

DIE SPRACHE DES KAMERUNISCHEN DEUTSCHUNTERRICHTS
LE LANGAGE/LA LANGUE UTILISÉ DANS LE COURS D'ALLEMAND AU
CAMEROUN
CLASSROOM DISCOURSE IN THE GERMAN LESSON IN CAMEROON

Williams TSAMO FOMANO
Université de Yaoundé I, Cameroun
willytsamo2@yahoo.fr

Résumé : La langue utilisée dans un cours de mathématiques ou de physique peut n'avoir aucune influence sur la compréhension ou l'acquisition des mathématiques ou de la physique. Par contre, dans un cours de langue allemande comme langue étrangère où l'apprenant en plus de sa langue maternelle parle anglais ou/et français (langues officielles) comprise comme langue de départ pour l'apprentissage de l'allemand, la langue et le langage qu'utilisent l'enseignant et ses apprenants pendant le cours peuvent avoir une influence sur l'acquisition de l'allemand par ces derniers. Les questions constituant la problématique de cet article sont les suivantes : «Quels sont le langage et la langue utilisés par l'enseignant et ses apprenants au cours d'allemand au Cameroun? Comment et à quel moment du cours les utilisent-ils? Quelle est leur influence sur la compréhension et l'acquisition? Pourquoi observe-t-on davantage une récurrence du français au cours d'allemand dans les classes du second cycle?». Pour y apporter une réponse, nous avons observé, enregistré, transcrit et analysé 36 cours d'allemand dans 4 lycées de la région de l'Ouest-Cameroun. Il résulte des analyses –entre autres- que pendant le cours d'allemand et selon l'activité menée, l'enseignant peut alterner entre l'allemand et le français, la langue de départ des apprenants, lorsqu'il constate des difficultés de compréhension chez les apprenants. Cette alternance est plus fréquente pendant le cours de grammaire que d'autres activités. En plus de la phraséologie observée et présentée dans cet article, nous proposons des solutions pour que le cours d'allemand au second cycle «sonne» allemand.

Mots-clés : Fremdsprachenlernen, Unterrichtssprache, Interaktion, Verstehen, Sprechen

Abstract: The language used in a mathematics or physics lesson may have no influence on the understanding or acquisition of mathematics or physics. In contrast, in a German language as a foreign language lesson where the learner in addition to their mother tongue speaks English or/and French (official languages) understood as the starting language for learning German, the discourse used by the teacher and their learners during the lesson may have an influence on the acquisition of German by the latter. The problems addressed by this article are the following: "What is the discourse used by the teacher and their learners in the German lesson in Cameroon? How and at what point in time in the lesson do they use it? What is its influence on understanding and acquisition? Why is the use of French in German lessons in second cycle classes more recurrent? To answer these questions, we observed, recorded, transcribed and analyzed 36 German lessons in 4 high schools in the West region of Cameroon. It results from analyzes – inter alia - that during the German class and according to the activity being carried out, the teacher may alternate between German and French, the learners' source language, when they notice understanding difficulties in learners. This alternation is more recurrent during the grammar lesson than other activities. In addition to the phraseology observed and

presented in this article, we provide solutions to make the German lesson in the second cycle “sound” German.

Mots clés: Fremdsprachenlernen, Unterrichtssprache, Interaktion, Verstehen, Sprechen

Einführung

Lehrende und Lernende benutzen Sprache als Kommunikationsmittel in einem Sprach- sowie Mathematik- und Physikunterricht. Da das Ziel eines Mathematik- oder Physikunterrichts nicht der Erwerb einer Sprache ist, könnte die von dem Lehrenden ausgewählte Kommunikationssprache keinen Einfluss auf die Aneignung der Kenntnisse haben, wenn die Lernenden die ausgewählte Sprache von vornherein verstehen. Der Fall eines Fremdsprachenunterrichts ist aber problematisch, insofern als die erlernte Sprache (Deutsch) im Unterricht benutzt werden und somit das Verständnis beeinflussen kann und die Art und Weise –bewusst oder nicht –, wie im Unterricht gesprochen wird, kann in erheblichem Umfang die Entwicklung der Sprach- oder Gesprächskompetenz der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Die Beobachtung, Aufzeichnung und Untersuchung der Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden und der Interaktionen zwischen Lernenden in 36 Deutschunterrichtseinheiten in 4 Sekundarschulen der Westregion Kameruns hat uns dazu bewogen, uns mit der Sprache im kamerunischen Deutschunterricht auseinanderzusetzen. Was ist die Sprache der Vermittlung/Aneignung von Lerninhalten im kamerunischen Deutschunterricht (KDU)? Wie und wann wird diese Sprache von den Unterrichtsbeteiligten benutzt? Und wie beeinflusst die benutzte Sprache das Verstehen? Der vorliegende Beitrag unternimmt den Versuch, auf diese Fragen Antworten zu bringen, die gewisse Besonderheiten der Sprechhandlungen und Kommunikation im kamerunischen Deutschunterricht darstellen.

1. Die Sprache des Unterrichts als Teilkomponente des Lehr-/ Lernprozesses

Die Art und Weise, wie im Unterricht gesprochen wird, hat eine grundlegende pädagogische, didaktische und unterrichtsorganisatorische Funktion. Sie hängt in der deutschen fremdsprachdidaktischen Literatur mit dem Begriff *Unterrichtssprache* oder *Klassenzimmersprache* („*Classroom discourse*“ in der englischen Literatur, vgl. Böttger, 2010) zusammen. Darunter werden die Aspekte der Fremdsprache verstanden, die Klassenführung, Arbeitsanweisungen, Grußformen, Erklärungen und Rückmeldungen im Fremdsprachenunterricht umfassen (Vgl. Truck-Biljan 2018: 170). Mit anderen Worten: Der Begriff bezeichnet die Sprache des Lehrers und Lernens im Fremdsprachenunterricht, die die einzelnen Redewendungen und Äußerungen einschließt (Böttger, 2010: 170). Sie verweist ebenfalls auf die zu verarbeitenden Unterrichtsinhalte und die alltäglichen unterrichtlichen sprachlichen Interaktionen zwischen den Unterrichtsbeteiligten.

Der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht wird eine relevante Rolle zugeschrieben. Allwright vertritt die Meinung, dass der Entwicklung der

fremdsprachlichen Sprachfähigkeit der Schüler und Schülerinnen der Einsatz der Zielsprache als Kommunikationsmittel im Fremdsprachenunterricht sowie die Art und Weise der Interaktion zugrundeliegt (Allwright, 1984). Auf diese Weise wird die Erwerbs-, Hör-, Ausdrucks- und Sprechfähigkeit der erlernten Fremdsprache gefördert. Die Art und Weise, wie im Fremdsprachen- als Zielsprachenunterricht gesprochen wird, ist nicht nur sehr relevant, sondern außerordentlich signifikant, „weil sie sehr stark sprachlich geprägt ist und zugleich das Sprachverhalten der Schüler wesentlich beeinflusst“ (vgl. Storch, 1999: 297). Die Unterrichtssprache wird in der fremdsprachendidaktischen Literatur als ein Sonderregister angesehen. Damit wird verstanden, dass die Sprache von Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht auf eine spezifische Art so eingesetzt wird, dass sie linguistischen, pädagogischen und didaktischen Zielen dienen. Die Lehrersprache umfasst z. B. Grüße und Begrüßungen, Leistungsanforderungen, Aktivitätsanweisungen und Erläuterungen, Definitionen und Erläuterungen zu neuen Wörtern, Beispiele und Rückmeldung (vgl. Freeman et al., 2015) und wird meistens durch ein vereinfachtes und besonderes Sprachregister mit bestimmten Merkmalen gekennzeichnet: „klare Artikulation, deutlich markierte Intonationskurven, lexikalische Anpassungen/Aushandlungen, grammatische Wohlgeformtheit, geringe durchschnittliche Länge der Äußerung, geringe Variation grammatischer Phänomene, keine Koordination/Subordination, geringe Verwendung von Pro-Formen, Wiederholungen, Verständnisüberprüfende ‘Checks’ und ‘Uptakes’, Lehrfragen, hohe Redundanz“ (vgl. Edmondson und House, 2006: 247-249).

Aus dem Vorausgehenden geht hervor, dass der Einsatz von einer besonderer Lehrersprache in einem Fremdsprachenunterricht u.a. die Funktion der Lern- bzw. Erwerbserleichterung erfüllt, wenn davon ausgegangen wird, dass die Schüler und Schülerinnen sich noch im Prozess des Lernens bzw. der Aneignung von Wissen der Zielsprache befinden. Deshalb wird z.B. auf lexikalische Anpassungen, kurze Äußerungen, geringe Variation grammatischer Phänomene, usw. geachtet. Im Folgenden wird auf die Sprache des kamerunischen Deutschunterrichts eingegangen, wobei die Sprache der Unterrichtsteilnehmenden Lehrende und Lernende analysiert wird.

1.1. Die Sprache des Lehrenden

Wie vorher angeführt, benutzen die Lehrkräfte in der Interaktion mit Lernenden eine spezifische Sprache. Es ergibt sich aus der Beobachtung und Aufzeichnung von 36 Deutschunterrichtseinheiten an kamerunischen Sekundarschulen (Vgl. Tsamo, 2016), dass Deutschlehrende spezifische Wörter/Ausdrücke der Zielsprache (Deutsch) im Unterricht verwenden. Es wird zudem ein Wechsel zwischen der Ausgangssprache der Lernenden und der Zielsprache Deutsch festgestellt.

1.1.1. Häufige Wörter und Ausdrücke

Es handelt sich bei der Unterrichtssprache im Rahmen des Deutschunterrichts in Kamerun um eine spezifische Rhetorik der Unterrichtsführung in der Ziel- bzw. Deutschsprache. Mit anderen Worten: Es geht um eine bestimmte Unterrichtspraseologie in der Deutschsprache, die verwendet wird, um eine gute Atmosphäre im Klassenzimmer zu erzeugen und die Interaktion mit und unter Schülern zu fördern. Es sind Grußformen, Arbeitsanweisungen, Lob, Tadel, Erklärungen Korrekturen, Beurteilungen, Bewertungen, Ermutigung, usw., die die Klassenführung, das Verständnis und die Wissensvermittlung sowie Evaluation und Rückmeldung zum Ziel haben. Diese Phraseologie umfasst im Allgemeinen Wörter und Ausdrücke wie: „Hallo“, „Guten Tag“ „Guten Morgen“ (Wenn der Lehrende den Klassenraum betritt), „Macht die Tafel sauber“, „Wer trägt das Datum an die Tafel“ „Wer schreibt das Datum an die Tafel“ (Wenn der Lehrende den Unterricht anfangen möchte), „Wir korrigieren die Hausaufgaben“ „Heute sehen wir...“ „jetzt sehen wir...“ „Macht eure Bücher auf, auf Seite...“ (wenn der Lehrende eine Aktivität einführt oder den Übergang von einer Aktivität zu einer anderen macht), „Beschreibt das Bild!“ „Was seht ihr auf diesem Bild?“ (Wenn der Lehrende und die Lernenden Bilder beschreiben) „Wer korrigiert?“ „Wer hat die Antwort?“ „Wer hat die Lösung“ „ist das richtig?“ „Wer hilft?“ „ja“ „ja richtig“ „gut“ „wunderbar“ „verstanden?“ „nein“ „das ist falsch“ (Wenn der Lehrende die Schüler und Schülerinnen bei Lösung von Übungen anspricht, um die Rede zu erteilen, Antworten zu ratifizieren und zurückzulegen), „Steh auf“ „Setz dich“ (Wenn der Lehrende einen identifizierten Lernenden anspricht), „Ruhe!“ „Bleibt ruhig!“ (Wenn der Lehrende die Schüler und Schülerinnen zur Ruhe auffordern möchte) „Hausaufgaben“ (Wenn der Lehrende am Unterrichtsende die Angaben der Hausaufgaben vermitteln möchte), „Auf Wiedersehen“ „Tschüss“ (Wenn der Lehrende den Klassenraum verlässt. Bei spezifischen Unterrichtsaktivitäten kommen die Formen: (Leseverstehen) „Wer liest?“ „Wer möchte lesen?“ „wer löst den ersten Satz?“ „Wer beantwortet die erste Frage?“ „Wer löst den ersten Satz?“ (Ausspracheschulung) „Alle zusammen“, wenn der Lehrende ein Wort/einen Satz korrekt artikuliert/ausspricht und es/ihn durch die Lernenden im Chor wiederholen lässt, (Wortschatzvermittlung) „Was bedeutet...?“ „Was ist die Bedeutung von...?“ „Was ist das Synonym von...?“ „Was ist das Gegenteil von ...?“ (Übersetzungsübungen) „Wer übersetzt...?“ „Wer übersetzt den ersten Satz...?“ (Bei Grammatikübungen) „Wer ergänzt?“ „Wer dekliniert richtig?“ usw. Bei den Unterrichtsbeobachtungen konnte je nach Lernstufe einen Unterschied in der Formulierung der Arbeitsanweisungen festgestellt werden. In den niedrigeren (9. und 10. Klassen) Lernstufen sehen die Arbeitsanweisungen zur Grammatik, zur Übersetzung, zum Wortschatz z.B. wie folgt aus: „Bilde Sätze“ „Ergänze“ „Übersetze“ „Richtig oder falsch“. Im Gegensatz zu niedrigeren Lernstufen, wo Arbeitsanweisungen knappe oder kurze Anreden aufweisen, konnten die

Arbeitsanweisungen in fortgeschrittenen Lernstufen (11., 12. und 13. Klassen) aus mehreren Worten bzw. Sätzen bestehen: „Richtig oder falsch? Rechtfertigen Sie Ihre Meinung“ „Was ist richtig? Rechtfertigen Sie Ihre Meinung“ „Wählen Sie ein Thema aus und Schreiben Sie dazu einen kohärenten Text“ „Welches Wort passt nicht in die Reihe?“ „Bilden Sie aus nachstehenden Satzteilen Relativsätze!“

Auf die Frage, warum sie solche Phrasen und Routinen einsetzen, wurde beantwortet, dass die Ein- und Durchführung von Aktivitäten sowie die Übergänge zwischen ihnen sichergestellt werden. Mehrere Deutschlehrkräfte führen an, dass sie den Schülern und Schülerinnen diese Unterrichtspraseologie an den ersten Schultagen, d.h. in den ersten Unterrichtsstunden des Schuljahres, beibringen, indem sie sie erklären und gegebenenfalls ins Französische, die Ausgangssprache der kamerunischen Deutschlernenden, übertragen. Mit diesen grundlegenden methodisch-didaktischen Terminologien in der Fremdsprache werden die Schüler und Schülerinnen vertraut gemacht und instande, den verschiedenen Unterrichtsphasen zu folgen und die Lernaufgaben zu erledigen.

1.1.2. Wechsel zwischen Französisch und Deutsch

Der Übergang von der Zielsprache (Deutsch) zu der Ausgangssprache der Schüler und Schülerinnen (Französisch) wird im kamerunischen Deutschunterricht als eine spezifische Lehr-/Lernstrategie eingesetzt. Es wird angenommen, dass durch diesen Übergang die Interaktion und das Lernen gefördert werden. Diesen Übergang wird als „*Alternance codique*“ (d.h. Kodewechsel) bezeichnet (vgl. Causa, 2010). Die Übergänge von der Ziel- zur Mutter- oder Erstsprache haben einige Sprachdidaktiker als negativ betrachtet. Die im Fremdsprachenunterricht von Maria Causa erhobenen Daten stellen jedoch heraus, dass sie einerseits sehr häufig vorkommen und andererseits – über den pädagogischen Rahmen hinaus – als eine besondere Lehrstrategie zu erforschen ist (ebd). Diese Strategie setzt sich aus dem „*stratégie contrastive*“ (der kontrastiven Strategie) und dem „*stratégie d'appui*“ (der Rückgriffstrategie) zusammen (ebd). Das erstere besteht darin, dass der Lehrende zwei linguistische Systeme in Verbindung setzt und das letztere ist die Anwendung der Ausgangssprache der Lernenden (ebd).

Das „*Stratégie contrastive*“ ist die Verbindung von zwei linguistischen Systemen mit dem Zweck, die Ähnlichkeiten und die Unterschiede herzustellen. Die Charakteristika dieser Strategie sind die folgenden: die Übergänge von einer Sprache zu der anderen sind einerseits durch einleitende Wörter oder Sätze gekennzeichnet und andererseits betreffen sie den Vergleich beider Sprachen sowohl auf der lexikalischen als auch auf den syntaktischen und morphologischen Ebenen. Es gibt tatsächlich zwei Möglichkeiten, beide Systeme in Verbindung zu setzen: Auf der einen Seite benutzt der Deutschlehrer die Ziel- oder Deutschsprache und sagt: „*im Gegensatz zum Französischen hat Deutsch drei Artikel*“. Auf der anderen Seite wird dasselbe erklärt,

indem die Strukturen der beiden Sprachen verglichen werden: „Auf Deutsch sagt man: *ich helfe dir und auf Französisch: je t'aide*“. Einleitende Ausdrücke („Auf Deutsch“, „Auf Französisch“) können sowohl in der Ziel- als auch in der Ausgangssprache vorkommen. Das Wesentliche ist, dass die Lernenden die Lerninhalte verstehen.

Das „Strategie d'appui“ ist im Fremdsprachenunterricht die Anwendung von der Ausgangssprache des Lernenden, mit dem Ziel, dessen Lernschwierigkeiten der Zielsprache zu überwinden (ebd.). Diese Lehrstrategie wird im KDU bei der Grammatik- und Wortschatzvermittlung stark eingesetzt. Die Analyse von mehreren Unterrichtseinheiten zur Wortschatzvermittlung ergibt, dass die Worterklärung allgemein mit der Übertragung des problematisierten Wortes auf Französisch, die Ausgangssprache der kamerunischen Deutschlernenden, einhergeht (Tsamo, 2016: 230). Einige Lehrende übernehmen ja die Erklärung von „schwierigen“ Wörtern und Ausdrücken auf Deutsch, die Aushandlungssequenzen werden allgemein aber geschlossen, wenn das problematisierte Wort ins Französische übertragen worden ist, was von Deutschlehrenden als Verständnissicherungsmittel angesehen wird. Bei der Vermittlung von Grammatik wird ebenfalls sehr oft auf Französisch zurückgegriffen (Tsamo, 2016: 216). Da Grammatik eine grundlegende Komponente für die Sprachaneignung angesehen wird und Deutsch für kamerunische Schüler und Schülerinnen als Fremdsprache erworben wird, deren System sie als Sprachlernende noch nicht beherrschen, fällt den Deutschlehrenden schwer, den Grammatikunterricht ganz in der Zielsprache Deutsch durchzuführen. Daher erfolgen Erklärungen von Regeln und Aufgabenstellungen im Grammatikunterricht in den meisten Fällen auf Französisch.

1.2. Die Sprache der Schüler und Schülerinnen

In der deutschunterrichtlichen Lehrer-Schüler- sowie Schüler-Schüler-Interaktion könnte die Sprache der Schüler und Schülerinnen analysiert werden. Denn sie beteiligen sich am Unterricht durch Wortübernahme: Fragestellung an die Lehrkraft, Antwort auf die Fragen des Lehrers und des Mitschülers, Meinungsäußerung, Chorreaktionen, usw. Der vorliegende Beitrag befasst sich vor allem mit dem Inhalt der Schülersprache, also deren Outputs auf den Ebenen Wortschatz, Grammatik und Aussprache, im kamerunischen Deutschunterricht. Der Output ist die Umsetzung der erworbenen Kenntnisse in einer gelernten Sprache. Aus der Beziehung von Gass Definition „[...]Output then being the manifestation of newly integrated or acquired knowledge.“ (Gass, 1997: 4) zu dem Fremdsprachenunterricht ergibt sich, dass die Form des Outputs der Schüler und Schülerinnen das widerspiegelt, was im Unterricht erworben wurde. In diesem Zusammenhang verstehen Edmondson W. und House J. unter *Output* die Sprachproduktion des Lernalters in der Zielsprache (1993: 1).

Auf der *Wortschatzebene* wird von den Schülern und Schülerinnen der Anfängerklassen (4^e und 3^e) ein einfacher Wortschatz verwendet. Ihre Äußerungen bestehen oft aus einem Wort oder einem Satz, mit dem sie sich verstehen lassen und persönliche Informationen kommunizieren. Beim schriftlichen und mündlichen

Ausdruck werden kurze Sätze gebildet, ausgebaut und verbessert. Wenn Schüler und Schülerinnen bei mündlichen Fragenstellungen und –beantwortungen aus Mangel an Wörtern auf Sprachschwierigkeiten stoßen, sprechen sie manchmal die französische Wortentsprechung aus, damit die Lehrkraft und die Mitlernenden zur Hilfe kommen. Erst fortgeschrittene Schüler und Schülerinnen der 12. und 13. Klassen sind fähig, mehrere Sätze aneinanderzureihen, mündliche und etwas längere schriftliche Texte zu produzieren, deren Sätze miteinander verbunden werden, um Geschichten zu erzählen beziehungsweise Menschen und Orte zu beschreiben (vgl. Tsamo, 2016: 44). Es wird aber festgestellt, dass – wie Schüler und Schülerinnen der Anfängerklassen – französische Wörter bei ihren mündlichen sowie schriftlichen Produktionen ebenfalls auftreten, wenn ihnen deutsche Entsprechungen fehlen.

Bezüglich *Grammatik* fällt Sprachanfängern schwer, das abstrakte grammatische Wissen in mündlicher und schriftlicher Kommunikation spontan einzusetzen. Dieses Wissen kann Tschirner (1995) zufolge nur sekundär eingesetzt werden. Anders ausgedrückt: erst wenn der Lernende anhand von seinem Sprachmodul oder seinem Sprachproduktionsmechanismus einen Satz oder einen Text produziert hat, kann er dieses grammatische Wissen verwenden, um diesen Satz oder Text auf seine grammatische Richtigkeit hin nachzuprüfen und, falls nötig, zu korrigieren. Die zu erfüllenden Bedingungen sind die folgenden: 1. Der Lernende muss über verständliche Sätze hinaus grammatisch korrekte Sätze formulieren. 2. Der Lernende muss über Zeit verfügen: Zeit, um den Satz oder Text nachzuprüfen; Zeit, um nach der passenden grammatischen Regel zu suchen; Zeit, die gefundene grammatische Regel zu verwenden. In mündlichen Kommunikationssituationen im Unterricht ist die Zeit im Allgemeinen knapp, da der Schüler oder die Schülerin unverzüglich auf die Aussage des Lehrenden oder Mitlernenden reagieren soll, was meist verursacht, dass Schüler und Schülerinnen Fehler begehen oder schweigen. Im Gegensatz zur mündlichen Sprachproduktion steht bei schriftlichen Aufgaben mehr Zeit zur Verfügung, denn niemand steht gegenüber, der auf die Antwort unverzüglich wartet. 3. Der Schüler oder die Schülerin muss unter den vielen grammatischen Regeln die passende anzuwendende ziehen. Da Grammatikbücher umfangreich sind, fällt es den Sprachdebütanten nicht immer leicht, die richtige Regel herauszuziehen. Das stellt selbst für sehr fortgeschrittene Schüler und Schülerinnen der 12. und 13. Klassen Schwierigkeiten dar (ebd).

Auf der *Ausspracheebene* kann allgemein festgestellt werden, dass die Norm von Sprachanfängern unabsichtlich nicht beachtet wird. Die Phoneme, Laute, Silben werden nicht immer korrekt artikuliert, weil die Schüler und Schülerinnen der 4^e- und 3^e-Klassen das Aussprachesystem noch nicht beherrschen. Je mehr aber die Sprache gelernt wird, umso besser wird die Artikulation (vgl. Tsamo, 2016: 46). Der Akzent bzw. die Intonation von Wörtern und Sätzen und der Rhythmus, der im Satz es z.B. bestimmt, wo die von dem Sprecher mitgeteilte und von dem Gesprächspartner zu behaltene Information liegt, werden nicht immer beachtet. Die falsche Wortakzentsetzung könnte auf die vielen Ausgangssprachen der kamerunischen

Schüler und Schülerinnen zurückgeführt werden. Diese bereiten sie größere Ausspracheschwierigkeiten, das kommunikativ funktionale Ziel zu erreichen (vgl. Rösler, 2012: 162): Am Ende eines deutschen Satzes mit der Stimme nach oben z.B. werden bestimmte Laute bzw. Lautverbindungen schlimm realisiert.

Aus dem Vorausgehenden erfolgt, dass kamerunische Deutschlehrkräfte sowie – lernende auf die französische Sprache zurückgreifen. Man könnte zustimmen, dass sie von den Lehrenden als Aneignungserleichterungsmittel angesehen und verwendet wird und dass sie von Deutschlernenden niedrigerer Lernstufen aus ihrem armen Wortschatzrepertoire herangezogen wird. Der Rückgriff auf Französisch in höheren Klassenstufen könnte aber problematisiert werden. Warum klingt der Deutschunterricht in höheren Klassenstufen noch Französisch, wenn angenommen wird, dass das Deutschwortschatzrepertoire der Lehrkräfte und der Lernenden reicher ist? Zumindest in den fortgeschrittenen Klassenstufen sollte Deutsch die Sprache des Deutschunterrichts sein, damit dem kommunikativen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts und somit der Förderung der Sprechfertigkeit gerecht wird. Für das Erreichen dieser Ziele wird im Folgenden auf Lösungsvorschläge eingegangen, die u.a. aus Unterrichtsbeobachtungen und -reflexion erfolgen.

2. Einige Empfehlungen für die Unterrichtspraxis

Der fremdsprachliche Deutschunterricht sollte mindestens neunzigprozentig, wenn nicht ganz, in der deutschen Sprache durchgeführt werden. In diesem Beitrag werden dafür Vorschläge bezüglich *Lehrerausbildung* und *Unterrichtsdurchführung* gemacht, damit der Deutschunterricht wirklich Deutsch klingt.

Wenige Aufmerksamkeit wird der Unterrichtssprache in den Studienprogrammen für angehende Fremdsprachenlehrkräfte gewidmet. Es kann nicht mit Sicherheit angenommen werden, dass Lehramtsstudenten die Unterrichtssprachkenntnisse zu dem Ausmaß erlangen, wie sie für die Unterrichtspraxis notwendig sind. Könnte man damit rechnen, dass die Unterrichtssprache Deutsch, die im Umgang zwischen Hochschullehrkräften und Studierenden benutzt wird, die künftigen Deutschlehrkräfte für eine selbständige Verwendung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht befähigt? Lehramtskandidaten und praktizierende Deutschlehrkräfte sollen systematisch in deutscher Unterrichtspraxis geschult werden, damit sie sich mit der grundlegenden methodisch-didaktischen Terminologie in der Fremdsprache vertraut machen. Die Unterrichtssprache und Unterrichtspraxis sollte in die Hochschulausbildungscurricula der künftigen Deutschlehrkräfte theoretisch (Entwicklung der Kompetenz, die unterrichtssprachlichen Wörter und Ausdrücke in die deutsche Sprache übersetzen zu können und die Entwicklung der Kenntnisse über Unterrichtspraxis) sowie praktisch während der Praktika im Klassenraum (Entwicklung der Kompetenz, die Unterrichtssprache interaktiv mit Schülern und Schülerinnen richtig einzusetzen) integriert bzw. einbezogen werden, was ihnen in der Unterrichtspraxis dazu verhelfen

werden, die Einsprachigkeit und Verwendung der Zielsprache zu unterstützen. Diese von den Deutschlehrkräften zu beherrschende Unterrichtssprache kann als Fachsprachensubkomponente, das heißt eine „engere“ Form von Fachsprache betrachtet werden. Diese Subkomponente würde man „Deutsch für den Deutschunterricht“ nennen (vgl. Freeman, 2015), wobei für kamerunische Deutschlehrkräfte auf „Deutsch für Grammatikvermittlung“ zu beharren ist. Diese Sondersprache, die kamerunische Deutschlehrkräfte für das Lehren benötigen und die in klassenzimmerspezifischen Situationen eingesetzt werden sollen, ist durch bestimmte funktionale, didaktische, pragmatische und pädagogische Merkmale gekennzeichnet und umfasst relevante Kenntnisse, eine präzise Verwendung der Zielsprache mit den Schülern und Schülerinnen im Klassenzimmer. „Deutsch für den Deutschunterricht“, das begrenzt ist und sich von der allgemeinen Sprache unterscheidet, ist für die Vorbereitung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts von hoher Relevanz und sollte deshalb von den Lehramtsstudenten und den praktizierenden Deutschlehrkräften beruflich und spezifisch gelernt, geplant und benutzt werden, damit die wechselnden Unterrichtssituationen besser als bisher sprachlich ausgereizt werden. Diese Unterrichtspraseologie sollte in den ersten Unterrichtsstunden des Schuljahres, wie gewisse Deutschlehrkräfte es bereits machen, Schülern und Schülerinnen beigebracht werden. Deutschlehrkräfte sollten bei der Interaktion mit ihren Lernenden nicht mehr Fehlerjäger sein. Die Schüler und Schülerinnen sollten sich ja mehr Mühe geben, um sich im Unterricht auf Deutsch auszudrücken, indem sie u.a. Wörterbücher als Lernmaterial bzw. -hilfe für die Erweiterung und Bereicherung des Wortschatzes anwenden. Sie sollten beim Sprechen im Unterricht aber nicht unterbrochen werden, wenn sie Fehler begehen. Manchmal wird ihnen sogar das Wort entzogen, weil sie unpassende Wörter oder grammatische Fehler begangen haben. Wenn davon ausgegangen wird, dass Sprachlernen ein Prozess ist, der mit Fehlern einhergeht, könnten die Lehrenden erst am Ende der Schülerbeiträge eingreifen und eventuelle Sprachfehler korrigieren. Wenn dem so sein könnte, könnte der Deutschunterricht stärker als bisher deutsch klingen.

Schlussbetrachtung

Die Kommunikation im (Fremdsprachen) Unterricht hat einen beträchtlichen Einfluss auf die Aneignung und Entwicklung der Gesprächskompetenz der Schüler und Schülerinnen. Es ergibt sich aus dem vorliegenden Beitrag, dass die Deutschlehrkräfte sich mit der Unterrichtsfachsprache bzw. Unterrichtspraseologie vertraut machen sollen, die sich als Lehrmaterial aufweist. Einige Wörter und Ausdrücke, die kamerunische Deutschlehrende in den verschiedenen Klassenstufen als Unterrichtspraseologie verwenden, wurden angeführt. Damit werden im

Deutschunterricht die Ein- und Durchführung von Aktivitäten sowie die Übergänge zwischen ihnen sichergestellt. Der Wechsel zwischen Deutsch und Französisch als Kommunikationsstrategie wurde analysiert und von den kamerunischen Deutschlehrkräften als Verständniserleichterungsmittel für die Schüler und Schülerinnen angesehen. Diese verwenden ebenfalls eine Sprache im Unterricht, deren Inhalt auf den Wortschatz-, Sprachstruktur- und Ausspracheebenen je nach dem variiert, ob sie sich in Anfänger- oder in fortgeschrittenen Klassenstufen befinden. Es wurde die Feststellung gemacht, dass bis in der Abschlussklasse Lehrende sowie Lernende als Unterrichtsbeteiligte auf Französisch, die Ausgangssprache der Lernenden für das Lernen der deutschen Sprache, rekurren, was nicht (ganz) das Prinzip der Förderung der Kommunikation in der Zielsprache beachtet. Damit der Deutschunterricht zumindest in den höheren Klassenstufen deutsch klingt, wurden Vorschläge gemacht: Der Unterrichtssprache und vorwiegend der Grammatikunterrichtssprache soll in den Studien- und Fortbildungsprogrammen für angehende und praktizierende Deutschlehrkräfte großer Wert zugeschrieben werden. Die allgemeinen Sprachkenntnisse in der Standardsprache bedeuten nicht automatisch gute Unterrichtssprachkenntnisse und noch weniger können sie eine kompetente Verwendung der Unterrichtssprache in der Praxis garantieren. Das ist der Grund, warum die Sprache des Unterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache als berufliche Fachsprache der künftigen kamerunischen Deutschlehrkräfte auf Universitäten und pädagogischen Hochschulen als wichtigen Lehrgegenstand auf der theoretischen und praktischen Ebene anerkannt werden sollte. Denn gute Unterrichtssprachkenntnisse könnten zu einer kompetenten Verwendung dieser Sprache in der Unterrichtspraxis beitragen. Die Deutschlehrkräfte sollen den Schülern und Schülerinnen diese „Fachsprache“ in den ersten Unterrichtsstunden des Schuljahres nahebringen und sich nicht mehr als Fehlerjäger in der Sprache der Lernenden verhalten, damit diese sich im Deutschunterricht auf Deutsch freier ausdrücken können.

Die erfolgreiche Unterrichtsvorbereitung und -durchführung erfordert eine passende Fachterminologie. Deutschlehrende können und sollen sich im Bereich der Methodik des DaF-Unterrichts und der Unterrichtspraxis systematisch und explizit mit der Unterrichtssprache vertraut machen. Ist die Beherrschung der Unterrichtssphraseologie aber die einzige Voraussetzung für eine effiziente Unterrichtsdurchführung? Nein. Die eingesetzten Methoden u.a könnten auch dazu beitragen.

Literatur

Becker-Mrotzek, Michael, 2008 „Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung“, in: *Handbuch: Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Hrsg. von Winfried Ulrich, Baltmannsweiler: Schneider

Boos-Nünning, Ursula, 2013, *Die türkische Migration in deutschsprachigen Büchern 1961-1984*, Springer Verlag

- Böttger, H., 2010, *Englisch lernen in der Grundschule*. 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Butzkamm, Wolfgang, 2007, *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*. 2. Aktualisierte Auflage, Hueber Verlag GMBH
- Causa, Maria, 2010, „L’alternance codique dans le discours de l’enseignant“, in: *Les Carnets du Cediscor*, Abrufbar unter URL : <http://cediscor.revues.org/404>
- Edmondson W./ House J., 1993, *Einführung in die Sprachenforschung*, Francke Verlag
- Edmondson, W. J. / House, J., 2006, *Einführung in die Sprachlehrforschung*, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, Tübingen und Basel: A. Francke Verlag
- Eiberger, Christiane / Hildebrandt, Heide, 2013, *Lehrersprache im Grundschulunterricht: Trainingsbausteine für eine wirksame verbale und nonverbale Kommunikation*, Persen Verlag in der AAP Lehrerfachverlage GmbH
- Freeman, D. / Katz, A., 2015, „English-for-Teaching: Rethinking Teacher Proficiency in the Classroom“, in: *ELT Journal*, 69(2), 129-139.
- Gass, Susan, 1997, *Input, interaction, and the second language learner*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Neumann, Karl, 2001, „Sprachliche Interaktion im Unterricht. Lehrersprache, Schülersprache und die unterrichtliche Kommunikationsrealität“, in: Lange, G./Neumann, K./Ziesenis, W. (Hsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 80-97.
- Moraldo, Sandro M./ Missaglia, Federica (Hrsg), 2013, *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Grundlagen - Ansätze - Praxis*, 1. Auflage, Heidelberg, Universitätsverlag Winter GmbH
- Rösler, Dietmar, 2012, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Stuttgart, Weimar, J.B. Metzler
- Schulte, Franziska, 2014, *Die Sprache des Lehrers im Unterricht*, München, Grin Verlag GmbH
- Smith, Laura, 2014, *Versprachlichung und ihr Wirken auf den Lernprozess*, München, Grin Verlag
- Spanhel, Dieter, 1971, *Die Sprache des Lehrers. Grundformen des didaktischen Sprechens*, Düsseldorf
- Spanhel, Dieter, 1973, *Schülersprache und Lernprozesse*, Düsseldorf

- Spanhel, Dieter, 1973, „Die Schülersprache. Formen und Funktionen im Lernprozess“, in: Spanhel, Dieter (Hg.). *Schülersprache und Lernprozesse*. Düsseldorf, 159-192.
- Spanhel, Dieter, 1987, „Unterrichtssprache“, in: Stocker, K. (Hg.), *Taschenlexikon der Literatur und Sprachdidaktik*, Frankfurt, 506-511.
- Storch, Günther, 1999, *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München, Wilhelm Fink Verlag
- Truck-Biljan, Ninočka, 2018, „Unterrichtssprache als Fachsprache für künftige kroatische Fremdsprachenlehrkräfte“, in: *Scripta Manent 12*, Osijek, 168 – 190
- Tsamo Fomano, Williams, 2016, *Interaktion im kamerunischen Deutschunterricht. Bewältigung von Lernschwierigkeiten*. München, Grin Verlag
- Tschirner E, „Theorie und Praxis des Natural Approach in den 90er Jahren. Eine Methode wird volljährig“, Abrufbar unter:
<http://www.unileipzig.de/herder/mitarbeiter/tshirner/lehre/texte/1995/theorie/theorie01.htm>, 1995