, 9, 11). Wichtig ist zu notieren, dass alle Schüler (insgesamt 59 Schüler) alle Fragen gründlich erfüllt haben und alle Fragebögen zurückgegeben.

Der zweite Fragebogen beinhaltet vier offene gezielte Fragen, bei denen die Probanden ihre Einstellungen nach den Unterrichtversuchen geben sollten. Dieser Fragebogen dient zur Verifizierung der Arbeitsannahmen und zum Konzeptualisieren eines Tertiärsprachenunterrichts mit der Muttersprache als Default-supplier-Sprache. Im Gegensatz zu dem Ersten soll nicht mehr die ganze Klasse, sondern nur die zehn Probanden der Untersuchungsgruppe diesen weiteren Fragebogen erfüllen.

### **3.1.1.2 Elemente eines guten Fragebogens und Fragetypen**

Die Erstellung eines guten Fragebogens ist nicht willkürlich. Es gibt bestimmte Hinweise, die beachtet werden sollen. Tatsächlich sollte ein guter Fragebogen (Ebd., S.105ff):

- kurze, einfache und konkrete Fragen beinhalten sowie Zweideutigkeiten in Fragen und Antworten vermeiden. Deshalb sollten auch die Fragen dem Sprachniveau der Befragten entsprechen und die Fragen, bei denen sie nur ankreuzen könnten, sind auch wichtiger (Beispiel: Frage 8).
- keine doppelte Negation verwenden und keine suggestiven Fragen enthalten. Anstelle von: „Finden sie Ausspracheschulung wichtig? Mit Skala von ‚nein‘ zu ‚ja‘ sollte man fragen: „wie beurteilen Sie die Relevanz der Ausspracheschulung? Mit Skala von ‚unwichtig‘ zu ‚wichtig‘.
- extreme und mehrdeutige Wörter (wie ‚alle‘) sowie Modifikatoren (wie ‚nur‘) vermeiden. Ein guter Fragebogen sollte auch keine Fragen enthalten, die von fast jedem oder

niemandem bejaht werden könnten, da solche Fragen nicht zwischen den Befragten differenzieren und somit keinen Erkenntnisgewinn bieten<sup>20</sup>.

Außerdem sollte die Erfüllung eines Fragebogens nicht dreißig Minuten überschreiten, nur nötige Fragen enthalten, eine gute Lesbarkeit sowie leichte Lösbarkeit anbieten und mindestens folgende Elemente beinhalten:

- **Das Anschreiben und das Titelblatt**

Das Anschreiben enthält in der Regel Name und Adresse des Untersuchungsleiters, das Thema der Befragung und die Anonymität der Befragten, wie zum Beispiel „je vous rassure que ces informations sont confidentielles et seront traitées de manière anonyme“. Dieser vorliegende Fragebogen enthält kein Titelblatt, da dieses nur bei längerer Befragung angemessen ist.

- **Hinweise zum Ausfüllen**

Ein Fragebogen sollte normalerweise Hinweise zur korrekten Bearbeitung der verschiedenen Antwortformate geben und notwendige Fachbegriffe erläutern. Aber da meine Versuchspersonen die Fragen in meiner Anwesenheit beantworten sollten, habe ich die Entscheidung getroffen, die Hinweise zum Ausfüllen mündlich und Schritt für Schritt zu machen.

- **Einstiegsfragen**

Wichtig hier ist zu notieren, dass Anfang und Ende der Befragung leicht und angenehm gestaltet werden sollten, so dass wir meistens am Anfang demographische Fragen haben, im gegebenen Fall Fragen 1 und 2.

- **Der eigentliche Frageteil und die letzte Seite**

Der eigentliche Frageteil ist wie der Körperteil einer Arbeit, die alle anderen möglichen Fragen enthält. Was die sogenannte letzte Seite angeht, besteht sie aus einem Dankeschön sowie aus einem Platz für eventuelle Kommentare oder Anregungen. Aber der vorliegende Fragebogen beinhaltet auch nicht diesen Platz für weitere Kommentare und das Dankeschön steht einfach am Anfang. Es wird so entschieden, um die Begrüßung beziehungsweise das Anschreiben und Titelblatt von dem Frageteil zu trennen.

---

<sup>20</sup>In dieser Arbeit gibt es Fragen, bei denen alle Probanden dieselbe Antwort gegeben haben, und diese Antwort ist von großer Relevanz für die Überprüfung der Arbeitshypothesen oder der Durchführung des Unterrichts.

➤ **Fragetypen**

Hier werden zwischen drei Fragetypen unterschieden: geschlossenen, offenen und halb-offenen Fragen.

➤ **Geschlossene Fragen**

Geschlossene Fragen sind solche Fragen, die vorgegebene Antwortmöglichkeiten anbieten, und bei denen die Befragten sich entweder für eine Antwort (Einfachnennung) oder für mehr als eine Antwort (Mehrfachnennung oder Ratingskalen) aus einer geschlossenen Anzahl von Möglichkeiten entscheiden müssen. Sie beginnen gewöhnlich mit einem Verb und sind oft quantitativ orientiert.

➤ **Offene Fragen:**

Es handelt sich um Fragen, die keine feststehenden Antwortkategorien enthalten, sondern die Befragten antworten mit eigenen Worten. Sie drücken den qualitativen Aspekt der Forschung aus und sind gewöhnlich in Form von W-Fragen. Sie sollen deshalb auch klar sein und nicht zur Verwirrung führen.

➤ **Halb-offene Fragen:**

Solche Fragetypen weisen vorgegebene Antwortkategorien auf sowie zusätzliche Möglichkeiten einer offenen Antwort hin (Beispiele sind Fragen 7 und 9).

### **3.1.2 Zielgruppe**

Da der Default-supplier die Ghomálá'-Muttersprache ist, habe ich mich für Bandjoun entschieden, denn „Jo“ die Standardsprache ist. Der Auswahl von „Lycée de Yom“ liegt daran, dass es nicht weit von meiner Wohnung ist und ökonomisch für mich war. Die Zielgruppe sind die Schüler der Quatrième Klasse. Hundert Fragebögen insgesamt wurden gedruckt und zehn wurden als Probe in der 4<sup>ème</sup> All<sub>1</sub> von „Lycée d'Anguissa“ in Yaoundé 4 verwendet. Da es nur eine Quatrième Allemande in „Lycée bilingue de Yom III“ gibt, reduzierte das auch die Anzahl der Befragten. Alle (59 Schüler) haben die Fragebögen ausgefüllt, und die ersten Probanden wurden nach einigen etablierten Kriterien für die Untersuchungsgruppe ausgewählt.

### **3.1.3 Unterrichtsversuche**

#### **3.1.3.1 Auswahlkriterien der Probanden**

Für den Unterrichtsversuch brauche ich zwei Gruppen von 10 Probanden zu bilden, eine Untersuchungs- und eine Kontrollgruppe. Die Auswahl dieser Probanden hängen von einigen Kriterien ab. Diese sind:

- das Geschlecht: die Gruppen sollen homogen sein (Frage 2). Normalerweise sollten die Gruppen aus ebenso viele Jungen wie Mädchen bestehen. Aber nur zwei Jungen haben sich dafür gemeldet. Denn die anderen Jungen konnten auch nicht gezwungen werden, am Unterrichtsversuch teilzunehmen.
- Die Probanden der Untersuchungsgruppen sollen alle Ghòmálá' als L1 haben, und die der Kontrollgruppe eine andere Muttersprache oder eine Fremdsprache als L1 haben.
- Die Probanden der beiden Gruppen sollen auch Schwierigkeiten mit der deutschen Aussprache haben, und diese kann man durch die Fragen 8 und 9 des Fragebogens messen.
- Die Probanden der zweiten Gruppen sollen auch, wenn möglich, aus unterschiedlicher Herkunft stammen.
- Die Probanden der beiden Gruppen sollen auch nicht stottern bzw. keine Sprechstörung haben, denn diese könnte die Ergebnisse der Arbeit beeinflussen.

#### **3.1.3.2 Unterrichtsphasen mit der Untersuchungsgruppe**

##### **➤ Probanden:**

Wie schon angedeutet, arbeite ich mit den Schülern der 4<sup>ème</sup>AllI in Lycee bilingue de Yom III. Der erste Unterricht findet am Mittwoch von 13 bis 14 Uhr statt. Diese Gruppe ist die Untersuchungsgruppe und besteht aus 10 Mädchen. Was den Sprachlernhintergrund angeht, stammen alle Probanden aus Bandjoun: sieben (7) Probanden haben Ghòmálá' als L1 und drei (3) Ghòmálá' und Französisch gleichzeitig als L1 erworben.

##### **➤ Gebrauch der Muttersprache im Unterricht**

Nachdem die Probanden ausgewählt wurden, sind wir in der Klasse geblieben und haben mit dem Unterricht angefangen. Die Unterrichtsphase hat fünf Phasen<sup>21</sup>, die nach dem

---

<sup>21</sup>Für die detaillierte Darstellung der Lerner- und Lehrerverhalten, Siehe Lehrskizzen im Anhang

Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER)<sup>22</sup> berücksichtigt werden sollen und dauert insgesamt 55 Minuten.

**1. Phase:** Diese Phase ist die der Kontaktaufnahme und der Aufwärmung. Die Lehrerin stellt sich vor und die Schüler auch, dann notiert sie das Lernziel an der Tafel und erklärt. Diese Phase dauert 10 Minuten.

**2. Phase:** Diese Phase ist die Einführungsphase. Auf gezielte Fragen sollen die Schülerinnen mündlich reagieren: sie finden einige Wörter mit Vokallauten [a; e; u] und Konsonantenlauten [v; ʃ; j] im Deutschen und in der Ghomálá'-Sprache. Damit sie auch richtig verstehen, gibt die Lehrerin ein Beispiel<sup>23</sup>. Dann finden die Schüler in 5 Minuten in Partnerarbeit<sup>24</sup> selbst andere Beispiele und die Ergebnisse werden im Plenum noch in 5 Minuten besprochen (Vgl. Lehrskizze).

**3. Phase** ist die Präsentation und Semantisierung. Der Titel des Unterrichts ist „die Phonetik des Deutschen“. Der Unterricht hat zwei Unterteile: 1. die Vokale des Deutschen; 2. die Konsonanten des Deutschen.<sup>25</sup> Während dieser Phase notiert die Lehrerin einige Vokale an der Tafel. Schülerinnen versuchen diese auszusprechen, dann spricht die Lehrerin selbst die Laute aus und diktiert einige Regel zum Aussprechen dieser Laute. Ebenso nennen die Schülerinnen deutsche und Ghomálá'-Beispiele. Diese Phase dauert 13 Minuten.

**4. Phase** ist die Übungsphase. Nachdem alles erklärt ist, bearbeiten die Schülerinnen eine Anwendungsübung<sup>26</sup>. Sie sollen die Übung in 5 Minuten lösen und die Ergebnisse in 2 Minuten besprechen. Bei der Besprechung bewerten sie selbst ihre Antworten und die Lehrerin hilft nur, wenn es nötig ist.

**5. Phase:** Diese ist die Phase der Semantisierung und des Übens von Konsonanten des Deutschen und dauert 15 Minuten. Dasselbe Verfahren, wie beim Umgang mit den Vokalen

---

<sup>22</sup> Die GER beschreibt die Lehr- und Lernzielen sowie Methoden und bietet auch Verfahren der Evaluation. Häufig wird über drei grundlegenden Phasen gesprochen: Einstieg, Erarbeitung und Anwendung. (Vgl. Ende; Rüdiger; Kleppin & Imke, 2013, S.13; 98)

<sup>23</sup> Das gegebene Beispiel ist [a] in <Ball> und <Má> (die Mutter).

<sup>24</sup> Die Wechsel von Sozialformen tragen zur Lernautonomie bei, die in der Theorie zur Ausspracheschulung behandelt wurden

<sup>25</sup> In der Theorie (Vgl. 2.3 Verfahren der Ausspracheschulung, S.40) wird besagt, dass die Ausspracheschulung auch eine bestimmte Progression darstellt und Vokale vor Konsonanten behandelt werden sollen, da sie Träger der Silbe sind.

<sup>26</sup> Siehe Anhang.

wird beachtet und es gibt auch am Ende eine Anwendungsübung, um das Gelernte zu evaluieren und zu festigen.<sup>27</sup>

### 3.1.3.3 Unterrichtsphasen mit der Kontrollgruppe

Der Unterricht mit der Kontrollgruppe findet am Donnerstag von 16 bis 17 Uhr statt. Im Gegensatz zu der Untersuchungsgruppe ist diese Gruppe homogen und besteht aus 8 Mädchen und nur 2 Jungen. Sie besteht aus fünf Phasen und dauert 55 Minuten.

**1. Phase:** diese Phase ist ähnlich mit der der ersten Gruppe und dauert 10 Minuten. Das heißt die Phase der Kontaktaufnahme und der Aufwärmung. Die Lehrerin stellt sich vor und die Schüler auch, dann notiert sie das Lernziel an der Tafel und erklärt.

**2. Phase:** Diese Phase ist die Einführungsphase. Auf gezielte Fragen sollen sie mündlich reagieren. Im Gegensatz zur Untersuchungsgruppe sollen die Probanden der Kontrollgruppe nur einige deutsche Wörter nennen (kein Bezug mit der Ghómálá'-Sprache), in denen man die Vokale [a; e; u] und die Konsonanten [v; f; j] findet. Damit sie auch richtig verstehen, gibt die Lehrerin ein Beispiel<sup>28</sup>. Dann sollen die Schüler in 5 Minuten in Partnerarbeit selbst andere Beispiele finden und die Ergebnisse werden im Plenum noch in 5 Minuten besprochen.<sup>29</sup>

**3. Phase** ist die Phase der Präsentation und Semantisierung. Die Lehrerin kommuniziert den Titel des Unterrichts und führt die Behandlung der Vokale ein. Während des Unterrichts nennen die Schüler nur deutsche Beispielwörter, die den gegebenen Lauten entsprechen. Sie versuchen zunächst diese Laute auszusprechen, dann spricht die Lehrerin aus und diktiert einige Regel zum Aussprechen dieser Vokale. Um die Unterschiede zwischen Lauten herzustellen, haben fügt sie einen morphologischen Inhalt hinzu, und zwar die Pluralbildung<sup>30</sup>. Diese Phase dauert 13 Minuten.

**4. Phase** ist die Übungsphase. Nach der Erklärung bearbeiten die Probanden in 5 Minuten eine Anwendungsübung, um das Gelernte zu festigen. Während der Besprechung bewerten sie

---

<sup>27</sup> Die detaillierte Darstellung der Interaktionen zwischen der Lehrerin und den Schülern gewinnt man in den Lehrskizzen.

<sup>28</sup> Das gegebene Beispiel ist [a] in Ball und Má.

<sup>29</sup> Detaillierte Erklärungen gewinnt man in den Lehrskizzen.

<sup>30</sup> Um den Unterschied zwischen den Lauten [u] und [y] zum Beispiel zu erheben, haben wir das Wort <Bruder > [bru:dər] und seine Pluralform <Brüder> [bry:dər]

selbst ihre Antworten<sup>31</sup> und die Lehrerin hilft nur, wenn es nötig ist. Wichtig ist zu notieren, dass die Anwendungsübungen der beiden Gruppen gleich sind<sup>32</sup>.

**5. Phase:** Diese Phase ist die der Semantisierung und des Übens von Konsonanten des Deutschen und dauert 15 Minuten. Die Lehrerin folgt demselben Verfahren wie beim Umgang mit den Vokalen, aber dieses Mal mit der Einbeziehung von Minimalpaaren<sup>33</sup>, wo es möglich ist. Es gibt auch am Ende eine Anwendungsübung, um das Gelernte zu evaluieren und zu festigen.

### **3.1.3.4 Evaluationsaktivitäten der beiden Gruppen: Audioaufnahme als weitere Methode für die Datenerhebung**

Nach den beiden Unterrichtsstunden, und zwar am Mittwoch von 14 bis 15 Uhr und am Donnerstag von 17 bis 17.45 Uhr werden jeden Probanden einige Übungen vorgeschlagen. Es geht um drei mündliche Übungen<sup>34</sup>, wobei sie deutsche Wörter, kurze Sätze und einen kleinen Text lesen sollen. Einige Wörter und den ganzen Text werden in Lektionen aus dem Textbuch „Ihr und Wir Plus Band 1“ der Rubrik „Elemente“ entnommen.

Um die Stimmen der Probanden zu registrieren wird ein Handy verwendet. Manchmal machen die Schüler Lärme, die entweder zur Unterbrechung der Registrierung oder zur Einlegung einer Pause führt.

## **3.2 Methode der Datenaufbereitung**

Nachdem Daten durch Fragebögen und Audioaufnahme erhoben werden, geht es jetzt darum, diese Daten beziehungsweise mündliche Daten in eine bestimmte Form zu bringen. Deshalb spielen Methoden der Datenaufbereitung eine wichtige Rolle, denn dazu gehört die Transkription, die sich mit dem „Übertragen mündlicher Aussagen von einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form“ befasst (Vgl. Settineri; Feldmeier; Gültekin-Karakoç & Riemer (Hrsg.), 2014, S.147). Im Folgenden wird ein Überblick über die Theorie der Datenaufbereitung dargestellt und auf die phonetische Transkription eingegangen.

---

<sup>31</sup> Diese Selbstbewertung trägt zur Entwicklung der Lernautonomie bei.

<sup>32</sup> Siehe Anhang

<sup>33</sup> Während der Besprechung können die Schüler selbst lesen, dann liest der Lehrer die Kontrastpaare und die Schüler sagen dann, welche Laute sie hören (Vgl. 2.3.1 Übungstypen). Minimalpaare sind zwei Bedeutungsverschiedene Wörter einer Sprache, die sich lediglich in einem Phonem unterscheiden. Beispiele sind <Tasse> und <Kasse>: /t/ - /k/ oder auch <Wanne> und <Tanne>: /v/ - /t/.

<sup>34</sup> Siehe Anhang

### 3.2.1 Allgemeine Darlegungen

Die Wahl eines Transkriptionsverfahrens ist nicht zufällig. Ziel der Transkription ist es, die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache zu überwinden, Mündlichkeit schriftlich festzuhalten und für Analysen zugänglich zu machen. Sozusagen wenn man sich für eine Transkriptionskonvention entscheidet, soll man sich immer Fragen, ob diese hilfreich für die weitere Analyse der Daten wäre, denn die beiden, und zwar die Datenaufbereitung und -analyse hängen miteinander zusammen. Dresing und Pehl bringen diesen Zusammenhang wie folgt zum Ausdruck: „Die Entscheidung für eine Transkriptionsform wird Anhand von Forschungsmethodik, Erkenntniserwartung und auch aus forschungspragmatischen Gründen getroffen.“ Weiter nennen sie einige Fragen, die berücksichtigt werden sollen, bevor man eine Entscheidung trifft. Tatsächlich beziehen sich diese Fragen auf die Adressaten, das Ziel, den Inhalt, die Finalität des Transkripts: An wen richtet sich das Transkript? Welches Ziel wird verfolgt? Welche Informationen soll das Transkript enthalten? Wie detailliert soll transkribiert werden? Wofür dienen die Ergebnisse des Transkripts? (Ebd., S.147f).

Heutzutage gibt es mit der Entwicklung von neuen Medien nicht nur unterschiedliche Transkriptionskonventionen wie Conversational Analysis Transcription (CAT), Codes for Human Analysis of Transcripts (CHAT), Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2), Halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT); sondern auch Softwareprogramme zur Vereinfachung von Transkriptionen. Als Software haben wir zum Beispiel „EXMARaLDA“ und seine weiterentwickelte Form „FOLKER“.<sup>35</sup> Insgesamt unterscheiden Dresing und Pehl zwischen einfachen und detaillierten Transkripten. Während einfache Transkriptionen sich auf verbale Handlungen beschränken, berücksichtigen detaillierte Transkriptionen nicht nur verbale Handlungen, sondern beziehen auch non-verbale und Paraverbale Handlungen ein. (Ebd., S.149f).

Was uns im Rahmen dieser Arbeit interessiert, ist dieses sogenannte einfache Transkript, denn unsere Transkription beschränkt sich auf die Übungen, die den Schülern vorgeschlagen werden. Deshalb werden einige Prinzipien dieser Transkription verfolgt. Es handelt sich um die gute Lesbarkeit, leichter Erlernbarkeit und nicht umfangreicher Umsetzungsdauer<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Diese Softwareprogramme sind verfügbar unter: <http://www.exmaralda.org/partitureditor.html>, <http://www.exmaralda.org/>, <http://agd.ids-mannheim.de/hm/folker.shtml>

<sup>36</sup> Wenn nur gezielte Wörter transkribiert werden, nimmt diese Transkription nicht viel Zeit wie zum Beispiel bei der Gesprächsanalyse (G.A.T)



### 3.2.2 Die phonetische Transkription

Auch Lautschrift genannt, verweist die phonetische Transkription auf: „die schriftliche Darstellung von Lauten durch Lautsymbole“ (Ebd., S.153). Die phonetische Transkription wird in bestimmten Bereichen verwendet. Die Wichtigkeit der phonetischen Transkription zeigt sich, was diese Untersuchung anbelangt, in der Fehleranalyse. Durch diese Transkription können Aussprachefehler diagnostiziert oder auch nachgewiesen werden, ob die Probanden Fortschritte im Aussprachelernen gemacht haben oder nicht. Die Lautschrift erscheint auch als ein wichtiges Hilfsmittel für Lernende, beziehungsweise wenn es um Interaktion zwischen Muttersprachen und Fremdsprachen geht. Für eine gute Wiedergabe der Ergebnisse ist ein Kontrollhörer nötig.

Als Transkriptionsinstrument für die Übertragung der mündlichen Daten wird die IPA-Transkription (International Phonetic Association)<sup>37</sup> verwendet. Ihre Lautsymbole bestehen aus lateinischen, griechischen und diakritischen Zeichen wie „[:]“ für längere Vokale. Diese IPA-Transkription wird auch in Wörterbüchern benutzt. Aber die Form eines Wortes in einer Aussage oder in einem Text unterscheidet sich von seiner Übertragung im Wörterbuch, denn sie stehen unter dem Einfluss von anderen Wörtern, so dass einige Laute vertauscht oder eingefügt werden können. Aber dies ist Gegenstand der Phonologie, die in diese Untersuchung nicht berücksichtigt wird. Im Widerspruch zu den phonologischen Regeln, stützt sich diese Arbeit auf die Übertragung des Wortes, wie es im Wörterbuch dargestellt ist bzw. wie die Lerner im Unterrichtsversuch gelernt haben, diese Laute auszusprechen; das heißt ohne Satzkontext .

### 3.3 Zusammenfassung

Gegenstand dieses Kapitels ist es die Methoden zur Erhebung und Aufbereitung von Daten darzustellen. Was die Methode der Datenerhebung anbelangt, werden zwei Instrumente verwendet: zwei Fragebögen und eine Audioaufnahme. Oberstes Ziel der Fragebögen ist es, Probanden auszuwählen und ihre Einstellungen zur Einsetzung der Muttersprache zu bekommen. Hier ist es zu betonen, dass einige Theorien, die das Verfahren der Ausspracheschulung und der Tertiärsprachendidaktik erklärte, jetzt in die Fragebögen eingesetzt wurden. Beispielweise enthält der Fragebogen Fragen (Fragen 8, 9, 10) zur Diagnose von Ausspracheproblemen der Lernenden, die später beim Unterrichtsversuch berücksichtigt

---

<sup>37</sup> Auch Unicode-Fonts hilft zur korrekten Darstellung von Transkriptionssymbolen. Verfügbar unter: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/ipa-unicode.htm> mit ausführlichen Tabellen zu allen IPA-Transkriptionssymbolen (Vgl. Settinieri; Feldmeier; Gültekin- Karakoç & Riemer (Hrsg.), 2014, S.153).

wurden. Er beinhaltet auch kognitive Fragen (Vgl. Kapitel 2), die Antworten auf das Lernbewusstsein und die Erfahrung der Lernenden sowie auf ihre Sprachbesitze geben sollte. Am Ende des Unterrichts bekommen die Schülerinnen der Untersuchungsgruppe einen neuen Fragebogen, der dazu dient, ihre Eindrücke zu bekommen und ihre Motivation zu messen.

Was die Audioaufnahme angeht, werden sie verwendet, um die Stimmen der Lernenden beim Vorlesen deutscher Wörter, Sätze und Texte zu registrieren. Je nach den Antworten und ihrer Zustimmung mit den Auswahlkriterien der Probanden werden 20 Probanden ausgewählt und zwei Gruppen gebildet: eine Untersuchungsgruppe, mit der wir beim Unterricht auf Ghómálá' zurückgreifen sollten und eine Kontrollgruppe, mit der wir uns auf deutsche Beispiele beschränkt haben. Es gab einfach keine großen Schwierigkeiten, alle Aktivitäten hinzuzufügen und die Fragebögen auszufüllen, denn die Schüler rezeptiv waren und haben wirklich mitgemacht haben.

Wichtig bei dem Unterrichtversuch ist zu wissen, dass Elemente, die in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Ausspracheschulung als Theorien behandelt wurden, jetzt in die Praxis eingesetzt worden sind. Es handelt sich um die Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten zwischen deutschen und Ghómálá'-Lauten, die Förderung der Lernautonomie in Partnerschaft und während der Besprechung der Anwendungsübungen, die Integration anderer Sprachebenen wie die Morphologie durch Rückgriff auf Minimalpaare und Pluralbildung in den Beispielen. Ebenso Fehler, die durch den ersten Fragebogen diagnostiziert wurden auch zum Lerngegenstand gehörten. Wie in der Theorie der Tertiärsprachendidaktik erwähnt, ist der Unterricht lernerzentriert und die Lernenden werden aktiviert, das heißt zum Nachdenken, Vergleichen, Weiterfragen, Markieren, Interesse an der Sache sowie zur Selbständigkeit im Lernen gebracht.

Als Methode der Datenaufbereitung weist sich die phonetische Transkription beziehungsweise die IPA-Transkription als die Nützlichste für diese Untersuchung auf, denn sie stellt eine Methode dar, die Klanggestalt gesprochener Äußerungen zu Papier bringen und verwendet Symbole, die ganz bestimmte, meist artikulatorische Bedeutungen haben (Vgl. Rues; Redecker; Koch; Wallraff & Simpson, 2014, S.5). Diese IPA-Transkription soll entweder zur Diagnose von Aussprachefehlern beitragen, oder auch prüfen, ob die Probanden Fortschritte beim Aussprachlernen gemacht haben. Außerdem erscheint diese IPA-Transkription als sehr relevant für die Schüler, insofern als es manchmal Laute gibt, die in zwei unterschiedlichen Sprachen ähnlich klingen, aber unterschiedliche Schreibweise aufzeigen.

## **KAPITEL 4 : DATENANALYSE, DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE, PRÜFUNG DER HYPOTHESEN UND LÖSUNGSVORSCHLÄGE**

In diesem letzten Kapitel geht es darum, die Ergebnisse der Studie, die durch Fragebögen und Audioaufnahme aufgehoben und später aufbereitet wurden, zu analysieren und diese darzustellen. Danach folgt eine Interpretation der Ergebnisse mit Bezug auf die in den Kapiteln 1 und 2 behandelten Theorien. Schließlich werden Hypothesen überprüft und Hinweise für einen optimalen Deutschunterricht mit Ghomálá' als L1 gegeben.

### **4.1 Darstellung der Antworten der Befragten und Datenanalyse**

Wie schon angedeutet (Vgl. Kapitel 3), beinhalten die Fragebögen geschlossene, offene und halb-offene Fragen. Hier werden die Ergebnisse der Antworten auf diese Fragen dargestellt.

#### **➤ Persönliche Angaben (Fragen 1, 2 und 3)**

- Name (Frage 1): diese Namen helfen zur Identifizierung der Probanden für die Unterrichtsversuche.

- Geschlecht (Frage 2): es gibt insgesamt 35 Mädchen (59%) und 24 Jungen (41%).

- Sprachbesitze (Frage 3): 16 Schüler haben Ghomálá' als L1 (27%), 4 Schüler Ghomálá' und Französisch als L1 (7%), 24 Schüler Ghomálá' als L2 (41%), 8 Schüler Ghomálá' als L3 (14%) und 3 Schüler Ghomálá' als L4 (5%). Nur 4 Schüler in der Klasse haben Sprechen kaum eine Muttersprache (6%).

Diese Ergebnisse zeigen, dass Ghomálá' in der ganzen Klasse auch systematisch angewendet werden kann, denn es gibt nur 4 Schüler, die kaum diese Sprache sprechen oder hören, obwohl sie aus Bandjoun stammen. Es gibt auch einen Probanden, der aus der Nordregion kommt, aber der seine eigene Muttersprache nicht als Vorwissen erwähnt, sondern Ghomálá' als L2 ausgewählt hat.

➤ **Gegenüberstellung zwischen Deutsch und anderen Fächern (Frage 4):** 17 Schüler finden die anderen Fächer interessanter als Deutsch (29%), 27 Schüler finden Deutsch interessant (46%) und 14 finden Deutsch sehr interessant (24%). Nur ein Schüler hat keine Antwort angekreuzt.

➤ **Häufigkeit der Teilnahme am Deutschunterricht (Frage 5):** 6 Schüler antworten auf alle Fragen, auch wenn sie nicht sicher sind (10%); 36 Schüler beantworten nur, wenn sie die richtige Antworten haben (61%) und 16 beantworten nie (27%). Nur ein Schüler hat nicht

angekreuzt. Was die Gründe anbelangt, gibt es auch Antworten, die nicht mit den Fragen kongruieren, und die einfach weggelassen werden.

➤ Auf die Fragen nach den **Vorwürfen gegenüber dem Deutschlehrer (Frage 6)** haben 18 Schüler mit „Nichts“ (31%) geantwortet und die 41 anderen haben einige Gründe erwähnt (69%). (Vgl. Tabelle iv)

➤ **Bezüglich der Häufigkeit des Ausspracheunterrichts (Frage 7):** 48 Schüler bestätigen, dass ihre Deutschlehrer die Aussprache „immer“ schult (81%), 8 Schüler „fast immer“ (14%), 1 Schüler hat „häufig“, ein anderer „oft“, auch 1 Schüler hat „selten“ angekreuzt.

Die Frage bezüglich des Verfahrens des Lehrers sind Ratingskalen (Vgl. Kapitel 3). Sozusagen verschiedene Antworten können angekreuzt werden, so dass fast alle Kombinationen möglich sind. Aber wichtig für die Untersuchung ist zu notieren, dass die letzte Antwort nicht angekreuzt worden ist, und zwar die Einsetzung der Muttersprache im Deutschunterricht, sondern die der französischen und englischen Sprache.

➤ Über die Frage nach der **Möglichkeit und Häufigkeit der Einwendung von der Muttersprache zur Vereinfachung des Deutschunterrichts (Frage 10)** verwenden 59 Schüler „nie“ (100%) die Muttersprache, um Deutsch zu lernen. Ihnen ist auch nicht bewusst, dass ihre Muttersprachen Übereinstimmungen mit der deutschen Sprache haben.

#### 4.1.2 Antworten auf offene Fragen

Im Folgenden werden die Antworten der Probanden auf offene Fragen wiedergegeben. Nur Schreib- und grammatische Fehler wurden korrigiert.

FRAGEN, ANTWORTE UND KOMMENTARE	ANZAHL	%
<b>Warum finde ich Deutsch nicht so interessanter als andere Fächer?</b>		
<b>Schlechte Eindrücke</b> Je ne comprends rien ; je ne comprends pas du tout et je recopie à peine ; les mots sont très difficiles et je n'arrive pas à lire ; l'allemand est très difficile et j'ai toujours la sous-moyenne.	16	37%

<b>Noten</b> Je comprends juste un peu l'allemand et je m'en sors mieux dans les autres matières qu'en allemand.	6	
<b>Warum finde ich Deutsch interessant?</b>		
<b>Stipendium; Reise</b> Grâce à l'allemand, je peux voyager, rencontrer des Allemands et échanger en allemand avec eux; je peux également avoir une bourse à l'université, je peux recevoir des prix lors des évaluations.	19	42%
<b>Gute Eindrücke</b> C'est une nouvelle langue ; je peux lire et je parle un peu ; l'allemand va m'aider à mieux m'exprimer où que je sois ; je peux utiliser l'allemand plus tard dans ma vie.	6	
<b>Warum finde ich Deutsch sehr interessant?</b>		
<b>Unterrichtsmethode</b> Le professeur d'allemand explique bien le cours ; le professeur enseigne comme je veux.	7	20%
<b>Deutsche Sprache und Deutschlehrenden</b> J'aime beaucoup cette langue : depuis le premier jour que le professeur d'allemand est entré et à saluer en allemand, ça m'a plu ; j'aimerais être comme mon professeur d'allemand.	5	
<b>Warum antworte ich beim Deutschunterricht auf alle Fragen?</b>		
<b>Gute Eindrücke</b> J'aime beaucoup l'allemand ; à force de répondre, l'allemand devient plus facile, en plus je ne suis qu'au début en classe de troisième ça ira mieux.	3	5%
<b>Warum antworte ich nur auf einfache Fragen?</b>		

<b>Schwierigkeit der deutschen Sprache</b> L'allemand est très difficile à parler. C'est pourquoi je ne réponds qu'aux questions que je connais ; je ne connais pas encore bien parler, ni écrire ; je ne comprends pas la signification des mots en allemand, et je ne connais pas ce qui est difficile, je réponds à ce que je comprends.	32	56%
<b>Deutschlehrer</b> Je ne veux pas que le professeur soit déçu de moi si je donne une mauvaise réponse.	1	
<b>Warum nehme ich nie am Deutschunterricht teil?</b>		
<b>Schlechte Eindrücke und Lehrmethode</b> Je n'ai jamais aimé l'allemand ; c'est difficile ; je ne connais rien, je ne comprends rien.	7	19%
<b>Angst vor der Bestrafung</b> J'ai peur de répondre parce que, quand on fait des erreurs il nous tape ; il nous tape sur la tête quand on rate ; il me met à genou quand je rate et mes camarades se moquent de moi.	4	
<b>Was werfe ich meinem Deutschlehrer vor?</b>		
<b>Affektivität</b> Il se fâche trop, nous tape quand on a de mauvaises notes, nous fouette, même quand il ne faut et quand on a fait une faute.	25	42%
<b>Vorwissen und Bestrafung</b> Il fait comme ci on avait déjà appris l'allemand avant, alors que c'est notre première année ; Il es trop sévère ; Il gronde, insulte, punit quand tu fais une faute, même quand la lecture n'est pas encore finie.	13	22%
<b>Lehrmethode</b> Il n'explique pas bien et crie trop quand on donne une mauvaise réponse ; Je ne comprends même pas les questions ; Il ne nous respecte pas.	3	5%
<b>Wie vermittelt eure Deutschlehrer die Aussprache?</b>		

L'enseignant lit et les élèves répètent.	08	14%
les élèves lisent d'abord, l'enseignant corrige et les élèves lisent ensuite.	04	7%
L'enseignant fait des rapprochements ou comparaisons avec des mots français.	04	7%
L'enseignant lit et les élèves répètent. les élèves lisent d'abord, l'enseignant corrige et les élèves lisent ensuite.	10	17%
L'enseignant lit et les élèves répètent. L'enseignant fait des rapprochements ou comparaisons avec des mots français.	07	12%
L'enseignant lit et les élèves répètent. Les élèves lisent d'abord, l'enseignant corrige et les élèves lisent ensuite. L'enseignant fait des rapprochements ou comparaisons avec des mots français.	01	1%
L'enseignant lit et les élèves répètent. Les élèves lisent d'abord, l'enseignant corrige et les élèves lisent ensuite. L'enseignant fait des rapprochements ou comparaisons avec des mots français et anglais.	01	2%
Les élèves lisent d'abord, l'enseignant corrige et les élèves lisent ensuite. L'enseignant fait des rapprochements ou comparaisons avec des mots anglais.	12	20%
L'enseignant fait des rapprochements ou comparaisons avec des mots français et anglais.	03	5%
L'enseignant lit et les élèves répètent. L'enseignant fait des rapprochements ou comparaisons avec des mots français et anglais.	03	5%
Les élèves lisent d'abord, l'enseignant corrige et les élèves lisent ensuite. L'enseignant fait des rapprochements ou comparaisons avec des mots français et anglais.	02	3%
L'enseignant donne aussi des exercices d'application.	04	7%
<b>Warum greifen sie nie auf die Muttersprache, um Deutsch zu verstehen?</b>		
<b>Keinen Bezug</b> Ce n'est pas possible ; Il ya plutôt une ressemblance avec le français et surtout l'anglais.	59	100%
<b>Einige Vorschläge für das Lehren der deutschen Aussprache.</b>		

<p><b>Lerninhalt und Lerntyp</b></p> <p>Il faut renforcer le cours de prononciation surtout la prononciation des voyelles et des consonnes ; nous apprendre l'alphabet allemand et la lecture des textes chaque fois qu'on fait le cours d'allemand ; la prononciation des mots difficiles ; Il faut bien expliquer, c'est à dire progressivement ; lire mot par mot pour que je comprenne ; lire plusieurs fois ; lire et je répète.</p>	36	61%
<p><b>Affektivität</b></p> <p>Il faut me montrer comment on prononce bien les mots sans me taper et sans gronder ; Il doit m'aider en cas de fautes, juste me faire des reproches en cas de fautes sans me gronder ; revenir sur mes erreurs, me donner des devoirs à faire à la maison, les corriger ensuite et me demander de lire certains mots ; il faut toujours m'interroger.</p>	09	15%
<p><b>Mehrsprachigkeit und Lernmaterialien</b></p> <p>Il faut m'apprendre à lire les mots difficiles en traduisant en français et en Ghomálá' ;il faut mettre un dispositif de CD qui peut revenir sur les textes et nous donner des livres à tous au cours d'allemand ; nous devons aussi avoir un dictionnaire.</p>	14	24%
<p><b>Wie bewerten sie den Unterricht, an dem sie teilgenommen haben?</b></p>		
<p><b>Gute Eindrücke</b></p> <p>Moi j'ai trouvé ce cours très bien ; les cours se sont bien déroulés, si on pouvait encore faire cours avec vous l'année prochaine sa devait vraiment nous faire du bien ; j'ai trouvé les cours très bien et un peu facile ; j'ai trouvé le cours très intéressant ; grâce à vous j'ai trouvé les cours bien ; le cours était moins difficile que souvent ; rien à dire, j'ai trouvé le cours parfait.</p>	9	90%
<p><b>Andere :</b></p> <p>Jai trouvé le cours très bien mais je ne comprenais pas bien</p>	1	10%
<p><b>Wie haben sie sich während der Unterrichtsstunde gefühlt?</b></p>		
<p><b>Gute Eindrücke</b></p> <p>Je me suis sentie plus à l'aise que d'habitude ; je me suis sentie bien avec</p>	9	90%



vous Madame [X] ; je me suis sentie vaillante ; je me suis sentie heureuse pendant le cours ; j'étais vraiment heureuse car [elle était] gentille avec nous ; je suis sentie émerveillée ; le cours était merveilleux.		
<b>Andere</b> Un peu de stress	1	10%
<b>Soll der Ausspracheunterricht so geschehen mit Ghomálá' Beispielen, oder wie früher?</b>		
<b>Gute Eindrücke</b> Dorénavant s'il me faut faire un choix je préfère les exemples en Ghomálá' ; il faut continuer dans la même lancée en donnant des exemples en Ghomálá' ; je voudrai que l'on continue en Ghomálá' ; oui, en Ghomálá' sa me paraît très facile.	10	100%
<b>Welche Ratschläge oder Verbesserungen würden sie mir geben?</b>		
<b>Gute Eindrücke</b> Moi je vous félicite madame, s'il vous plait continuez ainsi ; ne vous découragez pas, continuez jusqu'au bout ; vous donnez bien cours en allemand et vous savez aussi bien vous exprimer en Ghomálá' ; vous avez très bien expliqué et le cours était merveilleux ; une seule chose : du courage Madame ! Vous avez bien fait cours, j'ai beaucoup aimé les exemples, précisément en Ghomálá' ; je dirais que ce cours est nécessaire car ainsi je peux mieux comprendre l'allemand ; vous êtes une bonne dame et je vous apprécie, continuez sur ce bon chemin ; vous nous avez dit que vous commencez dans l'enseignement, pour un début je trouve que vous êtes une bonne Dame ; continuez car vos cours sont divertissants et vous avez agi en bon parent et vous étiez une bonne ami avec nous les élèves. A mon avis, je vous félicite très bien, car grâce à votre méthode, j'ai réussi à mieux lire et écrire l'allemand. Très chère Madame, je vous dis Merci pour votre aide et que Dieu vous bénisse.	10	100%

#### **Tabelle iv:** Antworten auf offene Fragen

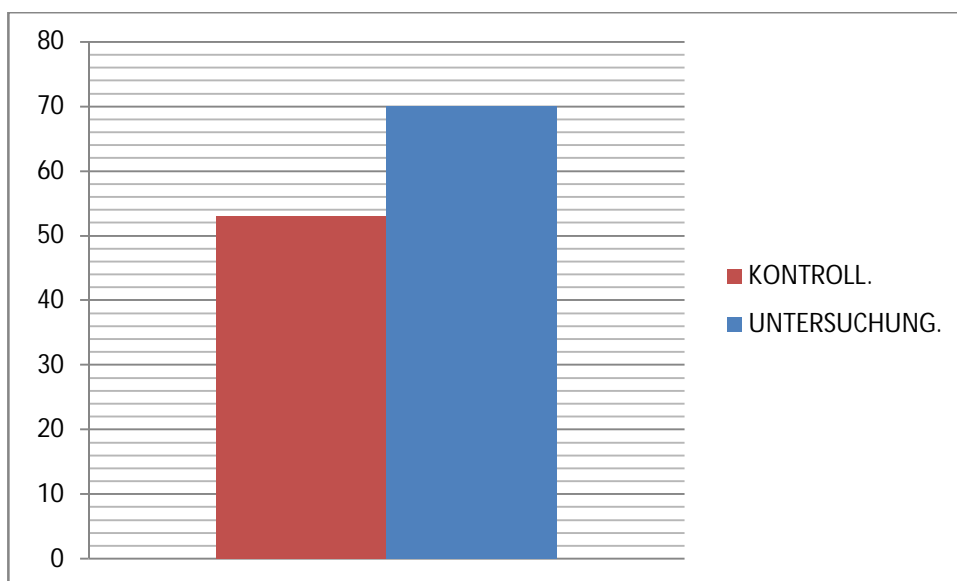
##### **4.1.3 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der Unterrichtsversuche**

Die Probanden der Unterrichtsversuche sind 20, und zwar 10 Probanden pro Gruppe. Was die Sprachbesitze angehen, haben 6 Probanden in der Untersuchungsgruppe Ghomálá' als L1 und 4 haben Ghomálá' und zugleich Französisch als L1. Im Gegensatz zu der Kontrollgruppe, in der alle Probanden Französisch als L1 beherrschen, 3 haben Ghomálá' als L2, 3 Ghomálá' als L3, 2 Ghomálá' als L4 und nur 2 haben keine Kenntnisse über ihre eigene Muttersprache. Zuvor sollte normalerweise gleich vielen Mädchen und Jungen am Unterrichtversuch teilnehmen, aber nur Mädchen haben sich für die erste Gruppe gemeldet, hingegen 2 Jungen und 8 Mädchen für die zweite Gruppe.

Während der Unterrichtsplanung mit diesen Gruppen wurde, wie in den Modellen zum Erlernen einer Fremdsprache angedeutet, auf diese Sprachbesitze der Lernenden zurückgegriffen. In Bezug auf das Faktorenmodell von Britta Hufeisen, das die Rolle der Sprachbesitzen im Tertiärsprachenunterricht betont sowie auf das Rollen Funktionsmodell, das die Nutzung einer Sprache als Default-supplier erwähnt (Vgl. Kapitel 2), wurde Ghomálá' in der Untersuchungsgruppe und Französisch in der Kontrollgruppe als Default-supplier-Sprachen ausgewählt. Denn die Probanden, die denselben Gruppen gehörten, beherrschen dieselbe Sprache als L1.

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Theorie zur Ausspracheschulung (Vgl. Kapitel 1) wird betont, dass die Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten zwischen dem Internal- und External-Supplier sowie die Förderung des Sprachlernbewusstseins und der Lernautonomie von Lernenden eine wichtige Rolle im Tertiärsprachenlernen spielen. Es ist auch der Fall, was diese Unterrichtsversuche betrifft, denn der Unterricht fängt mit einer Einführungsphase an; während deren die Schüler auf ihr Vorwissen zurückgreifen, dann in Partnerschaft arbeiten. Während des Unterrichts gibt es einen Wechsel von Aktivitäten und Sozialformen, um diese Autonomie zu fördern (Vgl. Lehrskizze im Anhang). Da auf die Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch und Ghomálá' in dieser Untersuchung ein Wert gelegt wird, werden deshalb die gemeinsamen Vokale und Konsonanten als Inhalt beziehungsweise Gegenstand der beiden Unterrichtsversuche gewählt. Der einzige hinzugefügte Laut, der nicht gleich mit dem Deutschen klingt, ist der Ghomálá'-Laut [bv]. Dieser Laut wird in Gegenüberstellung mit dem Deutschen eingesetzt, um die Aussprache des deutschen Lautes [kv] zu vereinfachen. Damit der Unterricht auch die wichtigen Probleme der Lernenden beinhaltet, werden den

Fragebogen Diagnosefragen hinzugefügt (Vgl. Frage 8 und 9), wie es in die Theorien dargeboten wird<sup>38</sup>. Ebenso gibt es im Laufe des Unterrichts Evaluationsaktivitäten (Vgl. Anwendungsübung im Anhang), um das Gelernte zu festigen. Es handelt sich um zwei schriftliche Übungen und die Probanden sollen die entsprechenden Laute (8 Vokalen und 8 Konsonanten) ankreuzen und sie nennen. Nach der Besprechung konnte die Untersuchungsgruppe 70% der Laute identifizieren und nennen, während die Testpersonen der Kontrollgruppe 53% der Laute identifiziert und genannt konnten. Immer in Bezug auf diese Übung brauchte eine Probandin der Kontrollgruppe mehr Zeit als die anderen, denn sie konnte zwar alle Laute markieren, aber konnte nur einen einzigen Laut (der Laut [ə] im Wort <helfen>) nennen. Fast alle Schüler der Kontrollgruppe haben nur die ersten Laute identifiziert und die zweite nur selten. Die anderen Probanden der Kontrollgruppe, die die zweiten Laute desselben Wortes (beispielweise [y] und [ə] in **Küsse**) nicht genannt haben, geben an, dass sie mehr Zeit brauchen; obwohl ihnen 7 Minuten anstatt 5 Minuten gegeben wurde. Nach dieser Übung waren einige Probanden in der Lage ihren eigenen Namen mit dem phonetischen Alphabet zu schreiben. Was die Kontrollgruppe angeht, gab es eine Schülerin, die die ganze Übung geschafft hat, aber sehr aktiv war, Ghomálá'- als deutsche Beispielwörter zu geben und hat nur Ghomálá' während des ganzen Unterrichts gesprochen (Vgl. Ergebnisse der schriftlichen Übungen: Gruppe 1, Schülerin 2). Die Unterrichtsversuche sind ohne große Schwierigkeiten verlaufen worden und die Schüler haben auch aktiv mitgemacht.



<sup>38</sup>Siehe 2.3 Verfahren der Ausspracheschulung

**Abbildung i:** Prozentzahl der Probanden, die Laute der Anwendungsübungen richtig markiert und genannt haben.

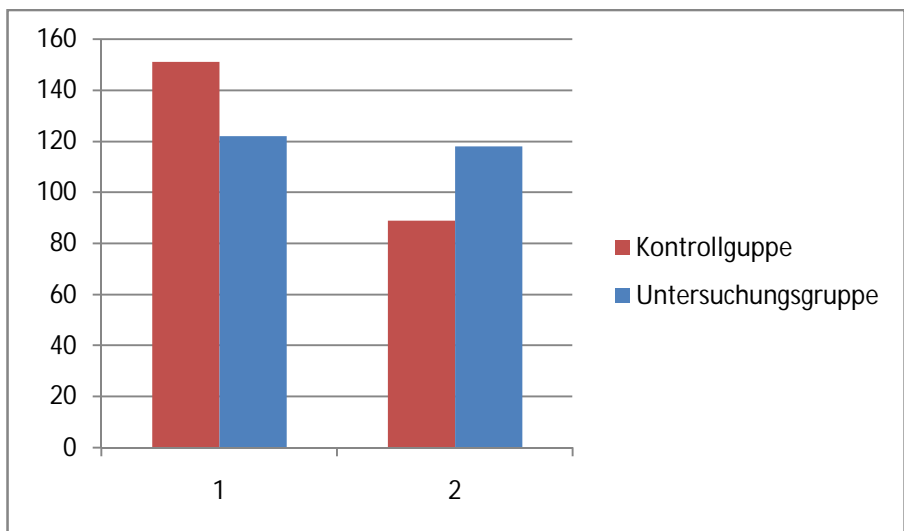
#### 4.1.4 Darstellung der Ergebnisse der Audioaufnahme

Fast am Ende des Unterrichts gab es eine mündliche Übung, die eine bestimmte Progression aufzeigte. Tatsächlich wurden die Übungen so konzipiert, dass die Probanden zunächst Wörter, dann Sätze und endlich einen Text lesen sollten. 24 Lauten in Wörtern und 13 Lauten in Sätzen, die Gegenstand des Unterrichts waren, wurden beim Vorlesen gezielt. Die Ergebnisse dieser Übungen erfolgt in die folgenden Tabelle und Skizzen:

Laute	Untersuchungsgruppe		Kontrollgruppe	
	Schüler mit richtiger Aussprache	Schüler mit falscher Aussprache	Schüler mit richtiger Aussprache	Schüler mit falscher Aussprache
[ʃ]	8	2	9	1
[ts]	3	7	0	10
[u]	8	2	8	2
[x]	1	9	3	7
[y]	2	8	3	7
[ə]	5	5	6	4
[v]	9	1	8	2
[s]	9	1	7	3
[z]	9	1	7	3
[ŋ]	3	7	1	9
[f]	2	8	1	9
[i]	6	4	2	8
[ʧ]	5	5	3	7
[ɛ]	0	10	1	9
[ç]	6	4	2	8
[pf]	1	9	0	10
[ø]	2	8	3	7
[ʒ]	9	1	6	4
[kv]	1	9	0	10

[ɔ]	8	2	2	8
[j]	5	5	5	5
[dʒ]	5	5	2	8
[o]	2	8	3	7
[d]	9	1	7	3
<b>Gesamtzahl</b>	<b>118</b>	<b>122</b>	<b>89</b>	<b>151</b>

**Tabelle v:** Erzielte Laute in Wörtern

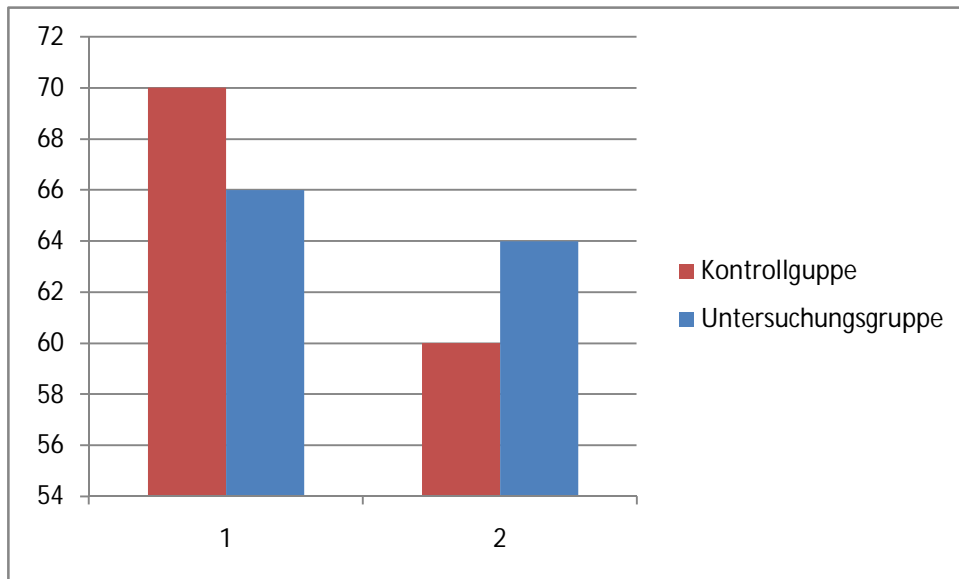


**Abbildung ii:** Anzahl der Probanden je nach richtigen und falschen ausgesprochenen Lauten

Laute	Untersuchungsgruppe		Kontrollgruppe	
	Schüler mit richtiger Aussprache	Schüler mit falscher Aussprache	Schüler mit richtiger Aussprache	Schüler mit falscher Aussprache
[u]	9	1	7	3
[ɛ]	0	10	1	9
[ç]	6	4	1	9
[e]	3	7	6	4
[ʈ]	7	3	3	7
[i]	4	6	3	7
[z]	6	4	4	6

[ɔ]	10	0	10	0
[v]	8	2	10	0
[y]	5	5	6	4
[ʃ]	2	8	1	9
[ø]	1	9	2	8
[dʒ]	3	7	6	4
Gesamtzahl	64	66	60	70

**Tabelle vi:** Erzielte Laute in den Sätzen



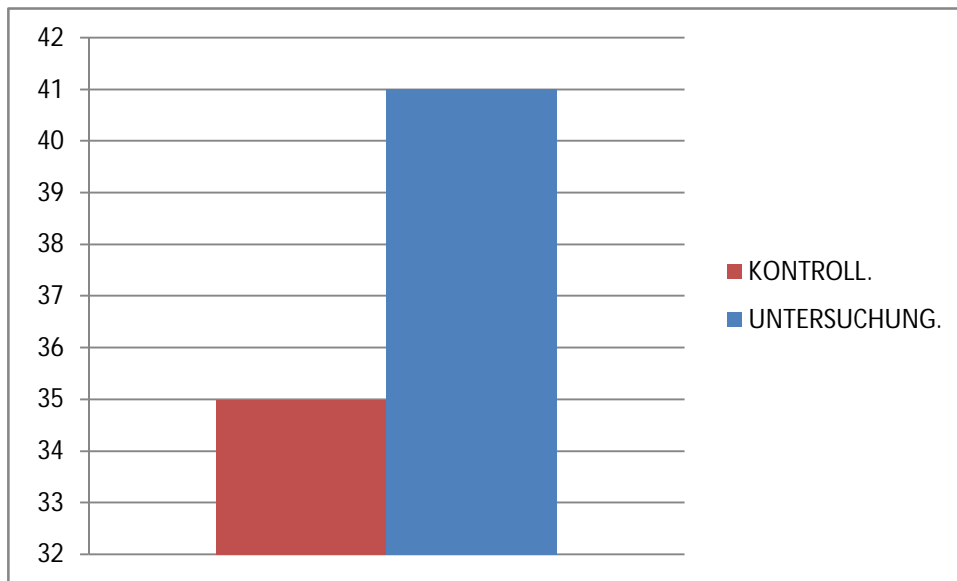
**Abbildung iii:** Anzahl der Probanden je nach richtigen und falschen ausgesprochenen Lauten in Sätzen

Im Text werden nicht mehr Laute, sondern insgesamt 20 Wörter überprüft. Die Wörter sind:

Wörter	Aussprache, die von Probanden erwartet wurde.	Untersuchungsgruppe	Kontrollgruppe
1- Wollen	[vɔləŋ]	0	0
2- Deutschclub	[dɔɪtʃˈklʊp]	2	0

3- Deutschlehrer	[dɔɪtʃˈlɛrər]	2	1
4- Idee	[ide]	2	5
5- Gut	[gut]	8	3
6- dagegen	[dagegən]	0	0
7- Schüler	[ʃylər]	1	2
8- unterrichtsstunde	[untərɪçtsˈʃtundə]	0	0
9- über	[ybər]	2	1
10- Projeet	[prɔjɛkt]	0	0
11- Diskussion	[diskusion]	0	0
12- Vorschläge	[fɔʁʃlɛgə]	1	0
13- machen	[maxən]	3	0
14- zum	[tsum]	3	3
15- was	[vas]	3	3
16- wie	[vi]	9	9
17- sprechen	[ʃpreʃən]	1	0
18- französisch	[frantsøziʃ]	4	2
19- fragen	[fragən]	0	1
20- Organisation	[ɔʁganizatsion]	1	0
Gesamtzahl		<b>41</b>	<b>35</b>

**Tabelle vii:** Anzahl der Probanden, die in den beiden Gruppen Wörter richtig vorgelesen haben



**Abbildung iv:** Anzahl der Probanden, die in den beiden Gruppen Wörter richtig vorgelesen haben

In den Tabellen v und vi stellt die erste Kolonne die Laute dar, die in den zwei beiden Anwendungsübungen gezielt wurden; die zweite und dritte repräsentieren die Schüler der Untersuchungsgruppe, die diese Laute richtig und falsch ausgesprochen haben ; die vierte und fünfte Kolonne stellt die Anzahl der Probanden der Kontrollgruppe dar, die die Laute auch richtig und falsch ausgesprochen haben. Es gibt insgesamt 37 Laute, die von jedem Schüler der Gruppen richtig ausgesprochen werden sollten. Auf den Abbildungen ii und iii wird die Kontrollgruppe mit roter Farbe symbolisiert, während die Untersuchungsgruppe mit einer blauen Farbe repräsentiert wird; Die **Nummer 1 der Abszissenachse** symbolisiert die Anzahl der Schüler von beiden Gruppen, die die Laute **falsch** ausgesprochen haben und die **Nummer 2**, die der Schüler, die die Laute **richtig** ausgesprochen haben. Ausgehend von diesen ersten beiden Tabellen und zugleich auf die Abbildungen kann man bemerken, dass die Schüler der Untersuchungsgruppe Laute richtiger als die der Kontrollgruppe ausgesprochen haben. Ebenso ist die Anzahl der richtig ausgesprochenen Laute geringer als die der falsch ausgesprochenen Laute.

Im Gegensatz zu den beiden ersten Tabellen repräsentieren die Tabelle vii und Abbildung iv die Anzahl der Schüler, die die im Text 20 erzielten Wörter gut vorgelesen haben. Daraus resultiert, dass 20% der Probanden der Untersuchungsgruppe Wörter richtig gegen 17,5% der Probanden der Kontrollgruppe ausgesprochen haben, obwohl die Anzahl der richtigen Antworten im Gegensatz zur Anzahl der falschen noch sehr gering ist. Vielleicht liegt es



daran, dass die Unterrichtsstunde nur 55 Minuten gedauert hat, wenn man weiter mit ihnen arbeitet, könnte sich ihre Aussprache bemerkenswert verbessern.

## 4.2 Interpretation der Ergebnisse angesichts der Theorien

Nach dem Unterricht wurde erwartet, dass die Lerner mindestens Laute, die Gegenstand der Unterrichtversuche waren, richtig aussprechen. Angesichts der Tabellen, die zeigen, dass die Anzahl von Probanden der Untersuchungsgruppe, wo Ghómálá' als External-supplier verwendet wurde, Wörter richtiger als die der Kontrollgruppe ausgesprochen haben, kann man zu dem Ergebnissen kommen, dass die Ghómálá'-Sprache hilfreicher als Französisch ist.

In der mündlichen Anwendungsübung, die registriert wurde und entgegen allen Erwartungen hat keine Schüler der Kontrollgruppe das Wort <Quelle> [kvɛlɔ] richtig ausgesprochen und eine Schülerin dieser Gruppe anstatt [kv], hat [sv] ausgesprochen; Nur 1 Schülerin (Vgl. Transkriptionen der Audioaufnahme im Anhang: Schülerin 3) der Untersuchungsgruppe hat diesen Laut gut ausgesprochen. Obwohl der Unterricht auf die Modelle beschränkt wurde und nur eine Sprache pro Gruppe als Default-supplier angewendet hat, gab es einen französischen Einfluss bei allen anderen Probanden. So dass sie [k] ausgesprochen haben, wie im französischen Fragepronomen <quelle?> (was?). Sozusagen, dass die Auswahl und systematische Einsetzung der Default-supplier nicht ausreicht, damit die Schüler Laute gut aussprechen.

Es gibt bestimmte Laute und zugleich Wörter beziehungsweise Internationalismen, die hinzugefügt wurden, um das Gelernte auch zu evaluieren. Aber eine Schülerin der Untersuchungsgruppe (Vgl. Transkription der Audioaufnahme, Schülerin 10) und sogar 2 SchülerInnen der Kontrollgruppe (Vgl. Schüler 2 und Schülerin 8), anstatt [dʒ] auszusprechen, haben [dz] wie im Ghómálá'-Wort [dzú] <essen> ausgesprochen. Obwohl die Muttersprache in der Kontrollgruppe nicht berücksichtigt wurde. Außerdem waren die Schüler beim Vorlesen des Textes von anderen Sprachen stark beeinflusst, so dass sie Wörter manchmal auf Französisch<sup>39</sup> und sogar Englisch ausgesprochen haben, selbst wenn der Unterrichtversuch diese Sprachen nicht berücksichtigt hat. Davon ausgehend kann man die erste und neunte These<sup>40</sup> von Wolfgang Butzkamm rechtfertigen. In der ersten These wird gesagt dass, es zwar äußerlich möglich ist, einsprachig zu unterrichten, aber innerlich unmöglich einsprachig zu

---

<sup>39</sup>Diese Wörter sind: <Organisation, Diskussion, Projekt>. Einige haben diese Wörter auf Französisch und andere auf Englisch vorgelesen, so dass fast alle Probanden haben diese Wörter falsch vorgelesen und nur eine Probandin der Untersuchungsgruppe hat das Wort <Organisation> richtig lesen können.

<sup>40</sup> Es gibt insgesamt zwölf Thesen, die für die Notwendigkeit der Einsetzung von der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht plädieren.

lernen. Die 9. These unterstreicht die Unvermeidlichkeit der Sprachinterferenzen. Sozusagen niemand konnte sein Vorwissen einfach abschalten (Vgl. Butzkamm, 1973, S.7f).

Da Übungen gewechselt werden sollen und verschiedene Sprachebenen beinhalten konnten (Vgl. Kapitel 2), wurde in der zweiten Gruppe Pluralbildungen hinzugefügt, um Unterschiede zwischen Lauten herzustellen (Vgl. Lehrskizze). Es gibt auch Laute, die verschiedene Erscheinungen aufzeigen. Und die Probanden haben manchmal dieselbe Laute verschiedenartig ausgesprochen. Der Grund für solche Fehler ist, dass es schwierig für sie ist, diese Laute in Verwandtschaft mit bestimmten Lauten, vor oder nach einer bestimmten Silbe auszusprechen. ( Vgl. Transkription der Audioaufnahme).

### **4.3 Überprüfung der Forschungsannahmen, Lösungsvorschläge zum Konzeptualisieren eines Deutschunterrichts mit der Muttersprache bzw. Ghomálá' als L1**

#### **4.3.1 Überprüfung der Arbeitshypothesen**

Am Anfang dieser Untersuchung (Vgl. Einleitung) wurden vier Arbeitshypothesen oder Forschungsannahmen formuliert. Es geht hier jetzt darum, diese Vorannahmen entweder zu bestätigen oder zu widerlegen sowie Lösungen vorzuschlagen, damit der Deutschunterricht optimal abläuft.

- **Prüfung der ersten Hypothese:** die deutsche Aussprache wird nicht ausreichend in Gymnasien gelehrt, denn viele LehrerInnen legen mehr Wert auf die Vermittlung des Wortschatzes und der Grammatik, aber weniger Wert auf die Vermittlung der Aussprache.

Um diese Annahme zu verifizieren oder zu falsifizieren wurde die Lernenden über die Häufigkeit der Ausspracheunterricht befragt (Frage 7): 81% der Befragten geben an, dass der Lehrer „immer“, 14% haben „fast immer“ ausgewählt und die anderen 8% haben „oft“, „manchmal“ und „selten“ angekreuzt. Daraus resultiert, dass diese Hypothese falsifiziert wird, insofern als der Deutschlehrer in „Lycée de Yom“ die Aussprache fast jedes Mal lehrt, wenn er unterrichtet. Aber wie kommt es, dass die Schüler immer so viele Schwierigkeiten haben, Wörter, Sätze und zugleich Sätze vorzulesen?

- **Prüfung der zweiten Hypothese:** die Ghómálá'-Aussprache ist beim Artikulieren deutscher Wörter mehr hilfreich: geht man von der Muttersprache aus, dann lesen und sprechen die Lernenden deutsche Sätze besser vor und aus.

Zur Überprüfung dieser Forschungsannahme wurden Unterrichtsversuche durchgeführt und Übungen registriert. Ausgehend von den Tabellen und Abbildungen kann man bemerken, dass die Probanden der Untersuchungsgruppe, in denen Ghómálá' als Default-supplier verwendet wurde, Laute und Wörter als die Probanden der Kontrollgruppe (mit Französisch als Ausgangssprache) gut ausgesprochen haben. Man bemerkt also, dass die Muttersprache eine bessere Kompetenz als Französisch bewiesen hat.

- **Prüfung der dritten Hypothese:** die Lehrstrategien fördern nicht die Motivation der Lernenden und die Muttersprache wird kaum im Deutsch als Tertiärsprachenunterricht berücksichtigt.

Schon bei den Antworten auf die Fragen 4, 5, 6 konnte die Unzufriedenheit der Lernenden bezüglich der Strategien und das Verhalten ihrer Deutschlehrer bestätigen. Denn 69% der Lernenden haben Vorwürfe gegenüber ihrem Deutschlehrer und nur 31 % der Klasse keine Vorwürfe geäußert. Die Lernenden sind sogar entmutigt, am Deutschunterricht teilzunehmen, denn sie haben Angst, dass der Lehrer sie bestraft, wenn sie Fehler begehen<sup>41</sup>, anstatt diese Fehler als ein Signal zu sehen: „Der Lehrer behandelt uns, als ob wir Deutsch früher schon gelernt haben. Obwohl wir noch am Anfang sind, ist er sehr streng; er schimpft, bestraft, wenn wir Fehler begehen, selbst wenn wir mit dem Lesen noch nicht fertig sind“. Alle diese Vorwürfe erklären die Entmutigung der Lernenden.

Außerdem wurde auch die Annahme über die Berücksichtigung der Muttersprache im Ausspracheunterricht bestätigt. Rechtfertigung dafür gelten die Frage 7 und 10 des ersten Fragebogens, denn kein Schüler (0%) hat die Strategie angekreuzt, die die Einsetzung der Muttersprachen zeigt. Die Antworten auf die Frage 10 beweisen auch, dass alle Lernenden (100%) auch nicht dessen gewusst haben, dass es auch Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch und ihrer Muttersprache gibt: „ce n'est pas possible; il y'a plutôt une ressemblance avec le français et surtout l'anglais“. Sozusagen es ist nicht möglich auf meine Muttersprache während des Deutschunterrichts zurückzugreifen; es gibt mehr

---

<sup>41</sup>Beispiele sind in der Tabelle zu Antworten auf offene Fragen : „Il fait comme ci [ !] on avait déjà appris l'allemand avant, alors que c'est notre première année ; Il est trop sévère ; Il gronde, insulte, punit quand tu fais une faute, même quand la lecture n'est pas encore finie.“

Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch und Französisch und zugleich zwischen Deutsch und Englisch.

- **Prüfung der vierten Hypothese:** die Lernenden könnten sehr motiviert sein, die deutsche Aussprache ausgehend von der Ghómálá'-Sprache zu lernen.

Die Vorwürfe, die die Lernenden geäußert haben, wurden in Unterrichtversuchen in Betracht gezogen sowie ihre Affektivität und Vorwissen. Damit die Antworten zur Überprüfung dieser Annahme über die Motivation nicht als eine erfundene Geschichte klingen, sollten die Probanden nach dem Unterricht einen zweiten Fragebogen erfüllen. Daraus resultiert, dass alle Probanden zufrieden waren und den Ausspracheunterricht mit Ghómálá'-Beispielen weiter lernen wollen; sie geben auch an, dass sie mit dieser Methode Deutsch besser sprechen und lesen; Sie haben zugleich wunderschöne Eindrücke formuliert, dass man ohne Zweifel bestätigen kann, dass sie wirklich motiviert waren.

#### **4.3.2 Lösungsvorschläge zum Konzeptualisieren eines Deutschunterrichts mit der Muttersprache bzw. Ghómálá' als L1**

In der Einleitung wurden einige Forschungsziele erwähnt. Es geht also darum, die Relevanz dieser Untersuchung zu zeigen und Lösungen für die optimale Gestaltung des Deutschunterrichts vorzuschlagen. Deshalb sollten zunächst bestätigt werden, dass die Ghómálá'-Aussprache der deutschen Aussprache näher ist. Nach dieser Verifizierung sollte jetzt aufgewiesen werden, wie sie integriert werden kann. Als Forschungslücke wurde bemerkt, dass eine konkrete Strategie fehlt, die die Deutschlehrenden zeigt, wie die Muttersprache im DAT-Unterricht optimal eingesetzt werden kann.

Was die Frage nach den Strategien anbelangt, erscheinen jetzt die Lehrskizzen, Anwendungsübungen und Phasen der Unterrichtversuche als ein konkretes Beispiel dafür. Wichtig hier ist auch zu notieren, dass die Ideen zur Durchführung dieses Unterrichts von Theorien angeregt wurden, die in dieser Untersuchung berücksichtigt wurden und besonders das Buch betitelt *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* (2013), das die bestimmten Phasen der Unterrichtsplanung illustriert. Zusätzlich sollen die Lehrenden einfache, beziehungsweise konkrete, verständliche und gezielte Fragen stellen. Denn je einfacher die Fragen sind, desto interaktiver sind die Lernenden.

Außerdem hat auch der Mangel an Interesse der Lernenden für den Deutschunterricht mit den Lehrmethoden und dem Lehrerverhalten zu tun. Viele Lernenden geben an, dass sie „nichts“ verstehen und haben deshalb schlechte Noten.<sup>42</sup> Deshalb sollen die Lehrenden immer aufpassen, wenn sie eine Methode hinzufügen wollen, und die Individualität ihrer Schüler in Betracht ziehen. Der Deutschunterricht sollte auch bedürfnisorientiert sein.

Um die Interesse der Lernenden zu erwecken, sollte sich der Deutschunterricht nicht auf die Vermittlung der Grammatik, des Wortschatzes oder auch der Aussprache beschränken. Tatsächlich mögen 42% der Probanden die deutsche Sprache, weil sie später in Deutschland studieren wollen. Deshalb sollen die Deutschlehrer auch die Erweiterungen und Transfer im Deutschunterricht erstellen und die Aspekte der Sozialisierung berücksichtigen. Denn der Lerner soll immer wissen, wozu er die neue Sprache oder die neue Wissen braucht.

Da die Muttersprache auch hilfreich für den Deutschunterricht ist, sollen die Bildung und Fortbildung der Lehrenden und zugleich Deutschstudieren Strategien beinhalten, die die Einsetzung der Muttersprache nicht mehr theoretisch, sondern praktisch erklären. Es könnte auch das Lehren von einer kamerunischen Sprache pro Stufe oder Studienjahr im Bildungsprogramm an der Ecole Normale Supérieure hinzugefügt werden, damit die zukünftigen Lehrenden mindestens wissen, welche Elemente in den lokalen Standardsprachen häufig vorkommen und welche mit der deutschen Sprache ähnlich sind.

Außerdem sollen die Lehrenden, die schon in Gymnasien tätig sind, während der Seminare zur Fortbildung über die affektiven Seiten, Vorwissen, bzw. Sprachbesitze ihrer Lernenden sensibilisiert werden. Denn die Berücksichtigung der Muttersprache ist nicht nur ein wichtiger Faktor, um die Motivation der Lernenden aufrechtzuhalten, sondern auch das Verhalten der Lehrer. Weiterhin sollen die Lehrenden ihre Schüler nicht drangsaliieren, wenn sie eine falsche Antwort geben. Sie sollen diese Fehler als ein Signal betrachten, denn es ist „Ein Glück, dass Schüler Fehler machen“ (Vgl. Hans Jürgen Krumm, 1990; Zitiert nach Bernd Kast, 1999, S.168). In der Tat signalisiert der Lerner durch Fehler, welche Aspekte des Unterrichts zu wiederholen sind und bringt also den Lehrer zum Nachdenken. Deshalb sollen die Lehrenden keine Fehler jagen, sondern fehlertolerant sein.

Allerdings sollen die Lehrenden beim Umgang mit der Muttersprache aufpassen. Denn Schüler könnten während des Unterrichts, nur die Muttersprache sprechen und die Tertiärsprache vernachlässigen. Deshalb sollen sie dem Lernenden Hinweise geben sowie

---

<sup>42</sup> Nur 12% der Probanden sind von den Lernmethoden befriedigt.

einfache und verständliche Fragen als Sprechchancen stellen, damit sie viel mehr Deutsch sprechen. Die Lehrenden sollen auch nur auf die Muttersprache zurückgreifen, wenn und wo es nötig ist. Deshalb sollen die Lehrenden ihre Schüler nicht bagatellisieren und schon am Anfang des Unterrichts die deutsche Sprache sprechen, denn nur eine Begrüßung kann als Motivationsimpuls gelten, damit ein Lerner Deutsch weiter lernt oder später studiert.

## SCHLUSS

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Schulung der deutschen Aussprache mit Einbezug der Muttersprache beziehungsweise der Ghòmálá'-Aussprache. Die Untersuchung ist davon ausgegangen, dass das Sprechproblem der Lernenden aufgrund der Nichtberücksichtigung der Muttersprache entsteht sowie aus Mangel an eine Arbeit, die praktisch und systematisch erklärt, wie die Muttersprache optimal eingesetzt werden kann. Diese Forschungsannahmen sollten nach der Durchführung einer experimentellen Untersuchung in der Quatrième Klasse von Lycée de Yom III in der Westregion, wo Ghòmálá' gesprochen wird, bewiesen bzw. überprüft werden und Hinweise für die optimale Einsetzung der Muttersprache im Deutschunterricht vorgeschlagen werden. Was die Hauptschwierigkeit angeht, war die Reise wirklich anstrengend. Da die Daten nicht ausreichten, musste ich erneut dorthin reisen, um diese zu ergänzen. Aus dieser Untersuchung sind drei Arbeitshypothesen bestätigt und Vorschläge für das Konzeptualisieren weiterer Unterrichte mit Muttersprache als Erstsprache dargeboten worden (Vgl. Kapitel 4). Insgesamt ergibt sich, dass die Ghòmálá'-Aussprache als Hilfe für die Lernenden ist, die Laute besser auszusprechen und zugleich zur Verminderung von Aussprachefehlern beim Vorlesen und Sprechen beiträgt. Sie ist auch ein wichtiger Weg die Motivation der Schüler aufzuheben. Aber die Muttersprache entsteht auch als Interferenz, selbst wenn sie nicht als Ausgangsprache verwendet wird; es ist auch der Fall von Französisch und Englisch, deren Interferenzen meist in Internationalismen vorkommen (Vgl. Kapitel 4). Tatsächlich haben die Schüler, die Ghòmálá' als Ausgangsprache hatten, bessere Leistungen aufgewiesen, als diejenigen, die Französisch als Default-supplier hatten. Außerdem waren die Probanden wirklich motiviert und haben aktiv am Unterricht teilgenommen. Da diese Arbeit sich auf die Ebene der Aussprache beschränkt, könnten weitere Forschungen den Einfluss der Muttersprache in anderen Sprachebenen untersuchen, oder auch den Einfluss einer anderen Muttersprache auf den Aneignungsprozess des Deutschen.

## BIBLIOGRAPHIE

### Nachschlagwerke

- Butzkamm, Wolfgang (1973): *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Dietmar, Rösler (2012) : *Deutsch als Fremdsprache, eine Einführung mit 46 Abbildungen*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Ende, Karin; Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin & Mohr, Imke (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. 1.Auflage. München: Klett-Langenscheidt.
- Frey, Evelyn (1995): *Kursbuch Phonetik : Lehr- und Übungsbuch*. 1.Auflage. Max Hueber Verlag.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Heinrich, G. &Krumm, Hans Jürgen (2001): *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin. New York.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Intercultural German Studies 36: Koch Neff &Volckmar GmbH, 200–208.
- Kast, Bernd; Maria, Eva (1999): *Fertigkeit Schreiben*. München: Langenscheidt.
- Koepfel, Rolf (2013): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. 2., überarbeitete Auflage. Frankfurt: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krashen, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.
- Pelz, Heidrun (2007): *Linguistik. Eine Einführung*; 10. Auflage. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag. 10.Auflage
- Pörings, Ralf & Schmitz, Ulrich (Hrsg.)(2003): *Sprache und Sprachwissenschaft: eine kognitiv orientierte Einführung*. 2.,überarbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.



Rues, Beates; Redecker, Beate; Koch, Evelyn; Wallraff, Uta & Simpson, Adrian (2014): *Phonetische Transkription des Deutschen. Ein Arbeitsbuch*. 3.Auflage. Tübingen: Narr Verlag.

Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia ( Hrsg.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Traoré, Salifou (2008): *Interkulturelle Grammatik: konzeptionelle Überlegungen zu einer Grammatik aus eigener und fremder Perspektive im Deutschen als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Tsafack, Gilbert (1998) : *Ethique et déontologie de l'éducation*. Yaoundé : Editions Presses Universitaires d'Afrique.

Wängler, Hans-Heinrich (1967): *Grundriss einer Phonetik des Deutschen: mit einer allgemeinen Einführung in die Phonetik*. 2.verbesserte Auflage, Marburg: N.G. Elwert Verlag.

### **Wörterbücher**

Draeger W. (Hrsg.) (1994): *DAS BARMER LEXIKON: Gesundheit und Medizin von A-Z*. Köln: Delphin Verlag.

Werner Wolski (2001): PONS Großwörterbuch: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: PONS GmbH.

### **Online - Zeitschriftenaufsätze**

Herbert, Christ (2001): Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert. In: *Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Niedersachsen, Mitteilungsblatt 2: 2-9*.

Hufeisen, Britta (2003): L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole; Böttger, Claudia; Motz, Markus; Probst, Julia (Hrsg.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online],

8(2/3). 113. Verfügbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hufeisen1.htm>.  
S.14. Abgerufen am 18. März 2016.

Neuner, Gerhard (2009): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Abrufbar unter: [www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik](http://www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik). Abgerufen am 9. Januar 2016.

Olariu, Antonia: *Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache*. Universität Konstanz Deutschland. Zeitschrift. S.301

### **Ghɔ́málá'-Bücher**

Domchie, Jeannot & Tagne, Lambert (2002): *Və biŋ ɲké, LIRE ET ECRIRE LE Ghɔ́málá'*, tome 1, Yaoundé.

Domchie, Jeannot (2012): *Grammaire élémentaire ZHWÍ BĪNYƏ : GHOMÁLÁ'.* APROCLAGH.

Domchie, Jeannot (2014) : *Ké biŋ Gɔ́m Ghɔ́málá'*, DYə III, collection KbG.

Domchie, Jeannot ; Mba, Gabriel & Nokam, Edmond (2008) : *Və biŋ ɲké, LIRE ET ECRIRE LE Ghɔ́málá'*, Tome 2, comité éditorial de Ghɔ́málá'.

### **Master- und Doktorarbeiten**

Gabriel, Kummenecker (2011): *Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Tertiärsprachendidaktik: Die Erschließung mehrerer Sprachen in der Romania*. [Diplomarbeit]. Universität Wien.

Gudrun, Martinelli (2013): *Transfer im Fremdsprachenerwerb am Beispiel des Französischen*. [Diplomarbeit]. Universität Wien.

Kenne, Augustin (2013): *Spracherwerb und Sprachvermittlung: eine Untersuchung zu den Lehr- und Lernprozessen der Tertiärsprachen in Kamerun am Beispiel deutsch unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungen früher erlernter Sprachen*. [Dissertation]. Universität Yaoundé 1.

Moutombi Alibien, Ghislaine Claire (2015): *Die Einstellungen der Kameruner DeutschlehrerInnen zur Mehrsprachigkeit*. [Masterarbeit]. Institut für Fremdsprachen. Universität Bergen.

Nono Kanga, Arnaud (2014): *Artikulationsproblemen bei Germanistikstudierenden mit Ghómálá' als L1-Sprache: eine experimentelle Untersuchung bei Studierenden der 1., 2. und 3. Jahrgänge aus der Universität Yaoundé I.* [Masterarbeit]. Universität Yaoundé 1.

## **ANHANG**

## **QUESTIONNAIRE No .1**

Chers(es) élèves du lycée bilingue de Yom 3, le présent questionnaire vous est adressé dans le cadre d'un travail scientifique portant sur l'appropriation de la phonétique allemande. Les données recueillies seront utilisées dans le cadre de la rédaction de mon mémoire en vue de l'obtention du Diplôme de professeur de l'enseignement secondaire 2<sup>e</sup> Grade. Afin de permettre une bonne sélection des intervenants ainsi qu'une bonne analyse des résultats, je vous prie de répondre avec beaucoup de sérieux à ce formulaire. En outre, je vous rassure que ces informations sont confidentielles et seront traitées de manière anonyme. Sur ce je vous remercie d'avance pour votre contribution.

Yaoundé, le 6 avril 2016

*Josiane KENGNE SOFO*

*E-mail : [jokesofo91@yahoo.fr](mailto:jokesofo91@yahoo.fr)*

*Tel : 695 41 80 67*

1- Noms et Prénoms :

2- Sexe : (cocher le sexe correspondant)

Masculin

Féminin

3- Enumérer les langues parlées et/ou écrites couramment selon l'ordre d'apprentissage :

1.....

2.....

3.....

4.....

4- Je trouve que l'allemand (cocher une réponse)

n'est pas plus intéressant que les autres matières

est intéressant

est très intéressant

Justifiez votre réponse .....

.....

.....

5- Pendant le cours d'allemand, (cocher la bonne réponse)

- je réponds à toutes les questions
- je ne réponds qu'aux questions faciles
- je ne réponds à aucune question

Justifiez votre réponse.....  
.....  
.....

6- Que reproches-tu à ton enseignant dans le cadre du cours d'allemand?.....  
.....  
.....

7- Ton enseignant d'allemand dispense t'il des cours de prononciation ? (cocher la case correspondante)

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Toujours      | <input type="checkbox"/> Parfois  |
| <input type="checkbox"/> Assez souvent | <input type="checkbox"/> Rarement |
| <input type="checkbox"/> Souvent       | <input type="checkbox"/> Jamais   |

Selon la réponse cochée, Présentes brièvement comment ton enseignant d'allemand dispense le cours de prononciation : (cocher la ou les réponse(s) correspondante(s))

- l'enseignant lit et les élèves répètent
- les élèves lisent d'abord, l'enseignant corrige et les élèves relisent ensuite
- l'enseignant fait des rapprochements ou comparaisons avec des mots français
- l'enseignant fait des rapprochements ou comparaisons avec des mots anglais
- l'enseignant fait des rapprochements ou comparaison avec la langue maternelle

Autres.....  
.....  
.....

8- Est-ce qu'à partir de cette méthode ou technique tu lis mieux les mots et les phrases en allemand ? (cocher la bonne réponse)

- Très bien
- Bien
- Assez bien
- Pas du tout

9- J'ai des difficultés à lire : (cocher la ou les réponse(s) correspondante(s))

a) les mots

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> <b>Spielen</b>    | <input type="checkbox"/> <b>Qualität</b>  |
| <input type="checkbox"/> <b>Stühle</b>     | <input type="checkbox"/> <b>Ski</b>       |
| <input type="checkbox"/> <b>Vielleicht</b> | <input type="checkbox"/> <b>Dschungel</b> |
| <input type="checkbox"/> <b>pfeifen</b>    | <input type="checkbox"/> <b>Meer</b>      |
| <input type="checkbox"/> <b>Gnädig</b>     | <input type="checkbox"/> <b>Uhr</b>       |

Autre(s) mot(s).....

b) à citer une longue phrase

c) à lire un texte

10- Est-ce qu'il t'arrive souvent de faire recours à ta langue maternelle pour comprendre un cours d'allemand? (cocher la bonne réponse)

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Toujours      | <input type="checkbox"/> Parfois  |
| <input type="checkbox"/> Assez souvent | <input type="checkbox"/> Rarement |
| <input type="checkbox"/> Souvent       | <input type="checkbox"/> Jamais   |

Selon la réponse cochée expliquez, Comment ?.....  
 .....

11- Que proposes-tu pour un apprentissage efficient de la lecture et de la prononciation de la langue allemande ?.....  
 .....  
 .....

12- As-tu des troubles du langage (**bégaiement et autres**) ?  Oui  Non

Si **oui**, lequel? .....

## QUESTIONNAIRE No 2

Chers apprenants, je vous remercie une fois de plus pour votre participation active à la rédaction de ce travail en acceptant de remplir le premier formulaire et d'assister à mon cours. Ce second formulaire contient quelques questions qui me permettront de recueillir vos impressions et voir même suggestions en vue d'améliorer le processus d'enseignement et surtout l'acquisition de la phonétique allemande. Sur ce, Je vous prie une fois de plus de bien vouloir y répondre avec beaucoup de sérieux.

**Question 1 : Quelles sont vos impressions par rapport au cours auquel vous avez assisté ? Qu'est ce que vous avez apprécié ? Qu'est ce que vous aimeriez améliorer ?**

.....  
.....  
.....

**Question 2 : Comment vous êtes vous senti pendant le cours ?**

.....  
.....  
.....

**Question 3 : Aimeriez vous que les cours de prononciation se déroulent toujours ainsi avec des exemples en Ghǝmálá ou avec des exemples uniquement en allemand? Pourquoi ?**

.....  
.....  
.....

**Question 4 : Si vous aviez des conseils à me donner ou pour pouvoir améliorer le cours d'allemand. Que diriez-vous ?**

.....  
.....  
.....



## THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2015)

CONSONANTS (PULMONIC)

© 2015 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			ʀ					ʀ		
Tap or Flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Symbols to the right in a cell are voiced, to the left are voiceless. Shaded areas denote articulations judged impossible.

CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Clefs	Voiced implosives	Ejectives
⊙ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Examples:
Dental	ɗ Dental/alveolar	p' Bilabial
! (Postalveolar)	ɟ Palatal	t' Dental/alveolar
≠ Palatoalveolar	ɠ Velar	k' Velar
Alveolar lateral	ɣ Uvular	s' Alveolar fricative

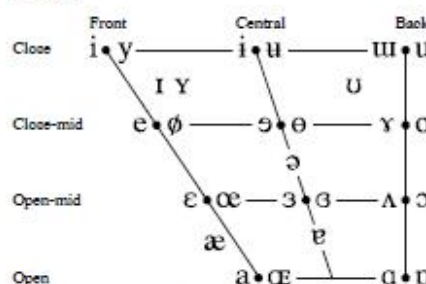
OTHER SYMBOLS

- ʌ Voiceless labial-velar fricative      ɕ ʑ Alveolo-palatal fricatives
- ʷ Voiced labial-velar approximant      ɺ Voiced alveolar lateral flap
- ɥ Voiced labial-palatal approximant      ɧ Simultaneous ʃ and x
- ħ Voiceless epiglottal fricative
- ʕ Voiced epiglottal fricative      Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.
- ʡ Epiglottal plosive

DIACRITICS Some diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɺ̥

◌̥ Voiceless	◌̄ Breathily voiced	◌̆ Dental	◌̇ Apical
◌̆ Voiced	◌̇ Creaky voiced	◌̆ Apical	◌̇ Laminar
◌̆ Aspirated	◌̆ Linguolabial	◌̆ Nasalized	
◌̆ More rounded	◌̆ Labialized	◌̆ Nasal release	
◌̆ Less rounded	◌̆ Palatalized	◌̆ Lateral release	
◌̆ Advanced	◌̆ Velarized	◌̆ No audible release	
◌̆ Retracted	◌̆ Pharyngealized		
◌̆ Centralized	◌̆ Velarized or pharyngealized		
◌̆ Mid-centralized	◌̆ Raised		
◌̆ Syllabic	◌̆ Lowered		
◌̆ Non-syllabic	◌̆ Advanced Tongue Root		
◌̆ Rhoticity	◌̆ Retracted Tongue Root		

VOWELS



SUPRASEMENTALS

- ◌̂ Primary stress      ˈ founəˈtʃən
- ◌̃ Secondary stress      ˌ
- ◌̄ Long      eː
- ◌̅ Half-long      eˑ
- ◌̆ Extra-short      ɛ̆
- ◌̇ Minor (foot) group
- ◌̈ Major (intonation) group
- ◌̉ Syllable break      ri.ækt
- ◌̊ Linking (absence of a break)

TONES AND WORD ACCENTS

- | LEVEL              | CONTOUR           |
|--------------------|-------------------|
| ◌̊ or ˩ Extra high | ◌̊ or ˩ Rising    |
| ◌̋ High            | ◌̋ Falling        |
| ◌̌ Mid             | ◌̌ High rising    |
| ◌̍ Low             | ◌̍ Low rising     |
| ◌̎ Extra low       | ◌̎ Rising-falling |
| ˩ Downstep         | ↘ Global rise     |
| ˨ Upstep           | ↙ Global fall     |

Typeform: Doulos SIL (metatext), Doulos SIL, IPA Kiel, IPA L2 Uni (symbols)

## **ANWENDUNGSÜBUNGEN**

### **Lerninhalt : Vokale de Deutschen:**

**Aufgabe:** Markieren und nennen Sie Vokallaute!

0- Lieben - [i]; [ə]

1- Schon

2- Grüüße

3- Helfen

4- Schade

5- Kuss

### **Lerninhalt : Konsonanten des Deutschen**

**Aufgabe:** Markieren und nennen Sie Konsonantenlaute (nur Konsonante, die behandelt wurden)!

0- Zucker - [ts] ; [k]

1- Villeicht

2- Wohnen

3- Genie

4- Dinge

5- Zeichen

## ERGEBNISSE DER SCHRIFTLICHEN ÜBUNGEN

### Gruppe 1: Vokale / Konsonanten

<p><b>Schülerin 1:</b></p> <p>1- [o] / [f]            2- [y] [ə] / [v]            3- [e] [ə] / [ʒ]            4- [a] [ə] / [dʒ] [ŋ]            5- [u] / [ts]</p>	<p><b>Schülerin 2:</b></p> <p>1- [o] / [f][ʃ]            2- [y][ə] / [v]            3- [ɛ][ə] / [ʒ]            4- [a][ə] / [dʒ][ŋ]            5- [u] / [ts]</p>
<p><b>Schülerin 3:</b></p> <p>1- [o][y] / [f]            2- [ɛ][k] / [v]            3- [ə][e] / [ʒ]            4- [a][ə] / [dʒ][ŋ]            5- [u][ ] / [ts]</p>	<p><b>Schülerin 4:</b></p> <p>1- [o] / [f]            2- [y] / [v]            3- [ɛ] / [ʒ]            4- [ts] / [dʒ]            5- [...] / [ts][k]</p>
<p><b>Schülerin 5:</b></p> <p>1- [o] / [f]            2- [y][e] / [v]            3- [ə][e] / [ʒ]            4- [a][e] / [ŋ]            5- [u] / [ts][k]</p>	<p><b>Schülerin 6:</b></p> <p>1- [o] / [w]            2- [ü][e] / [f]            3- [e][ə] / [ʒ]            4- [a][e] / [dʒ]            5- [u] / [ts][ʃ]</p>
<p><b>Schülerin 7:</b></p> <p>1- [s][ɔ] / [f]            2- [u][e] / [v]            3- [ɛ][ə] / [j][k]            4- [a][e] / [dʒ]            5- [u] / [ts]</p>	<p><b>Schülerin 8:</b></p> <p>1- [o] / [f][ʃ]            2- [y][e] / [v]            3- [ɛ][ə] / [g]            4- [a][e] / [ŋ]            5- [u] / [ts][k]</p>
<p><b>Schülerin 9:</b></p> <p>1- [o] / [f][ʃ]            2- [y] / [v]            3- [ə][e] / [ʒ]            4- [a][ə] / [dʒ]            5- [u] / [ts][ʃ]</p>	<p><b>Schülerin 10:</b></p> <p>1- [ɔ] / [f][ʃ]            2- [u][ə] / [v]            3- [ɛ][e] / [g]            4- [a][ə] / [...] [ŋ]            5- [...] / [ts][k]</p>

**Gruppe 2: Vokale / Konsonanten**

<p><b>Schülerin 1:</b></p> <p>1- [ɔ] / [f]            2- [y] / [v]            3- [e] [ə] / [ʒ]            4- [a] [ə] / [g]            5- [u] / [ts][k]</p>	<p><b>Schüler 2:</b></p> <p>1- [ɔ] / [v][k]            2- [y] / [v]            3- [e][ə] / [ʒ]            4- [a] / [dʒ][ŋ]            5- [u] / [ts][ʃ]</p>
<p><b>Schüler 3:</b></p> <p>1-            2-            3- [ə]            4-            5-</p>	<p><b>Schülerin 4:</b></p> <p>1- [ɔ] / [v]            2- [y] / [v]            3- [ə] / [ʒ]            4- [a] / [dʒ]            5- [u] / [ts][k]</p>
<p><b>Schülerin 5:</b></p> <p>1- [ɔ] / [f]            2- [y] / [ʒ]            3- [ə] [e] / [ʒ]            4- [a] / [dʒ]            5- [u] / [f]</p>	<p><b>Schülerin 6:</b></p> <p>6- [o] / [f]            7- [y][e] / [v]            8- [e][ə] / [ʒ]            9- [a][e] / [g]            10- [u] / [ts][k]</p>
<p><b>Schülerin 7:</b></p> <p>1- [o] / [f][ʃ]            2- [y] / [v]            3- [e] / [ʒ]            4- [a] / [dʒ][ŋ]            5- [u] / [ts][ʃ]</p>	<p><b>Schülerin 8:</b></p> <p>1- [o] / [f][ʃ]            2- [y] / [v]            3- [e][ɛ] / [ʒ]            4- [a] / [dʒ]            5- [u] / [ts]</p>
<p><b>Schülerin 9:</b></p> <p>1- [o] / [f]            2- [y] / [v]            3- [e] / [ʒ]            4- [a] / [dʒ]            5- [u] / [ts]</p>	<p><b>Schülerin 10:</b></p> <p>1- [o] / [v]            2- [y] / [v]            3- [ə] / [ʒ]            4- [a][ə] / [...][ŋ]            5- [u] / [ts][k]</p>

## ÜBUNGEN

- **ÜBUNG 1:** Lesen sie die folgende Wörter!

Tasche	Klatschen	Pfeffer
Zucker	Gnädig	Gott
Lachen	Pflanze	Dinge
Küsse	Dynamik	Jagen
Wasser	König	Dschunke
Singen	Genie	Journal
vielleicht	Quelle	Sohn

- **ÜBUNG 2:** Lesen sie die folgenden Sätze!

- 1- Die Tasse ist kaputt.
- 2- Er isst den käse.
- 3- Ich nehme diese Kette und du den Zettel.
- 4- Die Mutter hat Fieber.
- 5- Er liegt in der Sonne.
- 6- Das Fest ist wirklich lustig.
- 7- Er fährt nach Düsseldorf.
- 8- Dieses Mädchen ist sehr hübsch.
- 9- Setz dich zurück auf deinen Platz.
- 10- Der Löwe lebt in der Dschungel.

- **ÜBUNG 3:** Lesen sie den folgenden Text!

Adama und Markus **wollen** einen **Deutschclub** gründen. Herr Camara, der **Deutschlehrer**, findet die **Idee** sehr **gut**. Er hat nichts **dagegen**, dass die **Schüler** in der [**Unterrichtsstunde**] **über** das **Projekt** diskutieren und jeder Schüler seine Meinung sagt. Adama soll die **Diskussion** vorbereiten und **Vorschläge machen**. Er spricht mit Markus über das Programm und die **Organisation**. **Zum** Beispiel: **Was** kann man im Deutschclub machen? **Wie** oft trifft man sich? Spricht man nur Deutsch oder darf man auch **Französisch sprechen**? Dann notiert er die **Fragen**...

*Aus: Ihr und Wir Plus Band 1, Seite 96*

## **1. Gruppe:**

### **Schülerin 1 :**

[tafə] ; [tsukər] ; [lafən] ; [gusə] ; [vasər] ; [ziŋgən] ; [vilai] ; [lafən] ; [nadik] ; [flantsə] ;  
[dinamik] ; [koni] ; [zeni] ; [kəl] ; [fefər] ; [gət] ; [diŋə] ; [dʒaŋən] ; [dʒunkər] ; [ʒurnal] ; [ʃən].

- [kaput]
- [kezə]
- [ketə , tsetəl]
- [fiəbər ]
- [zonə]
- [fɛst , virkliç , lustiç]
- [far , dysedərf]
- [metʃən , u]
- [ze , tsuruk , plats]
- [Lovə , dʒuŋgəl]

[vələn ; dʒklɔp / dʒlɛrɛr , idəə , gut/dəŋgən , fylə , unteɾiçtʃyndə , uber , prɔdʒɛk , vɔrtslənə  
maʃən/ ɔrganizeʃən/ tsum , vas , dʒklɔp , maʃən/ vi /frantsøziç , prɛʃən / fraŋɛn].

### **Schülerin 2:**

[tsaiʃən] , [zunkɛr] , [laiʃən] , [kys] , [vasər] , [ziŋgən] , [filɛʃ] , [laitʃəl] , [naidɪn] , [pflanzə] ,  
[dinamik] , [kɔninɪn] , [dʒeni] , [kəl] , [fefər] , [gət] , [diŋgə] , [ʒagɛn] , [dʒunkɛ] , [ʒurnal] , [ʃən].

- 1- [kapyt]
- 2- [kaisə]
- 3- [kɛt , zetəl]
- 4- [fiəbɛr]
- 5- [sɔn]
- 6- [fɛt , virkliç , lysti]
- 7- [dyseldərf]
- 8- [maʃdɛn , kys]
- 9- [sɛt , ryriç/ ʃyk , plet]
- 10- [lɔwə , tʃuŋgəl]

[wɔləŋ, dəʃklʊp / dəʃlɛrɛr , die , gut/ dazɛgɛn, ʃulə , yntɛrɪʃtsstundə , Proɡɛt / diskʊʃɔn ,  
vɔrtʃaldə, maʃxən/ ɔrganizasiɔn/ zu, vas, maʃɛn/ vi, frantsɔsiʃ, sprɪʃɛn/ fragɛn]

### **Schülerin 3:**

[taʃə], [tsykər], [laʃɛn], [kysə], [vasər], [ziŋgɛn], [filɛʃt], [klatʃɛn], [nadiç], [pʃlanʒə],  
[dinamik], [køniç], [ʒeni], [kvɛlə], [fɛfər], [ɡɔt], [diŋgə], [jaŋgən], [dʒuŋkə], [ʒurnal], [sɔn]

1. [kaput]
2. [kazə]
3. [ketə, zetɛl]
4. [mutər, fibər]
5. [lik, sɔnə]
6. [fɛst, virkliç, lystiç]
7. [dusɛldɔrf]
8. [matʒən, hutsbəʃ]
9. [zɛts, tsyryk , plats]
10. [løvə, dʒuŋgɛl]

[vɔləŋ, dɔitʃklɔp/ dɔitʃlɛrɛr, idiɛ, gut/dagegɛn, ʃulər, yntɛrɪçtstundə ybər, prɔdʒɛk / ʃylər/  
diskʊʃɔn/ fɔrʃlag, maxən, ybər/ ɔrganizasiɔn/tsum, vas, dɔitʃklɔp maxən/ vi, frantsɔziç  
sprɛʃɛn/ fragɛn]

### **Schülerin 4:**

[taʃtʃə], [zukər], [latʃən], [kusə], [wazər], [ziŋgin], [vialɪʃ], [klatʃən], [niedɪʃ], [ʃlanʒə],  
[dinamik], [kœnin], [ʒeni], [kɛl], [fiefər], [ɡɔt], [diŋgɛ], [ʒɛgɛn], [tsuŋkər], [ʒurnal], [zɔn].

- 1- [kaput]
- 2- [kazə]
- 3- [ketə, zetɛl]
- 4- [fieber]
- 5- [zɔnə]
- 6- [fist, viəlɪʃ, lustik]
- 7- [dysɛldɔf]
- 8- [madʃɛn, hubst]

9- [zɛk , zuruk , plats]

10- [lɔivə , zuŋgə]

[vɔlle, dɔitʃklub / dɔitʃlerer , idəə, gut/ dagibə , fylə , unterʃtstundə, ubər, prɔzɛk / diskusion, vortʃlatʃ , matʃɛn/ ɔrganizeʃɔn/ zum , vas , matʃɛn/ vi / frantosij , spreʃɛn/ fragɛn].

### **Schülerin 5:**

[tafən], [kyfə], [lafɛn], [kus], [vasɛn], [ziŋgən], [vieliçt], [klatʃə], [nadik], [lazən], [dinamik], [kɔniç], [zɛni], [kɛl], [kefɛ], [gɔf], [diŋən], [gabən], [zunkən], [zunal], [so].

1. [kaput]

2. [kəs]

3. [ket , zetɛ]

4. [fiɛbər]

5. [sun]

6. [fɛʃɪn, fiɛkliç, lyti]

7. [dysɛldɔ]

8. [nakʃə , jubʃ]

9. [zɛk ,ruhiç , plak]

10. [lɔf , rugɛl]

[vɔlɛn , dɔitʃklup / dɔitʃlɛrɛn , inde ,glyʃ/ dagebɛn , ʃulər , unteɪʃtyndə , rubɛn ,prodʒɛt / dikysion , vorʃladʒən, maʃɛn/ ɔrganizasiɔn/ dzu , was/ vi , frantsøziç, sprifən/ frankən].

### **Schülerin 6:**

[tafən], [zukɛn], [lafən], [kus], [vasən], [siŋgɛl], [vieliç], [kaltʃən], [nadik], [fazən], [dinamik], [kɔniç], [zɛni], [kɛl], [fɛfər], [gɔt], [dinzə], [dʒedɛn], [ʃukɛr], [dʒurnal], [ʃɔk].

1- [kaput]

2- [kas]

3- [katən , zetɛl]

4- [fiɛbən]

5- [son]

6- [viɛrliç, luktiç]

7- [dyzeldɔrf]



8- [maf,ze]

9- [zε, zuruk, plɛts]

10- [Laowe, dɔʃɛn]

[volɛn, dɔʃkɔp/ dɔɪʃlɛrɛn, die, gut/ dazɛgɛn, ʃulər, undeariçubər, prɔzɛk / diskusion, vorlazɛn, maxɛn/mafɛn/ ubər, ɔrganizeʃɔn/ zum, vas, maxɛn/ vi / frantsœziç, sprɛʃ/ fɔlgɛn].

### **Schülerin 7:**

[tafə], [zuŋkər], [lafɛn], [kusə], [vasər], [ziŋgə], [vilɛʃ], [klaʃɛn], [nadin], [fragə], [dinamik], [konik], [zɛni], [kɛl], [fɛfər], [gɔt], [diŋgə], [janɛn], [tsunkər], [ʒunal], [sɔŋ].

1. [kaput]

2. [kaze]

3. [zetɛl]

4. [fiɛbər]

5. [zɔn]

6. [fɛt, vilgliç, lysti]

7. [dusɛldɔrf]

8. [maxɛn, hubs]

9. [zε, zuryk, plat]

10. [lɔf, tsuŋgɛl]

[wɔlɛn, dɔʃklɔp/ dɔʃlɛrɛr, idə, gut/ dageŋgɛn / ʃulər, ubər, Prɔzɛt/ diskysion, vɔrtʃagə, maxɛn/ ɔrganizasion/ dzum, vas, dɔʃklɔp maxɛn, vi / frantsøsiç, sprɛʃɔn/ flɛgɛn]

### **Schülerin 8:**

[tafə], [kukər], [lafɛn], [kusə], [vasər], [ziŋgɛn], [vilɛʃ], [klaʃɛn], [nadiç], [faŋtsə], [dinamik], [koniç], [zɛni], [kɛlə], [fɛfər], [gɔt], [diŋə], [janɛgə], [dʒunkə], [ʒurnal], [sɔŋ]

1. [kaput]

2. [kaze]

3. [ketə, zetɛl]

4. [mutər, fiɛbər]

5. [zon]

6. [fɛlt, virgliç, lutiç]

7. [dusɛldɔrf]

8. [maxɛn, hultʃ]
9. [zɛt, tsuru , plats]
10. [lovə, tʃungɛl]

[fɔlɛn, dɔʃkɔp/ dɔʃlerɛr, ide, gut/ dagəŋgɛn/ ʃulər, unteriçtstunde, ubər, prodzɛk / diskysion / fɔrfalzə, maxɛn/ ɔrganization/ tsum, vas, dɔʃklɔp, maxɛn/ vi / frantosiq, ʃpreʃɛn, fragɛn]

### **Schülerin 9:**

[takə], [tsukər], [laxən], [kus], [vasər], [ziŋgɛn], [viledʒ], [kraŋtsɛn], [kradi], [flafə], [dinamik], [koniŋ], [geni], [kɛlə], [flafər], [gɔt], [diŋən], [jagɛn], [dzunkən], [ʒurnal], [ʃɔnt]

1. [ kaput]
2. [ kas]
3. [ ketə, zetɛl]
4. [ fibər]
5. [ zon]
6. [fɛst, virkli lustiç]
7. [ duzaldɔrf]
8. [maxɛn, ʃult]
9. [tsɛt, zuxəɔf, plət]
10. [lɔrɛ, tsungɛn]

[voxɛn, dɔʃklɔb./ dɔʃlerɛn, ide, gut/ dasgehən, ʃulər, interesirt'tsunde, ybər, prodzɛt / diskysion/ fɔrglaʃ, maxɛn/ ɔrganizeʃɔn/dzu, vas , maxɛn/ vi / frantsosiq, spreʃɛn/ fragɛn]

### **Schülerin 10:**

[taʃən], [ zukən], [laʃɛn], [kusɛn], [vasər], [ziŋgɛ], [viəliç], [klaʃɛn], [nadin], [flanzə], [dinamik], [koniç], [ʒeni], [kɛl], [fəfər], [gut], [diŋgə], [jagɛn], [dzunkə], [ʒurnal], [zɔ].

1. [ kaput]
2. [ kasɛn]
3. [ ketən, zetɛl]
4. [mutər, fiəbər]
5. [zon]

6. [fɛst, virgliç, lusti]
7. [dusələr]
8. [matʃɛn, hubs]
9. [zɛt , zyryk, plats]
10. [ lɔv, dzukɛl]

[vələn, dɔʃklyp./ glyklɛrɛn, ində, glut/ dazəgɛn, ʃylər, ynterɪçtstɪndɛ yndər, prɔzɛk /diskɪʃən, fɔrklak maʃɛn/ undər, ɔrganizeʃən/ vas, dɔʃklyp maʃɛn/ vi / fransosiç spreʃɛn/ fragɛn]

### **Gruppe 2:**

#### **Schülerin 1:**

[taʃə], [zukər], [laʃɛn], [kus], [vasər], [ziŋgɛn], [viɛɾʃ], [klaʃɛn], [nadi], [flaŋzə], [dinamik], [konik], [zɛni], [kɛl], [fɛvər], [gut], [diŋgə], [zadən], [kukɛl], [zurnal], [sɔŋ]

1. [ kaput]
2. [ kes ]
3. [ ketə , zetɛl]
4. [ fievər]
5. [ son]
6. [fɛst, vieliç, lytiç]
7. [dɪyɛsɛldɔrf]
8. [maʃɛn, hubɛʃ]
9. [zɛt, zyryʃɔf]
10. [rov, dzunkɛl]

[vələn, dɔʃklɔp/dɔʃlɛrɛr, idɛ, gut/ dagəgɛn/ ʃulər, ynterɪçtsʃundɛn, unbai, prɔzɛk /diskɪʃən / vɔr... maʃɛn/ ɔrganizeʃən/ tsum, vas, dɔʃklɔp, maʃɛn/ vi /fransosiç spreʃɛn/ fragɛn]

#### **Schüler 2:**

[taʃə], [zukər], [lɛʃər], [kuzə], [vasə], [ziŋgɛn], [vilez], [glatʃɛn], [nɛdi], ..., [dinamik], [køni], [zɛni], [kəl], [fɛfər], [got], [diŋgə], [jagən], [dzukə], [zurnal], [ʃøŋ]

1. [kaput]
2. [kəzə]
3. [zetɛl]

4. [fibər]
5. [sɒn]
6. [fɛst, virkliç, lysti]
7. [dusəldɔr]
8. [medkən, hutʃ]
9. [ze ,zuruk , plent]
10. [lov, dʒʊŋgəl]

[vɔlən, døʃklɔb, /døʃlɛrɛr, ide, gut/ ??? fʊlə, ʊndɛrɪçtstɪndən, ybɛ, prɔdʒɛk / diskufɔn / vɔrfaz... maixə/ɔrganizasiɔn/tsum, vas, døʃklɔb maixən/ vi /fransoziç ,sprɛʃən/fragɛn].

### **Schüler 3:**

[tafə], [zyŋkər], [ ləŋxən], [kysi], [vantsə], [siŋkən], [viledʒ], [kraikən], [nazi], ??? , [dinasti], [kloni], [kenie], [kel], [faifər], [got], [diŋge], [genie], [kɛŋkən], [ʒynal], [dʒɔndʒ]

1. [kʊnpyt]
2. [kaizi]
3. [kezi, zintɛl]
4. [fiɛbən]
5. [sɔn]
6. [fiɛ, viskin, lyzi]
7. [fɛnt, ...]
8. [nazɛn, ...]
9. [zet, ..., plɛts]
10. [lɔs, ...ʃɛn]

[vɔnst, dɔʃ.../ dɔʃlɛrɛn, ..., gut/ dgɛn, fʊlɛr, intɛrɛʃɪn, ʊzɛr, prɔdʒɛks / dikyzin, ... , masən/ ɔrganizasiɔn/ vas, dɔʃkɪt mastəns/ vi/ fransozis spɛŋʃ/ fraŋgɛnt]

### **Schülerin 4:**

[tafə], [zukər], [lafə], [kusə], [vasər], [ziŋgɛn], [vailiç], [klafən], [gladi], [flatsə], [dinastik], [køniç], [dʒɛni], [kɛl], [fɛfər], [got, [diŋgə], [jagən], [dʒykə], [dʒurnal], [zɔn]

1. [kaput]
2. [ kɛsə]
3. [kɛt, zɛtɛl]

4. [fibər]
5. [zɒn]
6. [fɛst, viərliç, lysti]
7. [dusɛldɔrf]
8. [mat'fə, huts]
9. [zet zuryf, plət]
10. [lov, dʒuŋgɛl]

[volən, dɔɪfklɔp/ dɔɪflərər, ide, gut/ degagən, ʃulər, untrɪçtstundə ubər, prɔzɛt diskuterən/ diskufɔn, fɔrʃəz... met'fə/ ɔrganizeɪʃn/ tsum, was, dɔɪfklɔp met'fə/ vi/ frantsøziç spreɪən/ fragə]

### **Schülerin 5:**

[tafə], [zukən], [laixən], [kysə], [vasə], [ziŋgə], [fieli], [klaxən], [nedik], [flandzə], [dinasmik], [kønɪk], [dʒɛni], [svɛl], [fəfər], [gɔt], [diŋgə], [jagən], [tsukən], [dʒunal], [so]

1. [kaput]
2. [kesən]
3. [ketə, tsetɛl]
4. [fiɛbər]
5. [zɒn]
6. [fɛt, virklik, lyti]
7. [fɛrt, duʃɛdɔrf]
8. [maxən, hupzɛk]
9. [zɛk tsuryk, flat]
10. [luvə, tsuŋgɛl]

[volən, dɔɪfklɔp/ dɔɪflərər, ide, gut/ dadzɛgən, ʃulər, untrɪçtstydən ubən, prɔdʒɛk/ diskufɔn, vɔɪʃalgə maxən/ ybən, ɔrganizɪʃn/ tsu, was, dɔɪfklɔp maxən/ vi/ frantsoziç spreken/ fragən].

### **Schülerin 6:**

[tʃaɪtʃə], [zukər], [lɛʃən], [kus], [haisən], [sigən], [vieli], [katʃən], [kaidɪʃ], [ladɪʃ], [dinamik], [konik], [dʒɛni], [kɛl], [pɛfɛ], [gɔt], [gɛzɪk], [zɛgən], [dekunə], [ʃon].

- 1- [kaput]
- 2- [kas]

- 3- [kæt , zətɛl]
- 4- [fiɛbər]
- 5- [sɔn]
- 6- [ fət , vierliç , luti]
- 7- [dusɛldɔrf]
- 8- [ nadtʃən , ubɛ]
- 9- [zɛt , zukər, Plats]
- 10- [ lɔv , dʒugɛl]

[viɛrlən , dɔɪtklɔb / dɔɪtʃlɛrɛr , idə , gut/ dagegən , ʃylər , untəriçtunde , proge/ diskuʃɔn , vorslaiʃən/ organizeʃɔn, zum , has , naʃən/ vi , frantəziç , sprefən/ fraŋgɛ].

### **Schülerin 7:**

[taʃə], [zukən], [lekən], [kus], [vasən], [ziŋgə], [vailən], [kanʃən], [nadi], [kɛlzən], [dinamik], [konik], [dʒeni], [kəl], [pɛfɛ], [gɔt], [diŋgə], [gegən], [dʒukə], [ʒunal], [sɔn]

1. [katun]
2. [kez]
3. [kæt, zət]
4. [mutər, fiɛbər]
5. [sɔm]
6. [fət, vilaik, lusti]
7. [far, duzɛdɔf]
8. [maxən, unsən]
9. [zɛt, zurum, plait]
10. [lɔv, dʒuŋgəl]

[volən, døʃtklɔb/ døʃtlɛrɛr , ..., gut/ danɣəgən , ʃylər, ??? ubən , prozɛk, ʃylər/ diskusiɔn/ vɔrzaʒən maxən/ ɔrganizaʃɔn/ zum , was, døʃklɔp maxən/ vi / frantəziç sprefən/ fraŋgə]

### **Schülerin 8:**

[taʃə], [zukəl], [letʃ], [kusə], [vatʃə], [ziŋgə], [viledʒ], [lefə], [naidi], ..., [disnati], [koni], [ʒeni], [kɛl], [pɔfɛt], [gut], [diŋ], [ʒk], [dʒukə], [ʒune], [ʃot]

1. [kun]
2. [kez]

3. ....
4. [mutər, fiebər]
5. [lie, zən]
6. [fetʃ, virkliç, lysti]
7. [fer, dysedərʃ]
8. [maidən, .....]
9. [ze, zuŋ'kyiŋ, plei]
10. [ləv, dzyuŋ]

[vol, dɔʃklyb/ dɔʃfleren, ide, gut/ ʃulər, nteristydən unbə, proget / ʃulər, diskufon/ ɔrganizeʃən/  
zum, was, dɔʃklym maf/ vi/ frantozic / fraŋk].

### **Schülerin 9:**

[taʃə], [zukə], [laʃən], [kusə], [vasər], [zikə], [viələ], [kaʃən], [nazi], [flazən], [dinatik],  
[koni], [geni], [kəl], [flefər], [gɔk], [dizə], [habən], [skukən], [ʒunal], [dʒɔk].

1. [kupyɾ]
2. [kasən]
3. [kəkən, zetən]
4. [fiərər]
5. [lei, zənən]
6. [pəl, vieli, lugtin]
7. [val, duzedɔk]
8. [mafʰən, jukʃ]
9. [zɛ, zurun, plak]
10. [ləvən, ʃtundən]

[volən, dɔʃklɔp/ dɔʃfleren, idə, gu/ bagəgən, ʃulər, ??? ubən, prozɛk/ diskuziɔŋ / volaizən  
mazən/ ubən, ɔrganizeʃən/ zu, was, dɔʃklɔp mazən/ frantsoziç sprefən/ fraŋgən].

### **Schülerin 10:**

[taʃən], [tukən], [laxən], [kysə], [vasər], [siŋgən], [vilet], [kaʃən], [gedi], [fladzən], [dinastik],  
[kogiŋ], [geni], [kələ], [flagə], [got], [giŋgən], [jakən], [tsukən], [ʒurnal], ....

1. [kaput]

2. [kesən]
3. [ket, siere]
4. [mutər, fibər]
5. [lit, sən]
6. [fɛ, vilɛʃ, uti]
7. [vas , dusedu]
8. .... , ....
9. [ste, zukən, spɛ]
10. [vɔl, dzukɛl]

[vɔlkə, dɔʃklun/ d ʔʔʔʔ, ʔʔʔʔ, ʔʔʔʔ / dabən, ʃulər, ...undə, ʔʔʔʔ / ʔʔʔʔ / ʔʔʔʔ / tsym, was, dɔʃkləpən meʃən/ vi/ frantsøziç sprefən/ fragən/ ubə, ɔrganizesən].



## LEHRSKIZZE: UNTERSUCHUNGSGRUPPE

Lernziele: -Die Schüler können die Muttersprache systematisch anwenden.

-Die Schüler können deutsche Wörter, Sätze und Texte korrekt lesen.

Gymnasium: LYCEE BILINGUE DE YOM III

Klasse: 4<sup>e</sup> ALL

Zeit: 55 Minuten + 45 Minuten

Zeit	Unterrichts-Phasen	Lernziele	Lerninhalte	Lerneraktivitäten	Lehreraktivitäten	Sozial-formen	Arbeits-formen	Materia-len/ Medien
10'	<b>Aufwärmung</b>	Schüler können auf eine Begrüßung reagieren und sich vorstellen.	Kontakt-aufnahme	S. antworten auf die Begrüßung und stellen sich vor, dann essen Sie ein Paar Süßigkeiten.	L. begrüßt die Lernenden, gibt Anweisungen und gibt den Lernenden Süßigkeiten.	Plenum (Unterrichts-gespräch)	mündlich	Tafel Kreide Schwam m
10'	<b>Einführung</b>	Schüler können einige deutsche und Ghómálá-Wörter nennen, deren Laute ähnlich sind.	Lernziel	Der ausgewählte Schüler liest das Lernziel. Die S. schreiben ab.	L. notiert das Lernziel an der Tafel und wählt einen Schüler, damit er das Lernziel liest.	Plenum(U.G)	mündlich/ schriftlich	Tafel Kreide
			Phonetik des Deutschen	S. diskutieren mit den Nachbarn, und bearbeiten die Übung nach dem Modell.	L. bildet Gruppen, schlägt einige Laute vor, gibt ein Beispiel aus der Ghómálá'-Sprache sowie Anweisungen.	Partnerarbeit	Schriftlich mündlich	Kulis Hefte

				S. schlagen ihre Antworten vor und bewerten sie.	L. hilft, wenn nötig und schreibt nur übereinstimmende Laute der beiden Sprachen an der Tafel.	Plenum(U.G)	mündlich/ schriftlich	Tafel Kreide
5'	<b>Präsentation</b>	Schüler können Beispiele im Deutschen und Ghómálá' geben.	Vokale des Deutschen	S. lesen die Laute, schlagen Beispielwörter vor und bewerten ihre Antworten.	L. stellt schreibt einige Laute und Beispiele an der Tafel, gibt Anweisungen und hilft, wenn nötig.	Plenum(U.G)	schriftlich mündlich	Kulis Hefte Tafel Kreide
8'	<b>Semantisierung</b>	Schüler können deutsche Vokale richtig aussprechen.	Vokale des Deutschen	S. hören zu und sprechen nach. Dann schreiben das Tafelbild ab.	L. erklärt die Regel, spricht die Laute und Wörter aus und gibt Anweisungen.	Plenum (Lehrer- vortrag und Unterrichts- gespräch)	schriftlich mündlich	Kulis Hefte Tafel Kreide
				S. stellen eventuelle Fragen und schlagen andere Beispiele aus der Ghómálá' Sprache vor.	L. antwortet auf eventuelle Fragen und hilft, wenn nötig.	Plenum (U.G)	Schriftlich mündlich	Kulis Hefte Tafel Kreide
5'	<b>Üben</b>	Schüler können deutsche Vokale identifizieren und nennen.	Vokale des Deutschen	S. bearbeiten die Aufgabe.	L. notiert die Übung an der Tafel und gibt Anweisungen.	Einzelarbeit	schriftlich	Kulis Hefte Tafel Kreide
2'				S. ergänzen die Lösungen und bewerten sie.	L. moderiert und hilft, wenn nötig.	Plenum (U.G)	Schriftlich Mündlich	

8‘	<b>Semantisierung</b>	Schüler können deutsche Konsonanten richtig aussprechen	Konsonanten des Deutschen	S. lesen die Laute, schlagen Beispielwörter aus der beiden Sprachen vor und bewerten ihre Antworten.	L. stellt schreibt einige Laute, gibt Beispiele im Deutschen und Ghomálá sowie Anweisungen.	Plenum (U.G)	schriftlich mündlich	Kulis Hefte Tafel Kreide
				S. hören zu und sprechen nach. Dann schreiben das Tafelbild ab.	L. spricht die Laute aus und gibt Anweisungen.			
15‘	<b>Üben</b>	Schüler können deutsche Vokale identifizieren und nennen.	Konsonanten des Deutschen	S. bearbeiten die Aufgabe.	L. notiert die Übung an der Tafel und gibt Anweisungen.	Einzelarbeit	schriftlich	Kulis Hefte Tafel Kreide
				S. ergänzen die Lösungen und bewerten sie.	L. moderiert und hilft, wenn nötig.	Plenum(U.G)	Schriftlich mündlich	
45‘	<b>Üben:</b> Audioaufnahme	S. können deutsche Wörter, Sätze und Texte korrekt lesen.	Vokale und Konsonanten des Deutschen	S. lesen deutsche Wörter, Sätze und Texte richtig vor.	L. moderiert, gibt Anweisungen und registriert.	Einzelarbeit	mündlich	Übungsblatt

## LEHRSKIZZE: KONTROLLGRUPPE

Lernziele: -Die Schüler können die Pluralform von Nomen bilden und vorlesen

-Die Schüler können deutsche Wörter, Sätze und Texte korrekt lesen.

Gymnasium : LYCEE BILINGUE DE YOM III

Klasse : 4<sup>e</sup> ALL

Zeit : 55 Minuten + 45Minuten

Zeit	Unterrichts-Phasen	Lernziele	Lerninhalte	Lerneraktivitäten	Lehreraktivitäten	Sozial-formen	Arbeits-formen	Materia-len/ Medien
10'	<b>Aufwärmung</b>	Schüler können auf eine Begrüßung reagieren und sich vorstellen.	Kontakt-aufnahme	S. antworten auf die Begrüßung und stellen sich vor, dann essen Sie ein Paar Süßigkeiten.	L. begrüßt die Lernenden, gibt Anweisungen und gibt den Lernenden Süßigkeiten.	Plenum (Unterrichtsgespräch)	mündlich	Tafel Kreide Schwamm
10'	<b>Einführung</b>	Schüler können einige deutsche Wörter nennen.	Lernziel	Der ausgewählte Schüler liest das Lernziel. Die S. schreiben ab.	L. notiert das Lernziel an der Tafel und wählt einen Schüler, damit er das Lernziel liest.	Plenum(U.G)	mündlich schriftlich	Tafel Kreide
			Phonetik des Deutschen	S. diskutieren mit den Nachbarn, und bearbeiten die Übung.	L. bildet Gruppen, schlägt einige Laute vor und gibt Anweisungen	Partnerarbeit	schriftlich mündlich	Kulis Hefte
			S. schlagen ihre Antwort vor und bewerten sie.	L. moderiert, hilft, wenn nötig und schreibt an der Tafel.	Plenum(U.G)	Mündlich/ schriftlich	Tafel Kreide	

5'	<b>Präsentation</b>	S. können die Pluralform von Nomen bilden.	Vokale des Deutschen	S. lesen die Laute, schlagen Beispielwörter vor und bewerten ihre Antworten.	L. stellt schreibt einige Laute und Beispiele an der Tafel, gibt Anweisungen und hilft, wenn nötig.	Plenum(U.G)	schriftlich mündlich	Kulis Hefte Tafel Kreide
8'	<b>Semantisierung</b>	Schüler können deutsche Vokale richtig aussprechen.	Vokale des Deutschen	S. schreiben die Regel ab; hören zu und sprechen nach.	L. erklärt die Regel und gibt Anweisungen.	Plenum (Lehrer-vortrag und Unterrichtsgespräch)	schriftlich mündlich	Kulis Hefte Tafel Kreide
				S. stellen eventuelle Fragen und schlagen andere Beispielen aus der deutschen Sprache vor.	L. antwortet auf eventuelle Fragen und hilft, wenn nötig.			
5'	<b>Üben</b>	Schüler können deutsche Vokale identifizieren und nennen.	Vokale des Deutschen	S. bearbeiten die Aufgabe.	L. notiert die Übung an der Tafel und gibt Anweisungen.	Einzelarbeit	schriftlich	Kulis Hefte Tafel Kreide
2'				S. ergänzen die Lösungen und bewerten sie.	L. moderiert und hilft, wenn nötig.	Plenum (U.G)	schriftlich mündlich	
8'	<b>Semantisierung</b>	Schüler können deutsche Konsonanten richtig aussprechen	Konsonanten des Deutschen	S. lesen die Laute, schlagen Beispielwörter vor und bewerten ihre Antworten.	L. stellt schreibt einige Laute und Beispiele an der Tafel, gibt Anweisungen und hilft, wenn nötig.	Plenum (U.G)	schriftlich mündlich	Kulis Hefte Tafel Kreide
				S. schreiben die Regel ab; hören zu und sprechen nach.	L. erklärt die Regel und gibt Anweisungen.			

15'	<b>Üben</b>	Schüler können deutsche Vokale identifizieren und nennen.	Konsonanten des Deutschen	S. bearbeiten die Aufgabe.	L. notiert die Übung an der Tafel und gibt Anweisungen.	Einzelarbeit	schriftlich	Kulis Hefte Tafel Kreide
				S. ergänzen die Lösungen und bewerten sie.	L. moderiert und hilft, wenn nötig.	Plenum(U.G)	schriftlich mündlich	
45'	<b>Üben:</b> Audioaufnahme	Schüler können deutsche Wörter, Sätze und Texte richtig vorlesen.	Vokale und Konsonanten des Deutschen	S. lesen deutsche Wörter, Sätze und Texte richtig vor.	L. moderiert, gibt Anweisungen und registriert.	Einzelarbeit	mündlich	Übungsblatt

**Quellen:**

- *Ihr und Wir Plus Band 1(2008)*. Textbuch, Goethe-Institut, München. Yaoundé: Les classiques Africains.
- Frey, Evelyn (1995): *Kursbuch Phonetik: Lehr- und Übungsbuch*. 1.Auflage. Max Hueber Verlag
- Domchie ; Mba, Gabriel & Nokam, Edmond (2008) : *Və biŋ ŋké, LIRE ET ECRIRE LE Ghɔmálá'*, tome 2, comité éditorial de Ghɔmálá'.
- Domchie, Jeannot & Tagne, Lambert (2002) : *Və biŋ ŋké, LIRE ET ECRIRE LE Ghɔmálá'*, tome 1, Yaoundé.